

MARIA INÊZ LUCAS MACHADO

**O PIANO COMPLEMENTAR E A INTERDISCIPLINARIDADE:
performance, apreciação e criação integradas na formação
acadêmica do bacharelado e da licenciatura**

Belo Horizonte

2008

MARIA INÊZ LUCAS MACHADO

**O PIANO COMPLEMENTAR E A INTERDISCIPLINARIDADE:
performance, apreciação e criação integradas na formação
acadêmica do bacharelado e da licenciatura**

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

Linha de pesquisa: Estudo das Práticas Musicais

Orientador: Professora Doutora Ana Cláudia de Assis

**Belo Horizonte
Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais
17 de dezembro de 2008**

M149p

Machado, Maria Inêz Lucas

O piano complementar e a interdisciplinaridade: performance, apreciação e criação integradas na formação acadêmica do bacharelado e da licenciatura / Maria Inêz Lucas Machado. --2008.

263 fls., enc. ; il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música

Orientadora: Profª. Dra. Ana Cláudia de Assis

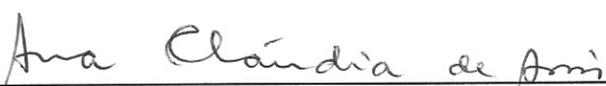
1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento - Piano. 2. Piano – Instrução e ensino. I. Assis, Ana Cláudia de. II. Título. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música

CDD: 786.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
e-mail: mestrado@musica.ufmg.br
Tel.: (31) 3499-4703 Fax: (31) 3499-4720

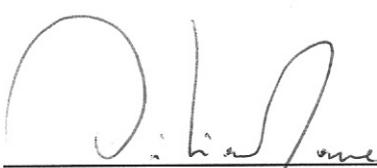
Dissertação defendida pelo(a) aluno(a) Maria Inêz Lucas Machado em 17 de dezembro de 2008 e aprovada, pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof.(a). Dr.(a) Ana Cláudia de Assis
ORIENTADORA
Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. (a) Dr.(a) Carlos Henrique Rodrigues Coutinho Costa
Universidade Federal de Goiânia



Prof.(a) Dr.(a) Orlam Lanna
Universidade Federal de Minas Gerais

Agradecimentos

Aos meus professores de música, de forma especial àqueles dos quais guardo lembranças de entusiasmo e fantasia;

Aos ex-professores da Escola de Música da UFMG, precedentes no pensamento e na ação, que ajudaram a edificar nossa identidade institucional - não há como uma coletividade identificar-se como tal sem a sua memória;

Aos colegas, com os quais aprendi a integrar experiências, a construir projetos para o futuro e a valorizar o legado importante do passado, em lugar de descartá-lo com o rótulo de ultrapassado;

Aos alunos, no conjunto e nas individualidades, pelas oportunidades para aprendizado e parcerias, perguntas e realizações;

Aos servidores técnico-administrativos em educação da Escola de Música, pela amizade e pela imprescindível divisão de responsabilidades;

Aos alunos voluntários, que se dispuseram generosamente a participar da pesquisa e a dar seus depoimentos, enriquecendo o meu trabalho;

Aos Professores Cláudio Richerme, da UNESP, Reinaldo Calegari e Regina Schlochauer, da FAAM (S. P.), que aceitaram o meu convite para as entrevistas, concedendo-me uma colaboração valiosa e sincera.

Agradeço de maneira especial,

À minha Orientadora, Professora Doutora Ana Cláudia de Assis, da Escola de Música da UFMG, pelo diálogo franco e demonstrações de envolvimento, disponibilidade, amizade;

Aos demais membros da banca examinadora, Professores Oiliam Lanna (EM UFMG), também participante do meu Exame de Qualificação, e Carlos Henrique Coutinho Rodrigues Costa (Universidade Federal de Goiás - UFG), pelas contribuições inestimáveis de suas ponderações e reflexões;

Aos meus amigos especiais na sinceridade e na sensibilidade, pelo estímulo e amizade incondicional, Professores Adalmário Pacheco - que se dispôs carinhosamente a editar no *Finale* as partituras dos alunos -, Lucas Bretas, Cacá Câmpara, Lígia Ferretti, Lygia Souza Lima, Maria Lígia Becker, Mauricio Veloso, Militza Franco e Helena Freire;

Ao meu marido, Luiz, fonte de afeto, sinceridade e incentivo.

Aos meus filhos Bruno e Guilherme, que desde cedo compreenderam a importância de saber dividir o tempo e os sonhos; à Camena e ao Thiago, por todos os gestos que foram mensagens de carinho;

À minha família, especialmente minhas irmãs Sandra e Terezinha que, de perto ou à distância, ofereceram apoio e estímulo;

Aos meus pais Sílvio e Maria Lina (*in memoriam*), pelos exemplos maiores de amor, persistência, e integridade.

Resumo

O estudo estabelece fundamentos para uma abordagem interdisciplinar do Piano Complementar que possa promover a integração entre domínios diversos da formação acadêmica, no Bacharelado e na Licenciatura. São discutidos e contextualizados temas como o ensino e o desenvolvimento musical, os percursos de aprendizagem que precedem a Graduação em Música, a integração pedagógica entre a apreciação, a performance e a criação. Da mesma forma, são tratadas as concepções de alguns pensadores a respeito do fazer artístico, correlacionando-as diretamente com a prática e com a reflexão sobre a música e o ensino musical. A observação ativa do desempenho discente e o estudo sobre opiniões e dados colhidos junto a alunos da Escola de Música da UFMG e professores, provenientes de outras duas instituições de ensino superior de música, trouxeram subsídios para as considerações e propostas pedagógicas apresentadas.

Palavras-Chave: piano complementar; abordagem interdisciplinar; apreciação, performance e criação, formação acadêmica; propostas pedagógicas.

Abstract

This study establishes the basis for an interdisciplinary approach of *Secondary Piano*, which could promote integration between diverse fields of the academic formation at undergraduate level, both in the *Bachelor of Music* and *Teaching Certification* degrees. Themes like teaching, musical development, pre-college musical learning and the pedagogic integration between appreciation, performance and composition, are discussed and contextualized. In the same way, some thinkers' ideas regarding art making are approached and directly related to the practice and reflection about music and music education. The active observation of the performance by students and the study of the opinions and data from students and teachers of the *Federal University of Minas Gerais School of Music*, as well as teachers from two different music colleges, provided foundations for the considerations and pedagogical propositions presented.

Keywords: Secondary piano; interdisciplinary approach; appreciation, performance and composition; academic formation; pedagogical propositions.

Lista de Tabelas e Figura

| | |
|---|-----|
| • Tabela 01 | 144 |
| Quadro Comparativo dos Modos Litúrgicos, apresentado por Violeta H. Gainza, em curso que ministrou na EM UFMG | |
| • Tabela 02 | 145 |
| Os encadeamentos de acordes e os modos | |
| • Tabela 03 | 148 |
| Distribuição dos alunos participantes: Bacharelado e Licenciatura | |
| • Tabela 04 | 149 |
| Nº de participantes por ano de ingresso na Graduação | |
| • Tabela 05 | 149 |
| Instâncias e modalidades de formação musical anterior à Graduação | |
| • Tabela 06 | 150 |
| Tempo de estudo musical anterior à Graduação | |
| • Tabela 07 | 151 |
| Incidência de outras práticas instrumentais | |
| • Tabela 08 | 153 |
| Nº de alunos que possuem o piano e a experiência anterior com o instrumento | |
| • Tabela 09 | 154 |
| Situação do participante: nº de períodos já cursados, ou em curso, na disciplina <i>Piano Complementar</i> | |
| • Tabela 10 | 154 |
| Opiniões discentes sobre o nº de períodos da disciplina <i>Piano Complementar</i> | |
| | |
| • Figura 01 | |
| Modelo Espiral de Swanwick e Tillman | 54 |

Sumário

| | |
|---|------------|
| 1. Introdução | 08 |
| 2. Capítulo I – O Estudo Proposto | 12 |
| 3. Capítulo II – Um Roteiro Atemporal | 21 |
| 4. Capítulo III – Reflexões sobre o Desenvolvimento Musical e a Formação Acadêmica | 44 |
| 5. Capítulo IV – Olhares sobre a Escola de Música da UFMG | 85 |
| 6. Capítulo V – Perspectivas sobre o Ensino do Piano | 108 |
| 7. Capítulo VI – Um Estudo sobre a Comunidade Acadêmica: opiniões e informações | 146 |
| 8. Capítulo VII – Considerações Finais | 196 |
| Referências bibliográficas | 201 |
| Anexos – Partituras | 206 |
| Trabalhos de criação realizados por alunos de Piano Complementar | |
| Apêndice – Documentos | 259 |
| 1. Questionário utilizado; | |
| 2. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos e professores. | |

I. INTRODUÇÃO

O professor de música na universidade pública convive com uma série de questionamentos a respeito de temas que, nos campos pessoal e institucional, abrangem a qualidade e o alcance social do seu desempenho e as possibilidades e desafios experimentados na estrutura acadêmica. Participa da construção conjunta de metas, de acordo com os valores compartilhados com seus pares e aprende a lidar com o impacto que as carências do sistema educacional vigente no país, nos níveis fundamental e médio, ocasionam na dinâmica de uma escola de música.

Neste contexto, a liberdade de escolha acessível a todos deve se fundamentar nas responsabilidades e compromissos institucionais assumidos, que visam promover o crescimento do indivíduo e da sociedade. Escolher os caminhos para atingir determinadas metas educacionais e avaliar as conseqüências dessas decisões são algumas das incumbências que cabem aos professores da universidade. A experiência tem nos mostrado que no cerne da motivação para enfrentar certos desafios está a convicção acerca da importância da Música como um patrimônio da humanidade e, portanto, acerca do valor inquestionável da educação musical.

As especificidades da Escola de Música da UFMG (EM) requerem uma análise com base em critérios particulares, que contrariam alguns padrões vigentes no meio acadêmico, até no que diz respeito à relação professor / aluno, estabelecida como um dos itens quantitativos, sujeitos à avaliação externa, inclusive para efeitos de dotação orçamentária. Hoje, já podemos contar com um espaço maior para compatibilizar diferenças e esclarecer situações próprias da música, com as quais os membros de conselhos decisórios não tenham ainda familiaridade. Uma política persistente adotada pela EM para mostrar a qualidade da sua produção acadêmica tem sido imprescindível para o processo de convivência entre tendências e perspectivas múltiplas, no conjunto dos vários campos do conhecimento. Através de ações claras e incisivas é possível demonstrar a sintonia da Unidade com as propostas gerais da instituição e divulgar o seu potencial para agregar as sempre bem-vindas diferenças à

diversidade universitária. Como preservar a própria identidade e realizar um bom trabalho é um tema constante nas conversas internas da EM e em suas interlocuções com os órgãos superiores da UFMG. Faz parte dessa dinâmica a reavaliação sistemática dos instrumentos adotados pela instituição para avaliação da produção artística, para as formas padronizadas de captação de alunos e para a implementação e articulação entre os projetos de ensino, pesquisa e extensão. Citamos como exemplo de um assunto recorrentemente discutido no âmbito institucional o procedimento diferenciado na seleção de candidatos à Graduação em Música - cuja sistemática inclui especificidades operacionais como as provas individuais registradas em áudio e vídeo - e a sua integração num processo de vestibular único, como o adotado pela UFMG.

Diante de tudo isto, acreditamos que a Escola de Música representa junto à universidade, mutável e constantemente, uma espécie de conseqüência ou síntese de um vasto campo de influências e contingências. Suas ações, mesmo na transitoriedade e nas dificuldades, podem criar raízes e modelar perspectivas educacionais, no campo da música e das artes, em geral. Novas perguntas sempre se impõem neste organismo vivo, felizmente sem respostas definitivas e paralisantes, mantendo, assim, o poder de alimentar a nossa mobilidade e a crença no futuro. O presente trabalho nasceu neste contexto, a partir do interesse pela nossa área de atuação, e foi gerado, ou desenhado, por um conjunto de interconexões entre perguntas, descobertas e interações pessoais, construídas ao longo dos anos. As experiências e a observação sistematizada visam aperfeiçoar a interdisciplinaridade na formação acadêmica, através de uma abordagem peculiar do piano como instrumento complementar, direcionada a todos os alunos do Bacharelado ou da Licenciatura. Portanto, um dos objetivos do estudo é contribuir para o aprofundamento em reflexões sobre aspectos relevantes do ensino superior de música. As conclusões e as propostas pedagógicas apresentadas são resultados das oportunidades que a experiência acadêmica nos proporcionou.

O trabalho está estruturado em 07 capítulos:

I. O Estudo Proposto

Descrição do trabalho: proposta e contextualização, fundamentação teórica, objetivos e metodologia.

II. Um Roteiro Atemporal

Reflexões e estabelecimento de correlações entre as concepções de três pensadores - o poeta Fernando Pessoa, o maestro Sérgio Magnani e o educador musical Keith Swanwick - e algumas de suas perspectivas sobre a atividade artística. Os três autores constituem-se em um eixo principal, ao qual acrescentamos outras idéias e outros pensadores, para delinear um trajeto onde situamos nossas discussões.

III. Reflexões sobre o Desenvolvimento Musical e a Formação Acadêmica

Considerações sobre as variáveis em um contexto de ensino e o conjunto das diferenças nas dimensões pessoais e sócio-culturais, com o escopo voltado principalmente à prática em uma escola de música de nível superior. Interconexões em revisão bibliográfica que aborda, entre outros assuntos: aspectos da teoria desenvolvimentista de Jean Piaget analisados por Marcus Vinícius da Cunha; o modelo espiral de Swanwick e Tillman; o modelo descritivo de desenvolvimento e as concepções sobre a educação generalista e a educação especializada, de Hargreaves e Galton; a inteligência pessoal e a inteligência musical, segundo Gardner.

IV: Olhares sobre a Escola de Música da UFMG

Discussões a partir de dois estudos realizados sobre a instituição: a) Pesquisa sobre a EM e sua clientela da Extensão e da Graduação (2001), que realizamos em parceria com os Professores Maria do Carmo S. Câmpara e Ewaldo M. Carvalho; b) Dissertação de Mestrado de Francisca Schaich Prates, aprovada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (2006). Os temas discutidos oferecem subsídios para nossa proposta interdisciplinar do piano para graduandos.

V. Perspectivas sobre o Ensino do Piano

Discussões pedagógicas e musicais: revisão bibliográfica sobre o ensino musical e do piano, com enfoques nas concepções de diversos músicos e pedagogos. Visão pessoal sobre as possibilidades na Graduação; comentários sobre a experiência docente em três disciplinas e, especificamente, sobre o piano visto como um recurso

pedagógico no contexto da graduação: aplicabilidade e perspectivas positivas.

VI. Um Estudo sobre a Comunidade Acadêmica: Opiniões e informações

Estudo sobre as manifestações e opiniões de alunos de *Piano Complementar* através de depoimentos escritos e de questionários respondidos por 27 participantes da pesquisa: tabulação e análise de dados. Estudo sobre entrevistas concedidas por docentes de duas instituições de ensino musical da cidade de São Paulo.

VII. Considerações Finais

Incluimos um Anexo e um Apêndice, de naturezas diferentes:

Anexos – Partituras dos trabalhos de criação realizados por alunos de *Piano Complementar*;

Apêndice – Documentos utilizados: O questionário elaborado para os alunos e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, que foram assinados pelos alunos e pelos professores participantes da pesquisa.

CAPÍTULO I - O ESTUDO PROPOSTO

Para apresentar uma visão geral sobre o corpo do nosso estudo, organizamos o primeiro capítulo em seis tópicos: o contexto em que as questões foram levantadas, um histórico da disciplina *Piano Complementar*, aspectos gerais do currículo da Escola de Música da UFMG (EM), a docência em diferentes disciplinas e as interconexões observadas, objetivos do estudo, fundamentação teórica e metodologia.

1. As questões contextualizadas e as perspectivas

São freqüentes na EM os questionamentos sobre temas tais como a sua clientela, os processos seletivos do vestibular, a qualidade do curso oferecido e o seu reflexo na atuação do profissional graduado. A inquietação é uma das características perceptíveis no perfil dos docentes com os quais atuamos na Graduação e em cursos de extensão. Durante muitos anos tivemos o privilégio de trabalhar em um campo aberto para a formulação de questões e revisão de concepções pedagógicas, discutidas, sempre que possível, em processos que priorizaram a integração entre professores, ou entre setores. Hoje nos é possível identificar, numa visão retrospectiva, importantes movimentos internos, em que mudanças e retomadas de rumos foram amparadas pelo ajuste de procedimentos pedagógicos e administrativos. Os reflexos institucionais desta mobilidade, com necessidades e ritmos próprios de cada setor dos departamentos, encontram-se, de alguma forma, registrados na nossa memória e na história das versões e ajustes curriculares dos últimos anos, pois, assim como as perguntas, respostas ou soluções subseqüentes também não são estáticas. Os debates sobre diversos temas - e as ações implementadas e compartilhadas - revelam aspectos importantes de uma trajetória calcada em oscilações nas concepções do ensino da Música e suas reais possibilidades de implantação e formalização numa universidade pública.

A vivência em nossa área de atuação no Departamento de Teoria Geral da Música nos permite a observação de algumas situações de ensino semelhantes - e com certo grau

de estabilização -, mesmo perante um quadro maleável de características individuais e coletivas. Diante de um conjunto articulado de probabilidades e de suas possíveis projeções nas histórias dos alunos e futuros profissionais, deparamo-nos, rotineiramente, com perguntas inquietantes. Por isto, o estudo originou-se no nosso desejo de buscar e compartilhar algumas respostas para as indagações como as apresentadas a seguir, com os seus possíveis desdobramentos:

a) É suficiente e desejável o grau de independência alcançado pelo graduado na resolução de questões práticas da linguagem musical (grafia e leitura, percepções melódica e harmônica, desenvoltura rítmica, análise auditiva, compreensão de estruturas)?;

b) Tendo em vista o alto percentual histórico de graduados atuantes no campo do ensino e, com relação às práticas pedagógicas, é adequada a preparação oferecida aos alunos das diversas habilitações do bacharelado?;

c) Qual é o grau de consenso existente na definição dos requisitos fundamentais para a prática musical e pedagógica e em qual medida eles estão resguardados e disponíveis durante o percurso acadêmico do graduando?

A questão central tratada neste trabalho, construída a partir das perguntas anteriores, é a fundamentação sobre uma abordagem interdisciplinar do *Piano Complementar* para a formação dos alunos no Bacharelado e na Licenciatura. Como bases para a contextualização de um estudo desta natureza, que focalizará a dinâmica acadêmica estabelecida na Graduação, consideramos relevantes os aspectos seguintes:

- Insuficiência ou inexistência da educação musical no sistema educacional de ensino regular, nos níveis fundamental e médio;
- Características da formação anterior à Graduação: amplo conjunto de opções, com desnível na qualidade; disparidade no acesso às melhores oportunidades, em consequência da origem geográfica e das discrepâncias sócio-econômicas;
- Interferências das diferentes trajetórias da formação básica na Graduação: desempenho individual, expectativa de inserção no mercado de trabalho, percurso acadêmico do aluno;

- Levantamento e estudo de avaliações discentes disponíveis, formais e informais, sobre a Graduação da EM e o seu próprio desempenho;
- Nossa experiência docente (Extensão e Graduação) nas áreas: piano, treinamento auditivo, percepção musical.

Acreditamos na probabilidade de novas perspectivas através da interdisciplinaridade da prática pianística, que integre suas especificidades com conteúdos e atividades musicais concernentes às disciplinas *Percepção Musical* e *Treinamento Auditivo*. A articulação proposta entre os domínios diversos da formação acadêmica visa ao aperfeiçoamento do ensino oferecido aos futuros profissionais, músicos e educadores. Assim, os resultados do estudo destinam-se especialmente à comunidade acadêmica, como contribuições para discussões pedagógicas, com vistas ao aprimoramento do ensino musical na Graduação. Além disto, os resultados podem ser de interesse geral para professores de música, que atuem em instâncias diversas, na musicalização ou em modalidades e níveis distintos do ensino formal da linguagem musical.

2. Um breve histórico da disciplina *Piano Complementar*

Em 1995, a disciplina foi incluída no currículo da Graduação da EM - com a denominação inicial de *Piano Aplicado* -, tendo sido estipulados dois períodos obrigatórios para as habilitações em Composição e Regência. Desde então, é também oferecida como optativa, para as demais habilitações e para a Licenciatura. Com a reforma curricular implantada em 2001, a obrigatoriedade da disciplina restringiu-se à habilitação em Regência, uma das dezenove que integravam o Bacharelado. Entretanto, houve continuidade na demanda expressiva por parte dos alunos de Composição, que mantiveram o interesse pelo estudo do piano.

Após 2001, observou-se um aumento gradativo na procura pela disciplina, com ampliação de interesses entre alunos de outras habilitações do Bacharelado e da Licenciatura. Verificou-se uma repercussão favorável da abordagem pedagógica do instrumento e a conscientização sobre o potencial da disciplina para o

desenvolvimento musical (em 2007/2º, as 15 vagas semestrais oferecidas foram disputadas por 40 alunos e em 2008/1º, este número subiu para 43 inscritos). Como consequência desta dinâmica, no início de 2005, a equipe de docentes da disciplina optou pelo estabelecimento de alguns critérios internos, para melhoria no atendimento à demanda crescente: a) preservar o oferecimento mínimo de quatro períodos para alunos de Regência e Composição e de dois períodos para os demais interessados; b) somente aos calouros da Regência, para os quais o *Piano Complementar* é disciplina obrigatória, seriam oferecidas oportunidades no 1º período do curso, os demais graduandos deveriam aguardar sua vaga a partir do 3º período.

3. O currículo e a prática musical ao piano: aspectos da formação musical na EM

3.1. O Currículo em vigor desde 2001

O currículo atual foi elaborado com base nas discussões pedagógicas sobre fundamentos da formação musical na Graduação e aprovado, de acordo com as condições de implantação existentes à época, ou vislumbradas. Sua implementação refletiu o resultado de uma construção conjunta, da qual participaram todos os segmentos da Unidade, e o consenso sobre as necessidades da formação acadêmica do graduando: o conhecimento da linguagem, o desenvolvimento de capacidades específicas das áreas e a ampliação das potencialidades para a apreciação, a interpretação e a expressão das próprias concepções musicais. A flexibilidade curricular implementada visou permitir e resguardar diferentes possibilidades para integralização de créditos e percursos acadêmicos individualizados. Trouxe consigo, entretanto, necessidades operacionais tais como: a adaptação dos instrumentos informatizados de controle acadêmico; um planejamento semestral cada vez mais criterioso e minucioso do Mapa de Oferta de Disciplinas; um grande esforço para atender à nova dinâmica de oferta regular e equilibrada das optativas. As disciplinas estão distribuídas em cinco grupos temáticos, cada um deles com um número mínimo de créditos optativos a cumprir, pré-estipulado de acordo com as especificidades do Bacharelado (variável em suas diferentes habilitações) e da Licenciatura. Na estrutura curricular em vigor, uma mesma disciplina inserida no currículo pode ser obrigatória

para determinados percursos académicos e optativa para outros. Nestes casos, o acesso às vagas optativas está condicionado à disponibilidade, aferida após a matrícula dos alunos que têm a obrigatoriedade de cursá-la. No quadro geral, os grupos temáticos disciplinares da EM são os seguintes:

1. Estruturação da Linguagem Musical;
2. Teoria e Pesquisa em Música;
3. Música em Conjunto e Práticas Interpretativas;
4. Música e Pedagogia;
5. Música e Tecnologia.

3.2. As possibilidades para a prática pianística no currículo

3.2.1. Para o Bacharelado em Piano: a habilitação está organizada em 08 períodos obrigatórios da disciplina *Piano*, com conteúdos e formas de avaliação definidos pelos professores da área;

3.2.2. Para a Licenciatura e todas as habilitações do Bacharelado: há oportunidades para a prática pianística em disciplinas optativas como *Música de Câmera*, *Co-repetição*, *Piano Complementar* e *Instrumento Complementar* (nesta última são praticamente inexistentes as vagas para o piano, devido à alta demanda);

3.2.3. Para o Bacharelado em Regência: nesta habilitação há dois períodos obrigatórios de *Piano Complementar* e *Leitura de Partitura ao Piano*, concepção curricular vinculada à necessidade de uma desenvoltura pianística especial, fundamental para a formação do futuro regente;

3.2.4. Para o Bacharelado em Composição, demais habilitações do Bacharelado e Licenciatura: não há obrigatoriedade das disciplinas acima mencionadas¹.

4. A atuação docente em diferentes disciplinas: interconexões observáveis

¹ Julgamos pertinente registrar que, na concepção de alguns colegas professores de Composição e de Canto, o contato com o instrumento e a aquisição de habilidades especiais ao piano são muito importantes para a formação aluno.

A atuação paralela, por vários anos, nas disciplinas *Percepção Musical* (OB para todos os graduandos), *Treinamento Auditivo* (OP) e *Piano Complementar* (OB e OP)² propiciou-nos um campo de observação privilegiado, com as seguintes vantagens:

- As experiências pedagógicas integradas são auxiliares na avaliação de aspectos importantes do perfil do corpo discente;
- A busca de aprimoramento do ensino nestas áreas facilita uma visão panorâmica sobre as necessidades, potencialidades e características semelhantes entre determinados grupos de alunos;
- O levantamento de problemas recorrentes aponta direções para o teste e o oferecimento alternativas pedagógicas que possam minimizá-los.
- As possibilidades de atendimento individualizado aos alunos são exploradas com vistas ao aprimoramento musical e à conquista gradativa da autonomia;
- A observação de determinados fatores interligados (estruturais e pessoais) revela coincidências nos aspectos favoráveis ou nas carências individuais de desempenho³.

5. Objetivos do estudo

5. 1. Geral

Estabelecer fundamentos para uma abordagem interdisciplinar do *Piano Complementar* que promova a integração entre domínios diversos da formação acadêmica, no Bacharelado e na Licenciatura.

5. 2. Específicos

5.2.1. Conhecer e comparar visões discentes e docentes a respeito da aplicabilidade da disciplina *Piano Complementar* e da pertinência de sua inclusão no currículo da Graduação, de acordo com as especificidades e necessidades das diversas áreas da formação musical;

5.2.2. Analisar o desempenho musical de alunos nas suas experiências com a disciplina *Piano Complementar*, tais como: estudo de repertório; leitura, improvisação

² OB - disciplina obrigatória; OP - disciplina optativa.

³ São exemplos desses fatores a bagagem individual na preparação para o vestibular, a prática musical concomitante à Graduação e os projetos profissionais distintos.

e transposições, domínio da linguagem na realização de texturas distintas e na desenvoltura das percepções harmônica e estrutural; compreensão do texto musical; criação;

5.2.3. Discutir os resultados obtidos através da criação musical dos alunos de *Piano Complementar*, utilizada como um recurso pedagógico; divulgar os seus trabalhos, implementar e incentivar esta proposta para a disciplina;

5.2.4. Descrever e discutir exemplos de procedimentos pedagógicos, a partir de repertório diversificado que contemple níveis distintos de complexidade técnica e musical, tipos diferentes de notação e de utilização de material didático;

5.2.5. Discutir e aprimorar a interface entre estratégias pedagógicas adotadas nas disciplinas *Piano Complementar*, *Percepção Musical*, *Treinamento Auditivo* e *Fundamentos de Harmonia*;

5.2.6. Sistematizar estudos sobre o conteúdo, os objetivos e a metodologia do *Piano Complementar* com vistas à divulgação e ao esclarecimento sobre o potencial da disciplina para a formação do graduando em música.

6. Fundamentação Teórica e Metodologia

6.1. Fundamentação Teórica: está sustentada em bibliografia pertinente, que focaliza os seguintes temas e suas interseções:

a) A filosofia e psicologia da educação musical;

b) As atividades de performance, criação e apreciação musicais;

c) A performance pianística e sua aplicabilidade como recurso pedagógico atrelado à musicalização e à formação de nível superior;

d) A interdisciplinaridade entre *Percepção Musical*, *Treinamento Auditivo* (idiomas, texturas polifônicas e homofônicas, rítmica) e *Fundamentos de Harmonia*, na amplitude dos seus aspectos práticos e conceituais, como bases integradas e integradoras na formação musical de qualidade;

e) Modelos de desenvolvimento musical;

e) O conjunto de informações colhidas em levantamento de documentos acadêmicos do Colegiado de Graduação e da Seção de Ensino, e em outras fontes de registros institucionais;

f) Publicações e/ou estudos já existentes sobre a Escola de Música (ações integradas de ensino, extensão e pesquisa)

g) A pesquisa em, pelo menos, duas outras instituições de ensino da música, para conhecer diferentes opiniões e organizações curriculares.

6.2. Metodologia:

6.2.1. Pesquisa bibliográfica: revisão e estabelecimento de interconexões;

6.2.2. Levantamento e exemplificação de atividades integradas na aplicação de conteúdos das disciplinas *Piano Complementar*, *Treinamento Auditivo* e *Percepção Musical*;

5.2.3 Coleta de dados, através de questionários, depoimentos e entrevistas.

Utilizamos procedimentos inerentes às modalidades quantitativa e qualitativa de pesquisa, com tratamento específico dos dados obtidos. Os questionários e as entrevistas foram especialmente elaborados para levantar dados e conhecer as opiniões de alunos e professores vinculados à disciplina *Piano Complementar*⁴.

6.2.4. Caracterização dos colaboradores, da coleta e do tratamento de dados colhidos em entrevistas, depoimentos e questionários:

Três docentes, atuantes em duas instituições de ensino de música da cidade de São Paulo, participaram da pesquisa cedendo entrevistas. Os alunos voluntários representaram a diversidade dos percursos acadêmicos e corresponderam numericamente a um percentual expressivo da população discente da EM. A análise das informações, opiniões e sugestões apresentadas pelo grupo dos investigados possibilitou-nos trazer à tona um conjunto de visões discentes e docentes sobre a formação acadêmica e algumas particularidades da Graduação em Música.

⁴ Os voluntários assinaram um termo específico de consentimento, para autorizar a divulgação e a análise de opiniões e informações, sem identificação das fontes.

Para assegurar a confidencialidade das participações, os questionários preenchidos pelos discentes colaboradores - sem qualquer tipo de identificação nominal - permaneceram guardados em segurança, desde o início da pesquisa. Os depoimentos escritos e anônimos, com opiniões e avaliações sobre tópicos escolhidos livremente, e outros, nos quais constavam assinaturas dos alunos, também receberam este tratamento, sem qualquer exposição pública, em nenhuma fase do trabalho. As opiniões e observações de professores atuantes na disciplina *Piano Complementar*, colhidas em entrevistas semi-estruturadas, foram tratadas com os mesmos critérios éticos. O anonimato não foi preservado no caso dos docentes, porque autorizaram a divulgação de seus nomes. Portanto, quaisquer manifestações pessoais analisadas e publicadas no corpo do presente estudo correspondem a uma exposição de opiniões e críticas dos sujeitos de diferentes segmentos e instituições, que se dispuseram a colaborar na realização da pesquisa.

CAPÍTULO II - UM ROTEIRO ATEMPORAL

*Estou sempre me despedindo
do ponto de partida que me lança de si,
do ponto de chegada que nunca é aqui.*

(Lya Luft)

A busca de afinidades e similaridades entre conceitos sobre a atividade artística, constantes no legado de alguns pensadores, nos estimulou a delinear um roteiro, com o qual fosse possível transitar em vários sentidos, através de interpenetrações. Na visão do todo ou no exame dos pequenos detalhes, procuramos um percurso circular que realimentasse novas possibilidades, para uma reflexão abrangente e profunda. Com o foco introdutório mais detalhado em alguns de seus textos, escolhemos três autores como principais referenciais neste estudo. O primeiro, por ordem cronológica de suas vidas, é o poeta português Fernando Pessoa, nascido no século XIX e falecido no século XX, em Lisboa (1888 - 1935). O segundo é o maestro Sérgio Magnani (1914 - 2001), músico italiano graduado também em Letras e Direito. Magnani veio para o Brasil em 1950 e radicou-se em Belo Horizonte, onde se destacou como músico influente e professor de várias gerações, inclusive na UFMG, com atuação na Faculdade de Letras e na Escola de Música. O terceiro autor é o educador inglês Keith Swanwick, (1931), professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que acumula ainda as experiências como regente, músico de orquestra e organista em igrejas.

Outras várias referências serão acrescentadas e entrelaçadas, num contraponto de vozes com outros pensadores e músicos, independentemente da contemporaneidade destes com o trio principal, através de aproximações entre os seus discursos. Algumas manifestações verbais às quais tivemos acesso, em situações diversas como palestras ou entrevistas, também serão analisadas, como constituintes deste tecido multifacetado de pensamentos.

Partindo dos três autores supramencionados, selecionamos textos de caráter

diferente, os quais contêm reflexões sobre o ser humano diante do objeto artístico, a interpretação e a formação artísticas. Os discursos detiveram a nossa atenção por aspectos tais como o conteúdo expresso, o tratamento poético das idéias, a organização e a sistematização conceituais. Nosso intuito foi o de evidenciar ressonâncias, convergências, complementaridades ou diferenças, entre as convicções apresentadas, cujos fundamentos se encontram em vivências e escopos específicos, com os quais os pensadores discorreram sobre alguns temas e suas interseções. Tal propósito nos apontou interconexões entre formas aparentemente distintas de descrever aspectos inerentes à atividade artística. Essas concepções estão contidas em textos cuja produção se deu em diferentes culturas e períodos do século XX. A aproximação entre elas significou para nós o encontro de novos paralelos para a compreensão de aspectos que, isoladamente, já carregam uma densidade própria, quando justapostos ou sobrepostos, denotam a maior complexidade das interligações e seus desdobramentos. Neste tipo de triangulação, no qual incluímos outros coadjuvantes, há sempre um trânsito livre e contínuo, como se um pensamento elucidasse o outro e nele estivesse imanente.

Começamos com um apontamento de Fernando Pessoa, publicado no livro *Fernando Pessoa Obra Poética - Organização, Introdução e Notas* de Maria Aliete Dores Galhoz (1960). O apontamento escolhido é uma das Notas Preliminares catalogadas pela organizadora do livro, em trabalho de pesquisa documental e de entrevistas com familiares do poeta, que lhe cederam material inédito, anexado ao corpo da *Obra Poética*. Dada a universalidade do conteúdo deste apontamento e o alcance que a ele aferimos, tanto nos aspectos conceituais da arte como também na aplicabilidade destes em alguns fundamentos da educação musical, Pessoa será o elo mais evidente e uma constante referência, projetada direta ou indiretamente. Apresentamos, a seguir, a transcrição integral da Nota Preliminar, que será um ponto de partida no processo comparativo ao qual nos propusemos (GALHOZ, 1960, p.5):

NOTA PRELIMINAR¹

“O entendimento dos símbolos e dos rituais (simbólicos) exige do intérprete que possua cinco qualidades ou condições, sem as quais os símbolos serão para ele mortos e ele um morto para eles.

A primeira é a simpatia; não direi a primeira em tempo, mas a primeira conforme vou citando, e cito por graus de simplicidade. Tem o intérprete que sentir simpatia pelo símbolo que se propõe interpretar. A atitude cauta, a irônica, a deslocada - tôdas elas privam o intérprete da primeira condição para poder interpretar.

A segunda é a intuição. A simpatia pode auxiliá-la, se ela já existe, porém não criá-la. Por intuição se entende aquela espécie de entendimento com que se sente o que está além do símbolo, sem que se veja.

A terceira é a inteligência. A inteligência analisa, decompõe, reconstrói noutra nível o símbolo; tem, porém, que fazê-lo depois que se usou da simpatia e da intuição. Um dos fins da inteligência, no exame dos símbolos, é o de relacionar no alto o que está de acôrdo com a relação que está embaixo. Não poderá fazer isto se a simpatia não tiver lembrado esta relação, se a intuição não a tiver estabelecido. Então a inteligência, de discursiva que naturalmente é, se tornará analógica, e o símbolo poderá ser interpretado.

A quarta é a compreensão, entendendo por esta palavra o conhecimento de outras matérias, que permitam que o símbolo seja iluminado por várias luzes, relacionado com vários outros símbolos, pois que no fundo, é tudo o mesmo. Não direi erudição, como poderia ter dito, pois a erudição é uma soma; nem direi cultura, pois a cultura é uma síntese; e a compreensão é uma vida. Assim certos símbolos não podem ser bem entendidos se não houver antes, ou no mesmo tempo, o entendimento de símbolos diferentes.

A quinta é menos definível. Direi talvez, falando a uns que é a graça, falando a outros que é a mão do Superior Incógnito, falando a terceiros que é o Conhecimento e Conversação do Santo Anjo da Guarda, entendendo cada uma destas coisas, que são a mesma da maneira como as entendem aquêles que delas usam, falando ou escrevendo.

¹ Apontamento solto de Fernando Pessoa; s.d.; não assinado; inédito (GALHOZ, 1960)

Para usufruir mais intensamente das considerações do autor, com as quais tivemos uma empatia imediata, fizemos várias releituras que, durante muito tempo, impregnaram o nosso pensamento e nos reportaram às concepções de outras pessoas. Durante este trajeto, buscamos² a origem etimológica de algumas palavras, seus diversos significados. Primeiramente, procuramos sentir as aproximações e equivalências entre as conjecturas do poeta e as nossas próprias, com relação à diversidade nas possibilidades de experiência com a linguagem da música. Este processo trouxe à tona várias influências do que já ouvimos, aprendemos, lemos e compartilhamos, na contínua transformação desenhada pela música em nossa trajetória pessoal.

Símbolo, do grego *symbolon*, pelo latim *symbolu*, é o que, ‘pela sua forma ou natureza, evoca, representa ou substitui, em determinado contexto, algo abstrato ou ausente’; ‘objeto material usado para representar coisas imateriais’; ‘tem valor mágico e místico’. Em Wisnik encontramos um outro esclarecimento: o símbolo é “o que joga unindo”, e se opõe etimologicamente, na sua raiz grega, ao *diabulus*, ou “o que joga cortando, o que joga para dividir” (WISNIK, 2001, p.82-83). Julgamos que uma das formas de jogar unindo, ou aproximando, encontra-se representada no ato de tecer, com os fios disponíveis no exame dos símbolos, as texturas impregnadas de significados especiais. Para entender os símbolos e os rituais simbólicos - que poderíamos considerar no caso da música como requisito primordial para a *performance*, a *apreciação* e *criação* -, Pessoa cita cinco condições indispensáveis a um intérprete, apontando-as, como ele mesmo explica, por ‘graus de simplicidade’ e não por uma organização temporal. De fato, ele discorre sobre as suas premissas, partindo da simpatia pelo objeto - condição prévia de quem gosta da atividade que visa realizar - e segue, gradativa e poeticamente, até pousar no campo sensível e elevado da ‘conversação com o anjo da guarda’, ou da ‘graça’. Diante da sua organização expositiva, imaginamos que ele tenha evitado o risco de seu texto ser tomado como uma receita, que estabelece uma forma padronizada para aquisição dos ingredientes, ou uma seqüência pré-determinada para a sua utilização, com

² Dicionários *Aurélio* (2ª edição, 1986) e *Houaiss* (1ª edição, 2001).

momentos estanques. No entanto, após essas considerações iniciais, ele enfatiza que, se o intérprete for desprovido das tais cinco qualidades ou condições, qualquer tentativa de aproximação se mostrará inútil, pois ele será 'um morto' para os símbolos, que igualmente permanecerão na condição de 'mortos'. Estaria assim configurada a impossibilidade de uma verdadeira relação vital nos rituais, justamente pela existência de uma barreira real entre o intérprete e a obra diante dele: nada poderia ser revelado ou vivificado.

A Simpatia, do grego *Sympátheia* e pelo latim *sympathia*, tem significados tais como 'afinidade de espírito'; 'participação em'; 'sensibilidade ao sofrimento do outro'; 'conformidade de gênios'; 'compaixão'; 'atração que uma coisa ou uma idéia exerce sobre alguém'. De fato, o intérprete tem que ter simpatia pelo que vai interpretar e estar livre de atitudes impeditivas como a 'ironia, a cautela ou o deslocamento', pois estas o privam da simpatia. O processo de escolha de repertório para um músico é crucial e exemplifica, de forma clara, esta questão. Ele tem relação direta com o comprometimento pessoal no estudo da obra, com o resultado expressivo e o valor aferido à interpretação. Da mesma forma, o interesse e a afinidade movem quem está envolvido com a criação ou com a apreciação da música. Trata-se, como preconiza Pessoa, de preservar pela simpatia uma condição de entrega, inerente à relação afetiva que nasce quando o intérprete, o compositor e o ouvinte se sentem atraídos, ou arrebatados pelo símbolo (ou pelos rituais simbólicos).

A Intuição, do latim *intuitione*, 'percepção que se adianta ao raciocínio'; 'imagem refletida por um espelho', é o ato de ver, pressentir, 'ter percepção ou conhecimento, claros e imediatos, de um objeto na plenitude da sua realidade, seja este de ordem material, ou espiritual'. É quando da contemplação emana uma verdade plena, de natureza diversa daquela obtida através da razão ou do conhecimento analítico. Segundo o poeta, a simpatia não cria a intuição, ela vem auxiliá-la, se esta é uma qualidade que o intérprete já possui. Acreditamos que a intuição permite ao intérprete pressentir algo que está além do símbolo, por conseguinte, se apossar daquilo que não é perceptível de forma igual, por cada um que venha a se aproximar do objeto. As

decisões interpretativas musicais acontecem em domínios onde não existem confortáveis evidências, pois, tais revelações não podem se dar e nem prevalecer, senão em níveis mais profundos.

A Inteligência, do latim *Intelligentia*, é a ‘faculdade de aprender, perceber, apreender’; ‘astúcia’; ‘capacidade de penetração, agudeza e perspicácia’. Como afirma Pessoa, a inteligência analisa, decompõe e reconstrói o material no processo da interpretação, depois que o artista já se valeu da simpatia e da intuição. De discursiva e descritiva, a inteligência passa a ser analógica; engendra recursos e estabelece novas conexões para que o símbolo possa ser interpretado e reinterpretado. Na sua origem latina, inteligência significa “*intus legere*”, ou seja, ler do lado de dentro. Com este tipo de leitura, a inteligência musical constrói relações do ‘lado de dentro’ e em outros patamares. Aproximar o que aparentemente não está relacionado, ou explícito na partitura, é uma abordagem da obra musical que a simpatia suscita e a intuição celebra.

A compreensão é o conceito apresentado por Pessoa para se referir ao conhecimento de outras matérias que iluminam o símbolo e o relacionam com outros. Apreendemos disto que essas luzes provêm de outros tipos de objetos do conhecimento, de outras conversações, correlações e temáticas. Para se compreender certos símbolos, ele julga ser preciso, antes ou ao mesmo tempo, o entendimento, a vivência de símbolos diferentes. Compreender, do latim *comprehendere*, significa ‘assimilar mentalmente, ter domínio intelectual de um assunto’; ‘ter percepção e entendimento’; ‘conter em si, incorporar’, ‘perceber as intenções ou o sentido’, ‘dar-se conta de alguma coisa’. Nessa perspectiva de incorporação podemos incluir o interesse por símbolos transportados num diálogo entre formas de arte distintas, que, ao se integrarem podem arquitetar novas associações, outros significados, reflexões e descobertas subjetivas. cremos que, por isto, a compreensão foi o termo escolhido, como justifica Pessoa, e não a erudição significando ‘soma’, nem a cultura, significando ‘síntese’. A compreensão dá autenticidade às realizações expressivas, na performance e na criação, e permite

uma escuta musical sensível e ativa. É um resultado de vida interior intensa, da experiência profunda e da incorporação.

A Graça, ou a mão do Superior Incógnito, ou Conhecimento e Conversação do Santo Anjo da Guarda: para Pessoa estas são algumas das denominações possíveis para a menos definível das cinco condições. Elas designam a mesma coisa - ou recurso, captado em uma outra dimensão de valor - e são acolhidos pela maneira como esta tal condição pessoal é entendida por quem, mesmo sem poder descrevê-la ou compartilhá-la, dela se vale para lidar com a linguagem simbólica.

Observamos que as cinco condições necessárias ao intérprete, para o poeta Fernando Pessoa, contemplam as dimensões afetiva, intelectual e espiritual do fazer artístico. Na filosofia e na psicologia da educação musical, os pensadores, de uma forma ou de outra, mesmo com desdobramentos teóricos específicos e terminologias diferentes, afins às distintas áreas do conhecimento, tratam sempre estas dimensões como essenciais nos fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da música e da educação musical³.

Em outras notas soltas, constantes da Obra Poética (GALHOZ, 1960, p. XIII e p. 31) Fernando Pessoa escreve sobre necessidades humanas e sobre paisagens interiores e exteriores. Ao comentar sobre uma frase gloriosa dos antigos navegadores portugueses - 'Navegar é preciso: viver não é preciso' - ele faz a sua adaptação: "*Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma para a casar com o que eu sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar*". Tendo em conta que a música não pode ser usada para comunicar significados explicitamente, creditamos o seu poder à necessidade humana de criar e se comunicar através de sistemas

³ Para E. WILLEMS (1970, p.10 e 68) não são apenas físicos e formais os elementos constitutivos da música, são elementos de vida de ordem fisiológica, afetiva e mental; tributários de uma síntese viva e, ao mesmo tempo, constitutivos dessa síntese. Os aspectos elevados da afetividade ultrapassam em valor artístico as manifestações da inteligência. Conforme o autor, são elementos afetivos supramentais a intuição (como um princípio de unidade que compreende a sensibilidade e a inteligência) e a inspiração, "*na acepção mais nobre do termo*". Embora o intelecto apreenda os seus efeitos, a natureza real da intuição transcende a razão.

simbólicos. Em sintonia com a convicção do poeta, podemos confirmar essa necessidade pelo registro permanente da música no fio condutor da história da humanidade. Ela está presente, com grandiosa variedade, em todos os períodos já rastreados pelo homem em seus estudos e - resguardadas as distintas atribuições de valor e função -, em todas as culturas, de ontem e de hoje.

Ao analisar certas necessidades humanas, instaladas em seu universo interior e expostas no mundo exterior, Pessoa faz uma descrição sobre toda atividade mental, especialmente a da criação, e aponta para o que ele chama de:

(...) duplo fenômeno de percepção: ao mesmo tempo que temos consciência dum estado de alma, temos, diante de nós, impressionado-nos os sentidos que estão virados para o exterior, uma paisagem qualquer, entendendo por paisagem, para conveniências de frases, tudo o que forma o mundo exterior num determinado momento da nossa percepção. Todo estado de alma é uma paisagem. Isto é, todo estado de alma é não só representável por uma paisagem, mas verdadeiramente uma paisagem (GALHOZ, 1960, p. 31).

Na sua conceituação, Pessoa declara que a arte é a representação simultânea dessas duas paisagens, a interior e a exterior. Ele discute que, mesmo não se aceitando que um estado de alma seja considerado uma paisagem, a arte pode ser admitida como a interseção de *“um estado de alma (puro e simples sentimento) com a paisagem exterior”*.

Esta consideração nos leva ao capítulo em que Howard Gardner trata da inteligência musical e faz uma interessante comparação entre a gênese da composição musical e a da poesia (GARDNER, 1994). O seu pensamento nos permite uma associação com as paisagens apresentadas por Pessoa, as quais o processo artístico permite conjugar. Na análise da inteligência musical Gardner sugere que compositores e poetas se parecem *“na súbita apreensão das idéias germinais iniciais, na necessidade de explorá-las, realizá-las e no entrelaçamento de aspectos emocionais e conceituais”* (GARDNER, 1994, p. 90). Entendemos que essas idéias súbitas tendem a encontrar uma forma de representação no mundo exterior, que é apreendido por meio dos sentidos. Através da manifestação artística, os sentidos

direcionados ao meio exterior utilizam e também criam recursos necessários para nele interferir.

Gardner inclui em seu texto as seguintes descrições de outros compositores sobre os processos nos quais se engajam. Para Aaron Copland compor é tão natural quanto comer ou dormir: *“É algo que o compositor nasceu para fazer, por isto perde o caráter de virtude especial aos seus olhos”*. O único elemento misterioso, para ele, é a fonte de uma idéia inicial, os temas parecem dons vindos do céu, como na escrita automática. Saint-Saens compara o processo da criação ao de uma macieira que produz maçãs e Arnold Schoenberg acredita que qualquer ocorrência de uma peça musical *“nada é além do que um infundável remodelar de uma forma básica”*, ou nada além *“do que vem do tema, brota dele e pode ser traçado de volta a ele”* (GARDNER, 1994, p. 80). Gardner apresenta ainda a avaliação de Schoenberg, quando este cita e aprova o pensamento de Schopenhauer: *“O compositor revela a essência mais íntima do mundo e profere a mais profunda visão em uma linguagem que seu raciocínio não entende, assim como um hipnotizado revela coisas das quais não tem nenhuma idéia quando está desperto”* (GARDNER, 1994, p. 81).

Parece haver alguma semelhança entre os pontos de vista acima mencionados e o pensamento do compositor brasileiro, Camargo Guarnieri, que equipara os mistérios da gênese e os processos criativos da composição musical e da literatura, conforme informações que obtivemos recentemente⁴. Concordamos com Pessoa e Gardner

⁴ Em abril de 2007, na programação semanal da série de concertos *VivaMúsica* da EM, Vera Guarnieri, viúva de Camargo Guarnieri, fez uma palestra sobre a sua vida e a sua obra. Expôs que, para ele, a criação literária e a musical se equiparavam no esforço para que as intenções ou impulsos criativos, nascidos da imaginação e sem aviso, resultassem numa obra de valor, resistente à crítica do próprio criador. Com relatos quase que pictóricos, dada a vivacidade na descrição de detalhes, própria de quem conviveu com o compositor de forma tão próxima, Vera Guarnieri revelou uma faceta muito especial do processo composicional de Guarnieri, o que nos reportou à avaliação de Gardner, sobre o fenômeno ou ato da composição musical. Guarnieri tinha o hábito de se levantar à noite e, depois, não se dar conta claramente do que havia acontecido durante o período em que se ausentava do quarto. No dia seguinte, ele próprio se espantava ao encontrar partituras manuscritas de fragmentos ou até mesmo de peças completas. Por vezes, após comentar que havia sonhado à noite com uma determinada composição (ou paisagem sonora?), ele ficava surpreso diante do seu próprio manuscrito, constatando que não havia sido um sonho. Num exercício de imaginação, podemos supor que este tipo de episódio talvez não surpreendesse o poeta Pessoa, que o atribuiria às possibilidades de um artista - possuidor das cinco qualidades indispensáveis -, inclinado a entabular conversações com certo anjo da guarda.

quanto à necessidade interna e a busca de satisfação pessoal no ato de lidar com as estruturas composicionais, seja na música, pelos sons, ou na literatura, pelas palavras. A *'apreensão de idéias germinais'*, no nosso entendimento, é uma outra forma de se referir ao que acontece pela conjunção da simpatia com a intuição. Na exploração deliberada e consciente do material, o artista se vale de ambas as qualidades e da sua inteligência. A realização ou a percepção da *'combinação de aspectos emocionais e conceituais'* depende da compreensão dos significados, alcançada nos patamares superiores da sensibilidade e da inteligência. A nosso ver, assim também acontece a experiência musical profunda dos compositores, dos intérpretes ou dos ouvintes ativos. Segundo Gardner, as questões das diferenças das personalidades são determinantes para a busca das fontes pessoais de prazer. Ao comparar as capacidades musicais com outras competências intelectuais, ele sugere haver evidências de que *"assim como a linguagem, a música é uma competência intelectual separada, que também não depende de objetos físicos no mundo"* (GARDNER, 1994, p. 95). Ele explica que na música e na linguagem a destreza pode ser elaborada até um grau significativo, apenas através da exploração e aproveitamento do canal oral-auditivo. Não acredita ser mero acidente o fato de que as duas competências, desde o início do desenvolvimento, procedam sem relação com objetos físicos e baseiem-se ambas, de maneiras neurológicas distintas, no sistema oral-auditivo.

Parece-nos que as competências artísticas correspondem à vitalidade de um mundo interior independente, com suas próprias paisagens, apesar de conectado com o meio exterior, no qual encontra múltiplas formas de se expressar. Cecília Meireles, no prefácio do livro *Cartas a um Jovem Poeta* (RILKE, 1999), depura alguns aspectos tratados pelo autor, que nos parecem condizentes com a conquista de um espaço criativo internalizado. Ao comentar sobre a essência dos conselhos dados por Rilke ao jovem escritor, ela ressalta algumas atitudes que considera como prevalentes, e, por isto, devem ser cultivadas e valorizadas pelos artistas, dentre elas: *"um gosto pela solidão constante e inteligente"* e *"uma disciplina poética humilde e vagarosa"* (RILKE, 1999, p. 12).

Em seu livro *Expressão e Comunicação na Linguagem da Música*, (MAGNANI, 1996, p 61-67), o maestro Sérgio Magnani explica: interpretar (do latim *inter petras*, ou entre as pedrinhas) é “o ato de descobrir e comunicar significados que podem estar ocultos por detrás de uma série de significantes fundamentais” (p. 61). Ler nas entrelinhas, ou ‘ler do lado de dentro’, é perceber o que não está explícito. Ele compara esta leitura com a dos adivinhos, que nas configurações de pedrinhas, borras de café ou cartas do baralho percebem sinais do destino e fazem previsões do futuro. A interpretação para o maestro pode ser descrita como:

Atividade, portanto, de intuição e técnica, baseada no reconhecimento dos símbolos e dos caminhos misteriosos da sua gênese, a fim de se chegar à tradução dos símbolos em eventos ou fenômenos, em nosso caso, sonoros (MAGNANI, 1996, p. 61).

Segundo o autor, são apoios para o intérprete a cultura, a sensibilidade e a tradição. A cultura, que em Pessoa também é ‘síntese’, é conceituada por Magnani como preparo filológico e conhecimento estilístico. Mas, com a ressalva de que este último requer uma penetração com o espírito, livre de preconceitos arraigados, das “*falsas e pomposas regras*”, e da rigidez preconizada por determinados historiadores. Desta forma, o intérprete deve alcançar o equilíbrio entre cada estilo e a sua própria sensibilidade, além de ser capaz de integrá-la à sensibilidade do autor e da obra. Semelhante ao expresso no pensamento de Pessoa, esse processo apontado pelo maestro nos confirma a inteligência musical analógica, a simpatia pelo símbolo e pelos rituais simbólicos e a intuição como agentes motivadores e propulsores para uma boa realização musical.

A compreensão é a condição para a autonomia e a personalidade do intérprete. Reencontramos esta avaliação em Magnani, quando, referindo-se à tradição, ele também alerta para o fato de que “*ela pode alimentar o espírito da obra, assim como pode, também, coagulá-lo em esquemas sem vida*” (p. 66), por isto, é preciso integrá-la com lucidez a uma avaliação crítica e também aos questionamentos culturais. Neste sentido, na relação entre o intérprete e a composição musical há aspectos

abordados pelo maestro, que merecem a nossa atenção. Quando se refere à produção do compositor ele ressalta:

(...) a obra acabada se destaca do autor, adquirindo vida própria; em certo sentido, não mais pertence ao autor. É um campo aberto de possibilidades às suas próprias concepções de intérprete. A obra é um novo astro – ou apenas um asteroide – que se acrescenta a uma outra constelação no puro céu da arte: o artista só começa a viver na obra de amanhã, que está a fecundar a sua fantasia (MAGNANI, 1996, p. 65).

Para Magnani, o bom ouvinte deve esperar do intérprete que este não invada indevidamente a obra com a sua personalidade. O equilíbrio está em se respeitar os mestres, a tradição, as escolas e o meio cultural, visto que estes não podem ser ignorados, mas, tão pouco, devem ser aceitos sem reservas, ou questionamentos. Se a obra musical tem vida própria, a relação é de fato delicada:

Parece, às vezes, que o intérprete revela a obra, acrescentando algo que é só dele. Isso, porém, é ilusão: ele apenas descobriu uma potencialidade da obra que aos outros havia escapado. Um grande mérito, sem dúvida, mas sempre subsidiário ao conteúdo implícito no texto (MAGNANI, 1996, p. 66).

Quanto a esta consideração, acrescentaríamos que é muito tênue ou impreciso o limite entre a invasão indevida e as descobertas individuais. Não há como se estabelecer o ponto onde uma começa e a outra termina, com objetividade e argumentação irrefutável. Na verdade, com alguma frequência é possível observar avaliações tão apaixonadas quanto contrastantes a respeito de performances que se destacam pela ousadia e inovação. Músicos experientes realizam diferentes apreciações e julgamentos de valor e, felizmente, a não ser no caso de deturpações evidentes, essa variedade corresponde a uma riqueza de possibilidades que boa obra encerra e o bom intérprete ressalta.

Na visão do maestro Magnani, o papel do intérprete exige constante “*auto-educação, renovação da juventude de espírito, (...) consciente superação do epidérmico para a conquista de zonas mais profundas da sensibilidade*” (p. 67). Tais zonas talvez sejam aquelas acessadas através da graça, da conversação com o Santo Anjo da Guarda,

na visão poética de Pessoa.⁵

Ao abordar filosoficamente a questão, Sandra Abdo coloca-nos diante de uma síntese muito feliz sobre o fenômeno da interação entre o intérprete e a obra, que ajuda a referendar nossas explicações anteriores:

*Tratando-se de uma relação dialética, na base da qual estão polos orgânicos, constitutivamente multifacetados, plurissêmicos e inexauríveis, o que, em suma, se pode esperar desse tipo de atividade é, ao mesmo tempo e inseparavelmente, a **revelação da obra** em uma das suas possibilidades e a **expressão da pessoa que interpreta**, condensada em um dos seus múltiplos pontos de vista (ABDO, 2000, p. 23).*

Sonia A. Lima (2006), entende a música como uma arte com essência interior temporal, à espera de realização (p. 60 e 61), e vê o intérprete como aquele que, de certa forma, a recria: “*Ele é o elemento intermediário que dá vida à música, dá-lhe uma temporalidade concreta e dá vida aos símbolos expressos na partitura*” (2006, p. 60). A autora menciona G. Brelet, quando esta trata da problemática existente entre a obra musical, com necessidade congênita de intérprete, e a diversidade possível de interpretações. Segundo BRELET:

O que separa a concepção da realização é, nem mais nem menos, seu caráter indeterminado e rico de possibilidades. A concepção é um esquema fecundo, um tema gerador. (...) A obra musical não extingue o estado de pensamento puro. A multiplicidade de execuções possíveis, por meio das quais a obra se realiza, atesta em grande parte, seu caráter inacabado e todas as possibilidades que se encontram intactas na obra (apud Fubini, 1994, p. 119; in LIMA, 2006, p.61).

Continuando a explicação acerca da plenitude da obra a ser vivida pela consciência do intérprete, LIMA se apóia em BRELET, quando esta vê a partitura como uma

⁵A nosso ver, o pensamento de H. J. KOELLREUTTER complementa estas concepções: “*A obra musical, assim como toda obra de arte, deveria ser considerada como manifestação do mundo simbólico, do mundo simbólico de um mito. Porque, como este, não é subjetiva nem objetiva, mas sim onjetiva. A palavra onjetivo refere-se a fenômenos que desconhecem a divisão rigorosa entre as realidades objetiva e subjetiva. Manifestar-se miticamente significa revelar, simbolizar o real e o irreal, o dito e o não-dito, som e silêncio. É tornar audível o que a alma sente e vive. O mito é afirmação e depoimento. É negação e aprovação. É aceitação e recusa*” (1994, p. 09).

virtualidade, ou campo de possibilidades. A música tem uma temporalidade que é vivente, não esquemática ou abstrata e a obra se realiza numa subjetividade essencial e constitutiva. Para BRELET:

A Música tem a mesma dimensão temporal que nós temos (...) a música vive na duração, duração esta que é essencialmente dramática, posto que ela resume, acima de todos os dramas particulares, o drama puro da existência (...) os grandes esquemas da vida interior (apud Fubini, 1994, p. 126; in LIMA, 2006, p.62).

Keith SWANWICK discorre sobre os parâmetros da educação musical, em seu livro *A Basis for Music Education* (1979), e faz um alerta aos professores para que fiquem atentos à efemeridade da música. Devido a esta condição, a música deve ser tratada e compreendida enquanto se afasta no tempo, como se fosse guiada em um tipo de vôo. Esta abordagem - na qual a revelação de uma obra pela expressão do intérprete é como se fosse a condensação, no tempo, de uma das inúmeras possibilidades desse vôo - parece se adaptar às concepções de ABDO (2000) e LIMA (2006), acima mencionadas. De fato, perante a uma mesma obra, o músico experiente sabe que, em cada ocasião diferente, ele vai expressar apenas um dos resultados possíveis do seu 'exame dos símbolos'; estes, por sua vez, sendo constitutivos de um outro pólo orgânico - a obra -, não se encontram na condição de 'mortos' para o intérprete. Ao aceitarmos que cada obra e cada intérprete têm as suas idiossincrasias e suas surpresas, somos levados a crer que a apreciação acontece num processo de interação, no qual as experiências de vida e com a música, incorporadas pelo ouvinte, definem os níveis de impacto desta relação⁶.

No ato da criação, as experiências e os sentimentos também se interligam; quem escreve a música, ao mesmo tempo a está submetendo à sua própria apreciação. O julgamento crítico do compositor parece buscar uma modalidade de interação entre as paisagens do seu mundo interior e do mundo exterior. Por sua vez, o intérprete

⁶ H. Koellreutter (1994, p. 09) apresenta uma reflexão sobre a apreciação musical: "o conteúdo de uma obra musical (...) nunca pode ser assimilado pela simples audição, mas sim, somente através da plena participação, da participação ativa e da co-autoria, por assim dizer, do ouvinte."

coloca-se diante da peça entregando à sua execução, além do seu conhecimento musical, a intensidade do seu sentimento, para estabelecer laços individuais profundos. Este tipo de comprometimento é, simultaneamente, uma ajuda, tanto na comunicação da obra para o seu ouvinte, quanto na sua própria apreciação musical.

Nas narrativas de dois grandes pianistas brasileiros, ambos de renome e carreiras internacionais, há revelações sobre as sensações pessoais diante do ato da interpretação musical e suas variáveis temporais e afetivas, sobre o ritual diante de uma platéia e sobre a escuta da obra musical, após a gravação em estúdio. Há cerca de uns quatro anos, assistimos a uma entrevista, concedida por Arnaldo Cohen a uma rede de televisão. Na ocasião, ele fez uma descrição instigante sobre a situação de um pianista que sobe ao palco para uma apresentação pública. Para ele, o momento é único e de tal delicadeza e profundidade que, nessas oportunidades ele próprio se sentia “*despido diante da platéia*”. Ele conclui a sua análise comparando a vulnerabilidade do artista, naquela fração de tempo em que acontece a performance, com uma espécie de ‘*strip-tease emocional*’ feito pelo pianista, que, através da música, se mostra sem véus diante das pessoas. Nelson Freire, em um fragmento de entrevista que sintonizamos numa emissora de rádio, explicou o incômodo que sempre sentia ao ouvir suas próprias gravações. Em sua opinião, a gravação era apenas uma forma de congelar no tempo uma versão que ele havia realizado de alguma música, em dado momento. Pela sua experiência, quando ele ouvia alguma peça que havia gravado, sentia-se incomodado com a constante autocrítica e a constatação de que não tocaria uma ou outra passagem da mesma forma, em outra oportunidade. Na ocasião da entrevista, ele havia lançado um CD recentemente e disse, para exemplificar a sua particularidade, que não tinha se interessado em ouvi-lo, ainda. Porém, contou que, não intencionalmente, acabou por fazê-lo. Revelou que, poucos dias antes deste seu depoimento, estava dirigindo o seu carro enquanto ouvia pelo rádio uma programação musical. De repente, ele reconheceu uma faixa da sua gravação e disse para si mesmo: “*Ih!! Sou eu...*” Com bom humor, relatou ao entrevistador que ele “*até ficou ouvindo assim, meio de lado*”...

De fato e em geral, os músicos em suas avaliações e conversas, falam com entusiasmo sobre a experiência que a música pode representar para cada um e sobre as respostas pessoais que lhe são dadas. SWANWICK (1979) enfatiza, entretanto, que não há como construir uma relação concreta entre uma melodia, por mais simples que seja, com algo que lhe seja equivalente, ou com qualquer acontecimento extrínseco. Todos nós músicos, ao que parece, concordamos com esta afirmação do professor e vemos aí a confirmação de que, como nas artes plásticas não figurativas, o significativo sonoro não possui um significado lógico ou universal. Swanwick complementa que falar sobre música “*como se ela fosse uma coisa simples e única é correr o risco de subestimar sua força potencial e infinita variedade*” (SWANWICK, 1979, p. 42). O tratamento da linguagem musical, em qualquer tipo de atividade, “*requer habilidade para responder e se relacionar intimamente com o objeto musical como entidade estética. Isso se assemelha com um estado de contemplação*” (idem, p. 43). Adverte o autor que a concentração e o comprometimento do músico requerem a ‘exclusão virtual’ de tudo o que está à sua volta. Realmente, quando estamos inteiramente absorvidos, entregues, somos transformados pela experiência. Neste ponto, novamente nos deparamos com um estado de contemplação, ao qual fomos levados pela nossa vontade e pela simpatia, com a ‘conquista de zonas mais profundas’, ou a ação da ‘mão do superior incógnito’, já mencionadas pelo maestro e pelo poeta, respectivamente, no nosso roteiro.

Quando Swanwick apresentou sua base para a educação musical usou o mnemônico C(L)A(S)P⁷ para estabelecer referências às atividades de criação (C), apreciação (A) e performance (P) na formação musical, amparadas pelos estudos de literatura da música e sobre a música (L) e pela aquisição de habilidades específicas para as práticas musicais (S - *Skills*). Ele esclarece, porém, que este modelo é somente uma formulação teórica do que acontece numa boa prática de ensino musical e do que falta, quando o ensino é ruim. Concordamos com o autor quanto à validade da aquisição de habilidades técnicas, dos estudos teóricos e musicológicos, do

⁷ Este modelo é referência teórica importante para a nossa proposta de ensino do *Piano Complementar* na Graduação.

treinamento auditivo e de leitura. Estes são exemplos de recursos importantes e indispensáveis, que devem ser considerados como alguns dos meios através dos quais se dá a formação musical - seja qual for a perspectiva profissional daqueles a quem esta preparação é direcionada. Não devem, entretanto, constituir-se como uma finalidade em si. Esforços concentrados somente nesses enfoques, tratados de uma forma desarticulada, caracterizam uma educação musical fragmentada e restritiva, a qual, não raro, pode conduzir às seguintes situações: a interpretação que não envolve o público, que, por sua vez, não percebe o envolvimento do intérprete; a composição que, mesmo bem estruturada, não alcança a comunicabilidade; a escuta superficial, sem impacto significativo e transformador. Em outros termos, a 'soma' da erudição, com acúmulo de habilidades e de informações sobre música, ou a 'síntese', processada no domínio de certos aspectos históricos e culturais, não significam, tanto em Swanwick, como em Pessoa e Magnani, o alcance da expressão humana através da linguagem artística e a vivência profunda do prazer estético.

No nosso ponto de vista, para a exploração do universo criativo do indivíduo e expansão do seu potencial expressivo, são necessários o amor pela arte, a intuição, o prazer das descobertas, a liberdade de escolhas, a conquista de zonas mais sensíveis, ou experiência em estados de contemplação. Para a interseção entre as paisagens interior e exterior, descritas por Pessoa, não basta a inteligência, discursiva ou analógica (que pode se manifestar na contextualização histórica da obra, na análise musical minuciosa e descritiva, na técnica primorosa de execução instrumental ou de escrita composicional), se ela atua sem o suporte daquele conjunto de condições. O intérprete, o ouvinte e o compositor continuarão distantes dos símbolos e estes, apartados deles; o entendimento pleno e individual não terá como desabrochar.

É fácil comprovar que as experiências isoladas na formação musical não resultam em um comprometimento pessoal, pois elas não se integram e nem se iluminam. As habilidades técnicas adquiridas, confinadas em certos tipos de adestramentos (que já tivemos oportunidades de confrontar), servem, a nosso ver, apenas para a realização

de reproduções musicais impessoais, padronizadas e inexpressivas.

Encontramos em Rubem Alves reiteradas críticas ao culto dos meios, em detrimentos das finalidades, principalmente com relação à educação formal. Ele revela suas preocupações quanto à valorização exacerbada da aquisição de saberes, que resvala para o culto ao adestramento dos alunos, sem a construção de um gosto refinado na pela descoberta, ou pela criação de sabores. No seu entendimento, a inteligência é a nossa capacidade de conhecer e manipular o mundo, por isto, tem a ver com aquisição do poder. Por outro lado, a sabedoria tem a ver com a felicidade, pois “*é a graça de saborear o mundo*” (1997, p. 53). Revemos em Alves a opinião de que inteligência nos fornece os meios importantes, mas é a sabedoria que nos dá motivação para viver. Ele compara o cérebro a uma caixa de ferramentas e conclui que a inteligência não corresponde à posse de um arsenal destas, mas à capacidade de andar leve, carregando algumas. O que importa é saber como procurar e onde encontrar aquelas que, eventualmente, vierem a faltar (2002, p. 183). Vimos que, também no seu entendimento, significados específicos alcançados pela inteligência, que podem ser explícitos em outras formas de comunicação, não são prioridades no mundo da arte. Ao discorrer sobre suas repetidas experiências como apreciador musical e na condição de profundo amante da música, ele apresenta conceitos tais como “*A beleza não precisa do sentido. Ela salva sem nada dizer*” (ALVES, 1997, p. 72). Nesta descrição poética percebe-se uma afinidade implícita com os autores anteriormente mencionados, quando ele confere à experiência musical, ou à experiência com qualquer outra forma de arte, um valor humanístico revelado em estados de interiorização sensível, de maior proximidade com o insondável. Alves enfatiza o poder da música, transitando, com liberdade e metáforas, em outras dimensões: “*Deus não está na letra. Está na música. Ou ainda: “(...) o repicar dos sinos (...) é um altar construído com sons. Os sinos fariam o corpo se lembrar de Deus mais que muitos sermões*” (ALVES, 1997, p. 73 e 74).

Focalizando as discussões sobre a educação musical, retornamos a Swanwick, na procura de ressonâncias entre suas concepções e os textos diversos e comentários

musicais trazidos a este capítulo. Quando analisamos o Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1986 -1994)⁸, vemos o desenvolvimento musical - para a performance, a criação e a apreciação - experimentado num processo evolutivo e circular, em que são agregados patamares diferentes das condições desabrochadas. Acatamos o fato de que, aquilo que desabrocha, já está internalizado e, num estágio ulterior, passa a ser expresso, ou revelado, desde que haja condições e estímulos para que isto ocorra. A mudança de patamares neste processo evolutivo e circular se dá através dos impulsos possibilitados pela intuição e pela simpatia.

Através do interesse, da motivação - ou simpatia pelo símbolo, segundo Pessoa -, há como se explorar os materiais, nos níveis sensorial e manipulativo: é possível viver o aspecto lúdico e ter o prazer inicial. É esta experiência que favorece a inclinação pessoal para interligar sons, fazer imitações ou variações; ela estimula a inteligência (*"intus legere"*) para que o iniciante comece a lidar com uma dimensão analítica.

A inteligência musical estará sempre presente e será necessária no controle dos sons e concatenação das idéias e para a aquisição do caráter expressivo, nos níveis pessoal e vernacular. A espontaneidade da expressão individual nasce da intuição e da simpatia pela atividade, que, amparadas pela inteligência, conduzem ao amadurecimento, galgado em etapas. Nesse percurso, são atingidos graus diferenciados ou no emprego, ou na libertação, paulatina, das convenções e estereótipos. Para a construção de uma forma de comunicação individual, com sua dimensão afetiva, os esquemas pré-existentes serão revisitados no estabelecimento dos processos de assimilação e acomodação do desenvolvimento musical, em sua dimensão cognitiva.

A compreensão é uma qualidade fundamental, quando se lida com as dimensões formal e simbólica da música. As especulações e os traços idiomáticos expostos no uso da linguagem correspondem à assimilação de convenções, em um mundo

⁸ Uma descrição sucinta, algumas considerações sobre o Modelo Espiral e comparações entre este e outros modelos de desenvolvimento musical serão apresentadas no Capítulo III.

imaginativo, onde já se desenham paisagens interiores. Nesse mundo, novas relações são construídas (relacionando no alto, de acordo com o que está relacionado em baixo, segundo Pessoa) e as surpresas (e individualidades) podem se integrar em estruturas mais complexas. Na nossa percepção, este processo depende da capacidade de compreender, porque ele é mais que somar ou sintetizar. Requer, portanto, para cada estágio de desenvolvimento musical, o amadurecimento, a vivência, e incorporação de processos e de valores.

Ainda analisando o Modelo Espiral, concordamos que é perceptível a conquista de um valor simbólico, importante para a pessoa ou para a coletividade, quando são extrapolados certos padrões e patamares pré-determinados. Para atingir essa liberdade e a personalidade na interpretação musical, parecem-nos também requisitos fundamentais o impulso do espírito, o desejo de superação e a capacidade de ultrapassar superficialidades. Também neste ângulo da análise do modelo espiral, somos levados a agregar os conceitos dos nossos outros dois principais interlocutores, o maestro Magnani e o poeta Fernando Pessoa. Tentando trazê-los novamente para este diálogo atemporal, parece ser viável entender cada etapa vivenciada na arte musical como vitória da sensibilidade, ou momento de graça.

Como uma decorrência das inúmeras variáveis, qualitativas e quantitativas, justapostas às individuais e interpessoais, a avaliação de desempenho musical dos alunos para aferição exata do seu patamar de desenvolvimento no Modelo Espiral, através de suas manifestações musicais, envolve alguns empecilhos. Por isto, nos deparamos com as aproximações, quando analisamos os resultados produzidos por diferentes avaliadores, mesmo que atuem em número reduzido, com o mesmo material. Isto nos confirma que o olhar humano voltado às atividades humanas tem, felizmente, a propriedade de ressaltar as diferenças e não enrijecer as categorizações. Isto não significa, entretanto, que os modelos de avaliação nos sejam prescindíveis. Na verdade, eles são produtos de olhares minuciosos e criteriosos, registrados em organizações tão maleáveis quanto abrangentes. Na variedade de julgamentos se encontra a oportunidade de interseção entre diversas paisagens

personais, expostas num meio exterior. Este processo é comparável ao que ocorre quando percorrermos em conjunto um mesmo caminho. Cada um de nós, ao final do percurso, terá captado, e guardado como relevantes, vários aspectos diferentes, de acordo com sua influência em nossa mente e a resposta da nossa sensibilidade individual. O que não existia no roteiro não poderá, de fato, ser descrito, mas, as cores e a intensidade com que faremos as nossas descrições pessoais - ou os eventos que escolheremos para tal - demonstrarão a riqueza humana na variedade implícita das nossas percepções.

Julgamos, finalmente, ser possível inferir do Modelo Espiral que, mesmo nos estágios primários da pura exploração sensorial por parte dos iniciantes - ou, mais adiante, quando já são perceptíveis pequenos motivos musicais ou frases organizadas em estruturas simples -, a simpatia pela atividade e o prazer no entrelaçamento dos sons já significam, numa avaliação estritamente contextual, formas superiores de expressão pessoal. Isto porque, aquele indivíduo, de qualquer idade, que se entrega ao exame ou à exploração dos símbolos e dos rituais simbólicos musicais, não o faz à procura de um significado específico, através de habilidades e códigos já assimilados, mas sim, em busca de uma possibilidade para expressar o seu eu, de revelar as suas paisagens interiores num meio exterior. Essa é, na visão poética do nosso primeiro interlocutor, uma forma elevada de manter a conversa íntima com o Superior Incógnito, que habita em cada um de nós.

Sobre o ensino: considerações ao final do roteiro

Somos levados a crer que o ensino da música, processo situado no campo das relações humanas, pode ser analisado sob uma perspectiva que o coloca como uma forma de interpretação e validação da vida. Esta perspectiva requer o exame minucioso dos rituais aos quais nos integramos e dos seus significados. Segundo as nossas conclusões, um bom profissional deve estar preparado para interpretar uma multiplicidade de situações educacionais e institucionais, com o foco nas pessoas, suas distintas personalidades e interações musicais e sociais. Para o exame e a

interpretação deste conjunto mutável de possibilidades, no qual são apreendidos inúmeros sinais e significados, consideramos indispensáveis as cinco qualidades apontadas por Fernando Pessoa, em sua primeira Nota Preliminar, transcrita no início deste capítulo. As ‘atitudes cautas ou irônicas’ que impedem a interpretação dos símbolos, também afastam o professor da interpretação de sinais sobre as necessidades e potencialidades, tanto suas quanto dos alunos. É utilizando conotação similar que Rainer M. Rilke aconselha a um poeta principiante: *“Busque o âmagô das coisas, aonde a ironia nunca desce; e ao sentir-se destarte como que à beira do grandioso, examine ao mesmo tempo se essa concepção das coisas deriva de uma necessidade do seu ser”* (RILKE, 1999, p. 28).

Transpondo as condições primordiais aventadas na Nota Preliminar de Pessoa para a vivência de quem ensina, diremos que o bom professor deve, prioritariamente, gostar do que faz e manter a esperança ao tentar desvendar, a cada dia, o mistério do outro. É preciso desejar tocá-lo humanamente, através de um canal de comunicação aberto pela sensibilidade, e construir laços musicais e afetivos. Esta qualidade é a simpatia.

Quem ensina sempre está, ao mesmo tempo, imerso no processo de aprender e, às vezes descobre, subitamente, caminhos e correlações que antes não eram percebidas. Ficar atento aos pequenos sinais e insistir naquilo que parece estar subentendido são atitudes que podem conduzir à alegria de soluções convincentes, embora não definitivas. Aquilo que está além do previsível pode ser antevisto pelo professor, com o auxílio da simpatia e através de um olhar perscrutador de quem está envolvido inteiramente no processo. Esta qualidade é a intuição.

Um professor analisa, experimenta, compara e integra métodos, nos quais encontra a sustentabilidade para os seus princípios e suas premissas. Não é uma tarefa fácil, se ele não souber interpretar os impactos de suas propostas, na sua prática diária. Mais uma vez, o professor vai precisar do suporte dado pela simpatia e pela intuição. É preciso gostar das mudanças de rumos, de escolher rotas ainda inexploradas e ficar atento às estratégias: construir no ponto mais alto outras relações possíveis, de

acordo com o que já está relacionado embaixo. O bom profissional sabe que ao observar, interpretar e reinterpretar resultados - objetivos ou subjetivos - as interconexões e analogias suplantam as simples descrições. Isto é *"Intus legere"*, ou a qualidade da inteligência.

O tempo e a experiência na atividade do ensino parecem imprimir no profissional um generoso espaço interior, preparado para acolher suas próprias convicções e dúvidas, em uma dualidade integrada e constante. A soma de informações e vivências, ou a sua síntese sempre em reconstrução, não seriam frutíferas se não fossem maturidade do professor e as suas impressões pessoais, incorporadas à profundidade dos seus pensamentos. Isto não acontece no ato superficial de acumular dados estatísticos e referências, mas em outros domínios, ou, segundo Rilke, *"não talvez no intelecto, que ficará atrás espantado, mas sim na sua mais íntima consciência, que vigia e sabe"* (RILKE, 1999, p. 37). Esta qualidade é a compreensão.

Chegamos, através do roteiro de Pessoa, a uma espécie de clarividência que amplia nossa leitura das coisas do mundo e da arte. Ao olhar para a paisagem exterior, podemos nos sentir como se explicou Mario Quintana, em uma oportunidade, *"Eu não tenho paredes. Só tenho horizontes..."*⁹ É bom transpor as paredes ou os limites que se impõem e que, em algumas situações, são construídos por nós mesmos, os professores. Em certos parâmetros, estas limitações podem nos acenar com falsas expectativas de segurança. Buscando outra perspectiva, nosso mundo interior é uma fonte inesgotável de paisagens e novos horizontes. Após o rompimento de barreiras internas, surge o espaço reservado para encontros e conversações íntimas, em dimensões pessoais pouco exploradas. Afinal, nem tudo é exprimível em palavras, e para qualquer músico esta verdade é a essência da sua arte. Segundo Fernando Pessoa, a quinta qualidade é pouco definível, porém, seja qual for a denominação que possamos lhe atribuir, acreditamos que a sua ausência significa o empobrecimento das relações humanas e dos rituais simbólicos.

⁹ Do livro *Ora Bolas - O Humor de Mario Quintana*, de Juarez Fonseca (L & PM Pocket, R.S. 2006; p. 17).

CAPÍTULO III - REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUSICAL E A FORMAÇÃO ACADÊMICA

“A parte formal da arte acaba sempre por se realizar, quando atrás dela há uma imposição total de vida transbordante”.

(Cecília Meireles)

A mensagem da epígrafe encontra-se no prefácio do livro *Cartas a um Jovem Poeta* (RILKE, 1999), em cujo contexto, Cecília Meireles se refere à concretização, ou ao resultado da criação artística. Na nossa convicção, essa imposição interior de vida a que a escritora se refere deve encontrar em uma escola de arte o espaço apropriado não só para transbordar, como para transformar o ser humano. Quando atuamos numa escola de música universitária e refletimos sobre o seu papel, conectamo-nos diretamente com a importância e a abrangência das transformações, que podem enriquecer tanto os indivíduos como a coletividade. São inúmeras as variáveis num contexto acadêmico e a elas se agrega o conjunto das diferenças nas dimensões pessoais e sócio-culturais, trazidas pelos indivíduos que compõem a comunidade. A partir destas considerações e das reflexões sobre experiências e discussões pedagógicas, sempre presentes na vida acadêmica, passamos a focalizar as particularidades de atuação dos músicos professores e de seus alunos, numa escola superior de música.

Ao nos dedicarmos à música com envolvimento direto, o fazemos em caminhos profissionais escolhidos ou alternados entre as três grandes áreas específicas da prática musical e suas interseções: *performance*, *apreciação* e *criação* (ou *composição*). Se partirmos do princípio que a apreciação musical está necessariamente implícita na prática profissional, podemos aceitar que as ênfases pessoais se colocam, mais comumente, ou na criação, ou na performance. Considerando que o interesse pela criação não se restringe ao grupo dos compositores e que as experiências com a performance também acontecem entre eles, não seria incorreto dizer que, de uma forma ou de outra, os músicos transitam com certa desenvoltura entre os três domínios. Resguardadas as opções principais - e as trajetórias e experiências profissionais que elas implicam -

, um grande contingente de músicos também se dedica ao ensino, nas suas várias modalidades e em diversos níveis. Estes músicos professores interagem diante de uma multiplicidade de fatores humanos, sociais e ambientais.

No campo bastante amplo do ensino, um professor, além de não poder prescindir da sua sensibilidade, necessita de capacidades distintas, que o habilitem a oferecer uma formação musical de qualidade. Parece-nos fundamental que os alunos tenham oportunidades equilibradas de experiências em todas as três grandes áreas acima mencionadas, pois, ao encontrar portas abertas para vários caminhos, as potencialidades individuais tendem a se manifestar, na diversidade das experiências com os eventos sonoros e na atitude reflexiva a respeito deles. Para tanto, o professor deve buscar a diversificação em sua própria prática musical, o que não significa, obviamente, um afastamento da sua particularidade como músico. Acreditamos que essa abordagem pedagógica facilita a descoberta de meios que auxiliam os alunos, em seus diferentes níveis de desenvolvimento. Quando a prática musical diversificada e a curiosidade do professor estão aliadas a uma atenta experimentação de recursos pedagógicos, alarga-se o canal de comunicação pessoal e musical que permite conhecer os alunos, através da revelação de suas sensibilidades e perspectivas individuais. Os estímulos dados e as atitudes de parceria implementadas favorecem a aproximação entre o professor e sua turma, ou seu aluno, em aulas individuais.

Para uma discussão sobre o desenvolvimento cognitivo e as bases do ensino musical, buscamos a fundamentação teórica em alguns estudos da psicologia e da pedagogia aplicadas à música. No trânsito entre concepções a respeito de aspectos gerais e particulares da formação musical reencontramos princípios orientadores para o nosso estudo sobre a abordagem pedagógica do piano, que integra as áreas da *performance*, da *apreciação* e da *criação*. Por isto, com o escopo voltado principalmente à prática em uma escola de música de nível superior, fizemos conexões entre uma revisão bibliográfica e a nossa proposta de diálogo, dinâmica que resultou em considerações sobre temas julgados relevantes. A apresentação das idéias e dos comentários correspondentes encontra-se organizada em cinco tópicos, apenas para indicações de ênfases nos focos que serão abordados:

- 1• O desenvolvimento cognitivo e a educação musical;
- 2• Influências piagetianas em modelos de desenvolvimento musical e discussões sobre a formação acadêmica;
- 3• Reflexões sobre o desenvolvimento musical contextualizado;
- 4• A inteligência pessoal e a inteligência musical;
- 5• Os domínios das linguagens verbal e musical.

1. O desenvolvimento cognitivo e a educação musical

A teoria desenvolvimentista de Jean Piaget (1896 - 1980) ainda hoje repercute significativamente nas práticas e reflexões pedagógicas e em variados estudos investigativos sobre a cognição. No foco desses estudos estão não só a dinâmica do ensino e aprendizagem no sistema escolar regular, mas também as particularidades do desenvolvimento das capacidades artísticas, o que tem gerado teorias diversas, e opiniões contrastantes ou complementares. As influências dos estudos e proposições de Piaget estão registradas amplamente na literatura da psicologia e da educação e continuam a instigar polêmicas, segundo, inclusive, depoimentos recentes de educadores infantis (atuantes no ensino regular, ou na educação musical), aos quais tivemos acesso. Constatamos que a teoria piagetiana se mantém como uma importante referência teórica nos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, sobrevivendo a algumas restrições apresentadas em análises posteriores. Alguns questionamentos se referem à padronização cronológica e às formas de articulação entre os estágios apresentados por Piaget. No entanto, diante da longevidade da repercussão da teoria do desenvolvimento, temos a impressão de que as discussões e avaliações por ela suscitadas constituem-se em releituras, possíveis pelas diferentes formas de aplicá-la e enriquecê-la em domínios distintos do saber, inclusive no campo das artes. Entendemos que, além disto, as contribuições provenientes dos acréscimos e das atualizações não são incompatíveis com a conservação de alguns princípios básicos, que servem como orientações para a prática pedagógica e para investigações sobre as formas de aquisição do conhecimento humano.

Quando escreve sobre a psicologia da educação, Marcus Vinícius da Cunha² detém-se longamente em Piaget e sua teoria do desenvolvimento (CUNHA, 2002, p. 69 a 103). Ele aponta que um dos temas da epistemologia, pelo qual se interessou Piaget, é saber como se passa de um estado de menor para um de maior conhecimento, de um conhecimento de menor para um de maior valor e como se transita de um conhecimento ao outro. Para responder a esta questão epistemológica, ele estudou o progresso das categorias de conhecimento durante a vida, desde a infância até a idade adulta, o que o levou a uma teoria sobre o desenvolvimento da inteligência. Piaget recorreu ao procedimento da abordagem clínica, ao invés dos métodos tradicionais de mensuração da inteligência, constituídos por testes padronizados, com questões pré-elaboradas. Na opinião de Cunha, este tipo de teste resulta numa *“boa fotografia, um retrato instantâneo da capacidade do indivíduo, deixando a desejar no tocante à sua dinâmica”* (p.72). O autor explica que Piaget não se interessou pela medição da competência intelectual, mas pelo conhecimento a respeito do que uma pessoa precisa para elaborar seu pensamento, de como ela formula suas próprias concepções e explicações sobre o mundo e encontra soluções para seus problemas.

Cunha esclarece que, mesmo sendo o método piagetiano uma abordagem de pesquisa e não uma estratégia pedagógica, o conhecimento desta abordagem pode influenciar as atitudes dos professores e libertá-las de uma pedagogia restrita à mensuração de resultados, ou tecnicista. O ideal é que os alunos sejam tratados de acordo com suas particularidades cognitivas, com estratégias que deixem transparecer individualidades e promovam o progresso de cada um. Nos conceitos epistemológicos de Piaget o conhecimento é possível quando o sujeito, aquele que irá conhecer, age sobre o objeto, aquilo que será conhecido. Cunha descreve neste processo a existência de uma motivação interna no sujeito, que nasce da força desestabilizadora, ou atração, exercida pelo objeto. Assim, cada aluno deve ser conquistado, ou atraído, pela relevância do objeto de conhecimento a ser apresentado. Esta importância deve ter caráter pessoal e não simplesmente formal, portanto, não é suficiente a argumentação do professor com

² Marcus Vinícius da Cunha é Professor Associado da USP (Universidade de São Paulo) e atua nas áreas de Filosofia e História da Educação, com linha de pesquisa e interesses na análise de discursos pedagógicos de autores nacionais e estrangeiros.

relação à utilidade futura de determinado tema, como justificativa para a sua inclusão no currículo. A percepção da sua relevância deve ser imediata por parte do aluno; entre ele e o novo conteúdo, ou objeto a ser conhecido, devem existir os vínculos do desafio e as vantagens da sua aplicabilidade.

Um resultado distante do ideal obtém-se quando um estudante memoriza, através de exercícios de fixação, os conteúdos que lhe foram apresentados, podendo reproduzi-los integralmente em avaliações. Este comportamento não corresponde à aquisição de conhecimento, por não promover mudanças em quem aprende, o que pode ser aferido é que o aluno se coloca apenas no papel de depositário de informações. Para Piaget, quando alguém empreende tentativas de conhecer o novo, dele se aproxima com a bagagem de seus referenciais internos, chamados de esquemas cognitivos. Mesmo que estes esquemas anteriores não sejam suficientes, eles auxiliam o indivíduo no processo de assimilação do novo conhecimento. A partir de esquemas então alterados, num esforço de adaptação, o sujeito chega a um estado chamado de acomodação. O próximo estágio é o de equilíbrio, que é transitório, pois sempre surgirão novos desafios. Porém, este estado já representa um conhecimento novo, o qual servirá de base para outras assimilações e acomodações.

Este processo é permanente, em qualquer faixa etária, e em qualquer ambiente social. Segundo a avaliação de Cunha, esta posição não indica que Piaget adotasse a tese pré-determinista, segundo a qual a inteligência é um traço definidor, herdado geneticamente. O pré-determinismo se opõe à tese ambientalista, que adota o ponto de vista de que o ambiente é sempre preponderante, por maior que seja a influência dos aspectos biológicos. Cunha entende que para Piaget todas as pessoas nascem com potencial para aprender e o biologismo desta afirmação se deve apenas ao fato de que elas pertencem à espécie humana. Nós nascemos aptos a seguir trajetórias semelhantes no desenvolvimento da capacidade intelectual. O fato de conseguirmos trabalhar para o desenvolvimento do nosso potencial e então percorrermos o caminho para o qual estamos biologicamente capacitados é decorrente de questões ligadas ao ambiente em que vivemos, pois as condições materiais e culturais interferem nos nossos percursos. Segundo o autor, Piaget não adotou o radicalismo ao acreditar

que a pessoa é, de certo modo, programada para interagir com o mundo e seguir em direção à sua competência, para apreender realidades além daquelas provenientes de suas conclusões imediatas. Cunha julga que, sem valorizar mais do que o necessário o ambientalismo, Piaget acreditava que o meio pode ser decisivo para a maneira como são realizadas as inclinações biológicas.

Sobre este tema, as nossas vivências no campo do ensino da música nos permitem algumas ponderações, apoiadas tanto nas próprias experiências quanto nas discussões e interação profissional com colegas de trabalho. A nosso ver, duas pessoas que vivem num mesmo ambiente, com condições sócio-econômicas equiparadas e acesso a oportunidades iguais em determinados domínios do conhecimento, ainda assim, devido às suas tendências individuais, podem demonstrar diferenças marcantes no desenvolvimento cognitivo. No ensino musical percebemos as individualidades expostas em aspectos tais como as escolhas realizadas e o envolvimento afetivo com os conteúdos, o nível de satisfação pessoal francamente demonstrado, o ritmo de crescimento e de aquisição de habilidades e os resultados globais alcançados, durante o processo com que cada um atinge o seu nível ótimo, em domínios específicos. A consciência desta amplitude de possibilidades é um dos fatores que nos capacitam para uma interferência positiva na trajetória dos alunos, sem o risco de padronizarmos as nossas próprias expectativas e de nos submetermos ao engessamento no emprego de métodos. Na construção deste processo, é necessário ter em vista que a padronização não deve ser esperada também com relação aos patamares de desempenho almejados ou às realizações pessoais. Acreditamos, por isto, que a escola de música deve ser um ambiente que promova o crescimento intelectual, através do planejamento e oferecimento de experiências que levem o aluno a interagir com o conhecimento formalizado, em conexão com a realidade social. Entendemos que na organização de conteúdos e atividades as prioridades devam focar a expansão da criatividade e a oferta de desafios - adequados aos distintos estágios de desenvolvimento -, promotores do crescimento musical e humano.

Segundo a descrição de Cunha, os processos de *assimilação*, *acomodação* e *equilíbrio*, estabelecidos por Piaget, tornam o indivíduo mais preparado para

viver inserido no seu ambiente. Esta adaptação é ativa, uma vez que não se deve considerar o ser humano como um simples receptor de influências do meio externo. Piaget ressaltou a importância de não se considerar como aquisição de conhecimento a recepção passiva de conteúdos e, nesta linha, afirmou que o indivíduo, no seu caminho de desenvolvimento, deve compreender a realidade para poder atuar na sua transformação. Com relação ao conhecimento dos objetos e trazendo a análise para o ensino da música, entendemos não haver a capacitação dos alunos para experiências musicais ativas, expressivas e transformadoras, quando determinadas atividades práticas acontecem de forma desconectada. Citamos como exemplos de atividades que devem ser integradas o treinamento para aquisição de habilidades técnicas, os exercícios para identificação e reprodução de elementos componentes do discurso musical (padrões rítmicos, alturas, acordes e escalas, por exemplo) e as abordagens analíticas. Os conhecimentos teóricos sobre a música e as capacidades motoras e auditivas devem, em conjunto, servir ao trânsito equilibrado entre a *performance*, a *criação* e a *apreciação*, numa perspectiva pedagógica que não trata essas três atividades como domínios estanques. Portanto, ao sistema de ensino musical que trata o aluno como 'receptáculo' faltariam as abordagens musicais criativas, que deixam aflorar diferenças pessoais, contrabalanceadas com as experiências na coletividade e suas respectivas influências nos indivíduos. As atividades musicais, principalmente num ambiente de ensino, devem resguardar as idiosincrasias individuais e as possibilidades inerentes ao objeto artístico, que não pode ser conhecido ou interpretado através de um único ponto de vista.

M. CUNHA discorre sobre a importante contribuição piagetiana para os estudos sobre o conhecimento humano e a interação social. Sustentado pela visão de Piaget, ele considera o desenvolvimento cognitivo e o da sociabilidade como integrantes de um mesmo processo, articulado nas relações das pessoas com as realidades material e social. A interação do sujeito com os objetos e com os outros sujeitos é condição para o conhecimento verdadeiro e para o desenvolvimento psicológico, perspectiva na qual o patamar mais alto da sociabilidade corresponde ao mais alto da personalidade. Esse nível de evolução se encontraria estruturado na plena integração do indivíduo à coletividade, sem que esta conexão pudesse significar a supressão da sua autonomia individual. Quanto à nossa área de

atuação e segundo nossa percepção, acrescentamos que para se alcançar um patamar elevado da personalidade musical é necessário abrir e percorrer caminhos, nem sempre fáceis, de vivências e reflexões. Primeiramente, acatamos o fato de que, na nossa realidade sócio-econômica, a musicalização infantil, o aprendizado formal de música e o acesso a uma boa programação cultural que possibilite o contato com a diversidade musical, além dos padrões impostos pela mídia, são privilégios de uma parcela diminuta da população. Neste estrato social observamos ser maior a incidência de estímulo e interesse dos pais, com relação à musicalização de seus filhos (integrada ao conjunto de bens culturais que podem oferecer), quando estes são ainda crianças ou adolescentes. Entretanto, em nosso ambiente social e notadamente em famílias nas quais não haja músicos, ainda hoje é possível constatar que a opção profissional de um jovem pela música pode causar impactos que reverberam em seu estado de ânimo e nos seus estudos³. A estranheza, a preocupação e até mesmo a oposição explícita da família aparecem nos relatos de alguns alunos e têm reflexos que, felizmente, tendem a decrescer na medida em que eles adquirem segurança no seu desempenho e são devidamente impulsionados em seu trajeto por um bom nível de satisfação pessoal. O acesso a uma formação musical de qualidade e à orientação recebida de bons músicos são oportunidades que deixarão ressonâncias fundamentais nos percursos de cada um. No entanto, ponderamos que a disponibilidade pessoal para empreender este tipo de jornada não depende unicamente de boas oportunidades conjugadas com um alto nível de interação social, mas, fundamentalmente, da intuição, da sensibilidade e de uma boa dose de capacidades como introspecção, imaginação, concentração e disciplina.

2. Influências piagetianas em alguns modelos de desenvolvimento musical e discussões sobre a formação acadêmica

A teoria do desenvolvimento de Piaget está focada no ser humano, desde os seus primeiros meses de vida. Os seus princípios estabelecem quatro estágios do desenvolvimento cognitivo e apontam para as modificações qualitativas que ocorrem entre as fases. CUNHA (2002) esclarece que as idades demarcatórias

³ Sobre este tema incluiremos dados de pesquisas e comentários, no Capítulo IV - *Olhares sobre a Escola de Música da UFMG*.

são apenas indicativas e não categóricas, como às vezes se imagina. Por isto ele afirma que “*A idade do aluno, como dado isolado, não é indicador seguro de suas competências e limitações intelectuais*” (2002, p. 80). De fato, estudos e observações posteriores mostraram que as características evolutivas de desempenho nos períodos estabelecidos podem ter variações maiores do que as previstas e que as fronteiras cronológicas entre os estágios podem ser mais maleáveis. Em nossa opinião, os fatores culturais e ambientais, aliados às diferenças individuais, ajudam a desenhar as particularidades, contudo, sem invalidar os processos descritos, com os quais a mente humana constrói as estruturas do conhecimento. Cunha descreve os estágios estabelecidos por Piaget, que mencionamos a seguir, com o resumo das suas principais características:

1. Sensorial-motor (até 24 meses) - inexistência de representações; impressões captadas pelos órgãos dos sentidos sem correspondentes imagens mentais dos objetos; predomínio do processo de assimilação para formação de esquemas cognitivos.
2. Pré-operatório (02 aos 07 anos) - transformação de esquemas de ação e suas combinações em esquemas representativos; ações completas através de imagens mentais e simbólicas, sem a compreensão da reversibilidade das mesmas ações; linguagem que já agrega elementos típicos de uma cultura.
3. Operatório concreto (07 aos 12 anos) - operações mentais de caráter concreto já fizeram parte da experiência empírica e possibilitam a formação de esquemas representativos; a criança tem a possibilidade de compreender uma operação, mesmo que esta não seja realizada diante dela, mas as ferramentas cognitivas ainda não têm um nível que permita conhecimentos de valor normativo.
4. Operatório formal (12 aos 16 anos) - esquemas cognitivos, até então organizados, aptos a realizar operações concretas com esquemas que operam baseados em realidades apenas imaginadas como possíveis; operações com caráter proposicional, raciocínio abstrato e elaboração mental de hipóteses; competência para pensar no campo de um universo formal, compreensão superior da realidade; a lógica é regra para o pensamento e há independência da experiência empírica para a resolução de problemas.

M. ZIMMERMAN considera a teoria evolutiva de Piaget como a que teve maior influência na prática da educação musical, no século XX. Após uma análise da teoria, a autora faz referências ao processo de desenvolvimento musical e, em 1984, já o descreve utilizando uma associação com a imagem da espiral: “O crescimento musical é uma espiral que se expande para o alto, na qual os mesmos problemas são atacados em níveis sucessivos, porém, com resolução mais completa e com maior êxito em cada nível superior” (GAINZA, 1990, p. 25 e 29).⁴

Podemos ainda aferir influências da teoria de Piaget, com seus estágios de desenvolvimento e processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, no modelo de desenvolvimento musical do educador Keith Swanwick. Durante o XIII Encontro da ANPPOM, realizado em abril de 2001 na EM UFMG, participamos de seminários com o Professor Swanwick. Na ocasião, tivemos oportunidade de ouvi-lo em explanações sobre a sua concepção do desenvolvimento musical. O Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1986) foi o resultado de um estudo de 745 composições de 48 crianças entre 03 e 11 anos. Este trabalho durou 04 anos e teve a fundamentação teórica ampliada mais tarde, em 1994, quando Swanwick transformou-o no Modelo Psicológico do Desenvolvimento Musical. As dimensões cumulativas do discurso musical neste modelo são os *Materiais*, o *Caráter Expressivo*, a *Forma* e o *Valor*, sendo cada uma delas um estágio de desenvolvimento. As mudanças entre os estágios se amparam na intuição e no desenvolvimento das capacidades analíticas, que vão sendo construídas num processo evolutivo, com a interação das tendências assimilativas e acomodativas. Swanwick desenhou o modelo espiral dividindo cada um dos quatro estágios em dois níveis, o primeiro deles no lado esquerdo - assimilação, intuição, jogo espontâneo, motivação interna -, e o segundo, no lado direito - acomodação, análise, imitação, adaptação ao social. Assim, os estágios subdividem-se da seguinte maneira⁵:

⁴ Em 1990, V. GAINZA publica ZIMMERMAN em uma seleção de artigos constantes nos anuários de dois Congressos da ISME - *International Society for Music Education* -, realizados em 1982 e 1986.

⁵ O resumo dos estágios e de suas características baseia-se em texto utilizado como material didático pela Professora Maria Cecília Cavalieri França (EM UFMG), em suas aulas de *Psicologia da Educação Musical*.

1º - *Materiais*: sensorial e manipulativo: Prazer intuitivo, exploração sensorial da fonte sonora, controle manipulativo dos sons, imitação e acomodação.

2º - *Caráter expressivo*: pessoal e vernacular: Expressão pessoal possível com o controle dos sons, uso de convenções estereotipadas, emprego de quadraturas e lugares-comuns.

3º - *Forma*: especulativo e idiomático: Especulação estrutural e busca intuitiva da forma, idéias assimiladas com imaginação, surpresas, expectativas; autenticidade idiomática, organização da imaginação dentro de estilos conhecidos.

4º - *Valor*: simbólico e sistemático: Comprometimento pessoal com o valor simbólico da música, extensão sistemática das possibilidades do discurso música; valor para a coletividade.

A seguir, apresentamos desenho do Modelo Espiral, com seus diversos níveis:

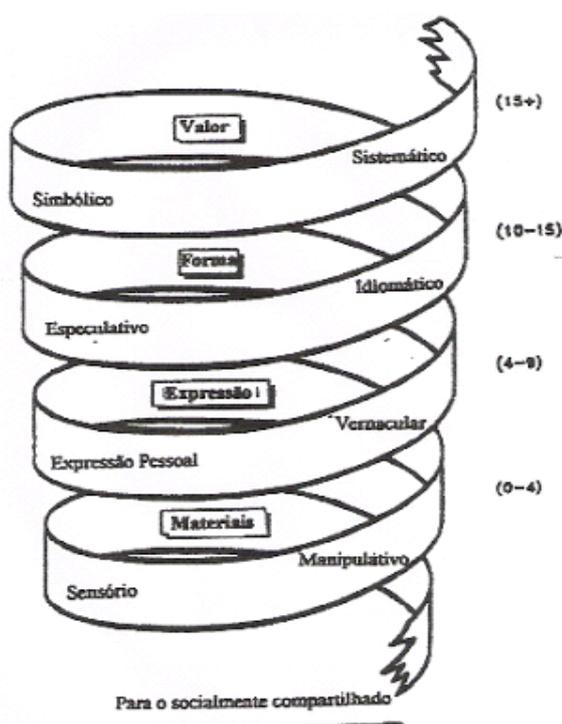


Figura 01 – Modelo Espiral de Swanwick e Tillman

Com relação ao trânsito entre os patamares do Modelo Espiral e às características ou possibilidades de aferição destes níveis em avaliações sobre o desenvolvimento musical, apresentamos algumas reflexões e discorreremos mais detalhadamente sobre particularidades e similaridades que encontramos entre as concepções de Swanwick e as de outros músicos e pensadores, no Capítulo II (págs. 38 a 41).

Quando FRANÇA (2000) discute a performance instrumental e as relações entre a compreensão musical e a técnica, aponta como referencial teórico o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. Na apresentação dos resultados de um estudo realizado com 20 alunos, avaliados por oito professores familiarizados com a Teoria Espiral, a autora demonstrou ter sido altamente significativo o nível de confiabilidade entre os jurados, de acordo com o teste Kendall de Coeficiente de Concordância, que explica à página 55 do seu artigo. Os participantes foram avaliados musicalmente nas modalidades composição, apreciação e performance. Segundo os dados aferidos por FRANÇA, houve maior simetria no desempenho dos alunos quando julgados a partir dos quesitos composição e apreciação. Entre as três modalidades, a performance foi responsável pela não-simetria, com maiores contrastes nos níveis atingidos de acordo com o Modelo Espiral. A autora também confirma a hipótese de que o resultado musical, ou a compreensão sobre a peça demonstrada durante a performance, podem ser comprometidos se a complexidade técnica e musical estiver acima das possibilidades do executante. Por outro lado, ao elaborarem as suas criações musicais no instrumento, os sujeitos se expressam de acordo com o seu pensamento - ajustado ao conhecimento de elementos do discurso musical - e utiliza os recursos técnicos já adquiridos. Para a autora, ao extrapolar o seu limite técnico, tocando peças com dificuldades acima da sua capacidade, o aluno apresenta um resultado musical aquém das suas potencialidades. Entendemos que esta premissa parece estar contida num princípio básico, com possibilidades de analogias no ensino e na avaliação praticados em outros campos do conhecimento. Nós concordamos e entendemos que o cuidado com a necessidade de adequação entre o repertório e o nível de maturidade musical e técnica além de se aplicar à pedagogia instrumental é válido para inúmeras outras atividades práticas do ensino musical, em quaisquer modalidades e níveis. Nas aulas coletivas como as de *Percepção Musical*, que englobam análises auditivas, criação e improvisações, leitura e interpretação da literatura vocal (a uma e mais vozes), por exemplo, os estímulos e os materiais apresentados visam ao equilíbrio entre as condições individuais e coletivas, as exigências que a situação requer e as capacidades dos alunos. As escolhas do professor, com relação às propostas, peças, ou tarefas, devem, no nosso ponto de vista, contemplar os patamares distintos de amadurecimento musical, equilibrando possibilidades e desafios. Há ainda uma característica que

nos parece muito comum nas vivências musicais: mesmo os intérpretes mais experientes têm momentos de revisão ou reavaliação de suas próprias concepções de uma obra musical e das possibilidades de expressá-las. Ao tocar uma peça já lida e estudada há muito tempo, o amadurecimento e a experiência do músico lhe conferem um tipo de flexibilidade, exercida em processo contínuo de maturação e liberdade. Em suas reflexões e decisões interpretativas, mesmo um estudante de nível avançado, em fase de formação da sua personalidade musical, talvez não se detenha em categorizar os patamares de seu desempenho, visto que não há limites objetivos entre estes e, muito menos, um ponto de chegada insuperável para se alcançar.

Passaremos a outro modelo descritivo de desenvolvimento artístico, proposto por Hargreaves e Galton, em 1992, com os respectivos comentários apresentados, mais tarde, por Hargreaves (DELIEGE e SLOBODA, eds., 1996). O modelo originou-se em 1989, quando foi solicitada a colaboração de renomados especialistas das principais formas de artes, para que relatassem os desenvolvimentos observados em suas áreas, sob dois pontos de vista, o psicológico e o das implicações educacionais. Tornou-se aparente a existência de progressões desenvolvimentistas, comuns entre os diferentes domínios. Para Hargreaves o seu modelo é um relato descritivo, mais que uma teoria explicativa, embasado em extensa bibliografia de pesquisa, e não em generalizações a partir de um número pequeno de estudos. Na sua formulação, Hargreaves e Galton se depararam com uma questão terminológica: o fato de empregar o termo *estágio*, adotado por Piaget, suscitaria discussões difíceis sobre aspectos como a coerência funcional entre os estágios e a ênfase que, conforme entendiam, era dada pela teoria piagetiana ao pensamento lógico e científico. Diante disto, optaram na ocasião por descrever as mudanças relacionadas à idade como *fases*, em lugar de *estágios*. Segundo Hargreaves, o modelo baseia-se claramente nos mecanismos cognitivos de cada fase, estando assim óbvias as afinidades com a teoria dos estágios de Piaget.

O modelo de desenvolvimento artístico resultante foi estruturado em cinco fases: 1) *Sensório-motora*; 2) *Figural*; 3) *Esquemática*; 4) *Sistemas de regras*; 5)

Profissional.⁶ Na descrição das fases, Hargreaves agrega contribuições de vários colaboradores⁷ (algumas das suas citações estão mencionadas no resumo a seguir) e estabelece pontos diversos de correlação e complementaridade com o Modelo Espiral de Swanwick e Tillman.

1. *Sensório-motora* - Os principais desenvolvimentos envolvem a aquisição de habilidades e coordenações físicas, largamente pré-simbólicas. As formas de representação musical que ocorrem mais adiante na infância estão arraigadas no desenvolvimento sensório-motor dos primeiros anos de vida. Nas tentativas de representação musical as crianças fazem rabiscos no papel com o *timing* do padrão musical ouvido, mas o resultado escrito tem pouca semelhança com ele. A atividade sensório-motora predomina nas 'composições' das crianças, em suas experiências com instrumentos musicais. Hargreaves menciona as experiências de Swanwick e Tillman (1986) e a evolução dos estudos que resultou no modelo espiral. Segundo ele, este modelo complementa o seu, focalizando especificamente a composição musical. Hargreaves enfatiza a mudança de comportamento existente na passagem da simples exploração para o controle crescente das técnicas de produção sonora, com organização de alturas, timbres e durações. As reações infantis aos estímulos musicais, a partir de balbucios e jogos vocais, são bases para o canto musical⁸. Bebês saltam e balançam ritmicamente e a coordenação evolui de forma gradual, de acordo com a idade. Outros estudos de colaboradores verificaram a alteração de batimentos cardíacos em bebês, quando ouviam uma mesma melodia rerepresentada com algumas modificações. Aspectos gerais característicos desta faixa etária estão relacionados à familiaridade com o idioma utilizado e à percepção e à memória de contornos melódicos e seqüências rítmicas.

⁶ No modelo de 1989, a primeira fase era chamada *Pré-simbólica* e a denominação atual é um retorno consciente ao termo de Piaget, utilizado para os dois primeiros anos de vida. As razões dos autores foram a familiaridade das pessoas com um termo já existente e a constatação de que a expressão *Pré-simbólica* definiria o período mais a partir do que nele está ausente do que daquilo que está presente.

⁷ Davidson, Scripp, Parsons, Gardner, LeBlanc.

⁸ N. WEINBERG (2004, p. 82) acredita que para conhecermos alguém com 'cérebro musical', basta olharmos para qualquer bebê, que, antes de adquirir a linguagem já exhibe notável capacidade de reagir à música. Este é o motivo pelo qual, em todas as culturas, as mães utilizam inflexões vocais especiais (melodiosas, musicais), para a comunicação com seus filhos, ou o "*mamanhês*". Testes revelam em bebês capacidade semelhante à dos adultos para distinguir tons musicais, e a possibilidade de fetos reconhecerem a diferença entre a canção-tema de um programa de TV a que as mães assistem diariamente e uma outra canção (estudo realizado na Universidade de Queen, em Belfast).

2. *Fase Figural* - Mudança significativa, por volta dos dezoito meses, quando surge a capacidade de simbolizar, imaginar pessoas, objetos e situações que não estão presentes. Hargreaves dá relevância à representação gráfica dos pré-escolares: ela é figural, e retrata contornos globais, sem detalhes apurados. Grandes contribuições empíricas e teóricas sobre a representação gráfica da música apontam para desenhos figurais e métricos, segundo estudos por ele mencionados. Quando crianças são estimuladas a grafar seqüências de palmas, o resultado é uma notação figural, que pode mostrar a organização musical interna, como uma estruturação em duas seções, o que demonstra a expressividade musical apreciada. Considera-se como grafia métrica a que registra apenas a quantidade das palmas ouvidas, sem transmissão de um sentido musical. As situações podem indicar formas variadas, mas não excludentes de escuta musical, pois, um mesmo indivíduo pode ter audições distintas da mesma obra, em momentos diferentes. Para Hargreaves, é provável que crianças entre 02 e 05 anos façam representações mais figurais do que metricamente apuradas, porque ao seu nível de desenvolvimento pode corresponder alguma imprecisão métrica. Esta imprecisão diminui com a idade e, na educação musical, seria interessante o estímulo a ambos os gêneros de interpretação e grafia do fenômeno musical. A ampla variedade das invenções com anotações próprias de figuras, palavras e símbolos revela o fato importante de que o desenvolvimento artístico não implica apenas na adoção gradual das convenções já existentes, mas também na criatividade de novas soluções.

Na fase figural aparecem canções articuladas e reconhecíveis, como esboços de estruturas de canções, que as crianças incorporam e misturam. Aos 03 anos pode haver a emissão vocal de tons distintos, mas com instabilidade de intervalo ou coerência tonal. A partir dos 04 anos aumenta a confiança no texto e o contorno melódico ganha definição; aos 05 anos, intervalos e contornos melódicos são mais precisos, porém, ainda sem sistemas de regra e coerência nas partes de uma canção. Crescem gradativamente a precisão rítmica e do pulso, o respeito à tonalidade, o domínio nas canções do meio ambiente, incluindo repetições e variações.

3. *Fase esquemática* - Maior domínio das convenções musicais dos adultos, e no uso das próprias invenções. As convenções já estão presentes, não totalmente desenvolvidas e não ainda integradas num sentido coerente de estilo. Swanwick e

Tillman chamam de convenções vernaculares os ostinatos rítmicos e melódicos simples, como um esforço na busca de um idioma coerente. Estudos de Davidson mostram que crianças de 05 anos registram uma única dimensão do padrão em desenhos, usualmente o ritmo, mas, se o número de notas é exato, as relações temporais entre elas comumente não o são. Por volta dos 06 anos já é possível representar mais de uma dimensão, mostrando durações diferentes, executadas numa mesma pulsação. Aos 07 anos, crianças podem acrescentar forma e contorno de frase melódica, o que Davidson e Scripp chamam de relações de sistemas. Verificou-se a preferência pelos acordes consonantes, mais que pelos dissonantes e a habilidade para reconhecer modulações. Há melhor percepção da tonalidade e da harmonia ocidentais, entre os 05 e os 11 anos, durante a fase esquemática e o início de sistemas de regra. Há a percepção de intervalos, alturas, escalas e marcações nos elementos de uma peça e em relação à estrutura como musical como um todo.

4. *Fase de sistemas de regra* - O uso mais apurado das convenções artísticas surge entre os 08 e os 15 anos. Há produção e percepção de obras de acordo com convenções adultas de estilo e idioma, nos domínios literário, gráfico, musical e outros. No Modelo Espiral (Swanwick e Tillman) há mudança do nível especulativo para o idiomático, na composição musical. A especulação inicial pode incluir o retorno a estágios anteriores de insegurança na manipulação de materiais. As explorações especulativas parecem menos fluentes do que as convenções vernaculares, bem estabelecidas da fase esquemática, mas às vezes se integram a estilos e idiomas bem elaborados. Pela teoria de Parsons (1987), a aquisição de estilos e convenções talvez esteja mais claramente demonstrada nas artes visuais. Até os 05 anos a tendência infantil é focalizar as propriedades concretas das obras de arte e os meios de produzi-las, o que pode ser considerado, na fase figural, como reação egocêntrica à arte. Com relação à música, percebe-se o interesse tanto pelo instrumentista quanto pela peça que ele esteja tocando. Na fase esquemática as artes visuais são julgadas pela criança a partir da importância que ela afere ao seu tema e do grau de realismo na representação do mundo. Segundo Hargreaves é pequeno o conjunto de pesquisas sobre a música, com menos descobertas nítidas, relativas às idades. Ele cita algumas conclusões de Gardner (1973), como, por exemplo, a maior sensibilidade das crianças de 11 anos, comparadas com as de 14 a 18 anos, às

similaridades e diferenças entre trechos de música clássica, de diferentes estilos. Parece provável, para Hargreaves, que a saliência cultural dos estilos, para faixas etárias específicas, pode levar a resultados conflitantes ou contra-intuitivos, sendo esta questão um campo promissor para pesquisas. A música pode ocasionar maior polarização de preferência estilística do que as artes visuais e este fator afetivo exerce forte influência nos julgamentos estéticos cognitivos. Estudos de LeBlanc (1987) sugerem que até os 8 anos as crianças são 'ouvidos atentos', dispostas a ouvir e apreciar ampla variedade de estilos, Quando a adolescência se aproxima, declina sensivelmente o número de estilos apreciados e há uma concentração geral nas variedades da música pop. LeBlanc chama de reação de atenção o retorno à ampliação das preferências, próximas à maioria, para chegar a um novo estreitamento, mais adiante, na maturidade.

5. *Fase profissional* - Transcendência que alcançam alguns indivíduos, após o domínio das convenções de formas de arte específicas, o que leva à produção de obras independentes dos estilos convencionais e à capacidade de reflexão sobre elas. Neste patamar o artista profissional admite a inexistência de padrões absolutos em arte, há a sensação de que as regras existem para serem quebradas. Para Swanwick e Tillman este é o modo meta-cognitivo, que se refere à possibilidade de pensar sobre o pensamento, à capacidade de reflexão sobre os próprios processos conceituais. Há dois níveis identificáveis neste modo, o simbólico e o sistemático. O simbólico se caracteriza por uma forte ênfase no aspecto emocional e expressivo das músicas, compositores e músicos específicos, além da habilidade para transmissão destas experiências e capacidade de reflexão a respeito delas. No nível sistemático estes tipos de habilidades e capacidades alcançam patamares mais altos de abstração e generalidade. A capacidade de reflexão se sustenta em interpretações universais sobre a música, e nas possibilidades com as quais a diversidade das concepções se expressa, através das análises históricas, psicológicas ou musicológicas, indo além da experiência pessoal. Grandes intérpretes e compositores obtiveram, primeiramente, o domínio das convenções existentes, antes de poder suplantá-las, o que é um aspecto importante da criatividade da vida real. Se não é grande a parcela de músicos que se projetam de forma muito especial, há uma parcela importante daqueles capazes de trabalhar com uma grande variedade de estilos, mesmo que os impactos de suas inovações não sejam tão profundos entre os

seus pares. Por esta razão, Hargreaves denomina esta fase como profissional, em substituição ao nome adotado no anteriormente, fase meta-cognitiva. Ele acredita que o termo profissional atende à sua caracterização, porque se refere à flexibilidade estilística de um grupo muito maior de indivíduos. Quanto à composição e à improvisação musical, especificamente, ele ressalta vários estudos comparativos, feitos com grupos de iniciantes e de especialistas. Os resultados demonstraram que entre os níveis variáveis de músicos menos experientes e mais experientes corresponde um aumento gradativo na qualidade musical das realizações a que se propuseram, revelado na flexibilidade em adaptar habilidades às exigências da situação e a conceber unidades musicais internamente, até antes de experimentá-las num instrumento.

3. Reflexões sobre o desenvolvimento musical no contexto acadêmico

Na prática do ensino é possível acompanhar as fases de desenvolvimento e os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, descritos por Piaget, perceptíveis nos percursos realizados pelos alunos dos cursos de extensão e da Graduação da EM. Os modelos de desenvolvimento musical estabelecidos por Swanwick e Hargreaves também parecem admitir na variedade dos caminhos pessoais um trânsito permanente e oscilatório entre as fases, além da sobreposição das mesmas. Realmente, na análise dos domínios diversos da formação musical, pode ser percebida uma seqüência de exemplos da mobilidade circular, que integra pequenos retornos e avanços. A nosso ver, há uma espécie de retorno a estágios anteriores quando, por exemplo, instrumentistas ou cantores empreendem o processo de leitura e estudo de uma peça desconhecida. Tal procedimento corresponde a determinados passos iniciais e envolve, comumente, a preocupação em decodificar a partitura e o esforço diante da manipulação de novos materiais. A compreensão do texto, a concepção musical construída e as decisões técnicas que favoreçam esta concepção acontecem em etapas interligadas, com a análise e a revisão de opções. Esses ajustes são bastante significativos e, por isto, freqüentemente incorporados às conversas musicais entre intérpretes, de maneira especial nas situações em que o músico inicia o estudo de peças cujo gênero, ou idioma, ou tipo de escrita sejam estranhos ao seu repertório e com os quais ele não tenha afinidade, ou intimidade.

De forma geral, observamos que a precariedade de vivência corporal (sensorial) do ritmo na formação básica dos alunos pode ocasionar problemas na realização musical, como pouca flexibilidade ou instabilidade, mesmo quando a leitura da partitura é rápida e eficiente. Outro aspecto verificável pelo professor são as experiências iniciais com a criação ou improvisação musicais, por vezes tímidas e pouco significativas, entre os alunos que só trazem na sua bagagem a prática de repertório do seu instrumento. O início da prática musical em conjunto (vocal, instrumental) para os principiantes requer adaptações e a aquisição gradual de capacidades auditivas e expressivas, que influem no resultado final da interpretação. O desenvolvimento da percepção harmônica dos instrumentistas e cantores que não possuem, pelo menos, um nível básico de desenvoltura com um instrumento harmônico, também requer estratégias específicas, dentre elas a possibilidade de atividades individualizadas ao teclado. As situações mencionadas são apenas alguns exemplos das necessidades e particularidades de assimilação, acomodação e equilíbrio, demonstradas pelos nossos alunos durante as aulas individuais e coletivas. Parecem ser também configurações do trânsito entre estágios (ou fases) de desenvolvimento musical, individualizados na combinação de aspectos intuitivos e intelectuais.

Tendo em vista os objetivos inerentes às atividades que desenvolvemos em disciplinas eminentemente práticas, acreditamos ser ainda muito útil ajustar nossas propostas, caso a caso, no conjunto dos alunos. Por exemplo, um violinista no início da prática específica do *Piano Complementar*, mesmo com o seu pensamento musical já bastante elaborado, não obtém, no nível em que gostaria, uma realização satisfatória da sua própria concepção musical no novo instrumento. Na formação violinística, este aluno construiu seu caminho passando pelos estágios de desenvolvimento necessários à sua habilitação. Mas, as habilidades motoras e os automatismos para a exploração consciente e refinada de uma nova fonte sonora são capacidades construídas com o tempo e, como em qualquer outro campo da performance, os iniciantes têm recursos técnicos ainda incipientes. O resultado musical numa situação como esta - ou no caso semelhante em que um pianista tenha um contato inicial com um violoncelo -, não corresponde, de início, a patamares de desempenho já experimentados

anteriormente pelo músico. No entanto, acreditamos que a obtenção de uma desenvoltura básica ao piano é um recurso a mais na formação musical, desde que a escolha de repertório seja criteriosa e haja equilíbrio entre atividades de performance, apreciação e criação. As experiências musicais diversificadas e o conhecimento do professor sobre os contextos educacional e sócio-cultural no qual elas estarão inseridas podem abrir portas e alargar as potencialidades nos percursos circulares e individuais de desenvolvimento.

Julgamos, portanto, bastante oportuna a opinião de Hargreaves (1996) quando se refere aos estudos do desenvolvimento musical, pois ele afirma ser necessário considerar os contextos onde ele ocorre, nos seus aspectos educacional, interpessoal e cultural⁹. Além disto, o autor avalia que só recente e tardiamente os estudos psicológicos começaram a refletir essa abordagem. Na sua visão, os professores têm necessidade de estruturas teóricas para seu trabalho, mais claramente aparentes no campo das artes, preferencialmente baseadas em evidências que psicólogos e outros cientistas sociais possam fornecer. Hargreaves acredita que os professores de música têm suas teorias de trabalho e de desenvolvimento musical dos alunos, tanto nas escolas especializadas quanto nas do sistema regular de ensino. Essas teorias são formuladas mais implicitamente do que explicitamente, motivo pelo qual há necessidade de que as pesquisas educacionais e psicológicas se refinem e se desenvolvam, para contribuir para discussões e para a formação de uma bibliografia mais completa. Portanto, para Hargreaves a colaboração entre os professores que sejam praticantes inquiridores, e os pesquisadores, que possam incorporar critérios destas práticas ao seu pensamento, é uma tarefa das mais importantes para músicos educadores.

Hargreaves vê um forte impacto da teoria de Piaget sobre a maneira como os psicólogos pensam o desenvolvimento, sobre as práticas educacionais, de um modo especial nos padrões dos currículos de matemática e ciência. Ele apresenta uma questão inicial sobre o processo do desenvolvimento: ele se dá através do acúmulo gradativo de conhecimentos e de habilidades organizadas, de maneira

⁹ No capítulo IV - *Olhares sobre a Escola de Música da UFMG*, trataremos especificamente de alguns aspectos na contextualização dos nossos ambientes cultural e educacional.

suave e contínua, ou descontinuamente, numa série de passos qualitativamente distintos e não necessariamente cumulativos? O autor acredita que esta última possibilidade está expressa na teoria de Jean Piaget e avalia que a maioria dos psicólogos de hoje não acreditam na existência dos estágios, da forma como foram estabelecidos. A primeira razão para isto, segundo Hargreaves, se refere à coerência funcional dos estágios, conjuntos integrados de atividades com regras lógicas, definidas com precisão. Isto significa que crianças em determinado estágio devem apresentar traços comuns na execução de tarefas, independentemente do domínio que já tenham das mesmas. No entanto, de acordo com o autor, a pesquisa empírica sugere que as atividades apresentam uma diversidade muito mais ampla do que a proposta por Piaget. A segunda razão apresentada é o julgamento de alguns estudiosos para os quais a teoria não considera adequadamente as influências culturais e ambientais. Se Piaget via o ambiente como formador de matéria prima e de resistência para a assimilação e a acomodação, para o autor, hoje predomina a opinião de que o meio ambiente também molda o curso do pensamento, e vai além do que apenas refleti-lo. Por outro lado, SWANWICK (2004, p. 92) acredita que a visão cumulativa é essencialmente piagetiana e considera o entendimento de que os estágios estejam separados uns dos outros como uma compreensão errônea da teoria.¹⁰

Hargreaves faz conjecturas sobre os estágios no desenvolvimento artístico e musical e discorre a respeito dos impactos que pontos de vista opostos em relação a este tema têm nas discussões metodológicas. Ele cita a teoria de Parsons (1987) que é explicitamente piagetiana e baseia-se em evidências de pesquisa em artes visuais. Nessa visão teórica as crianças passam por cinco estágios progressivos de refinamento cognitivo, que vão do favoritismo, ou simplesmente do prazer com a atividade artística e pouca discriminação cognitiva, até chegar à autonomia, caracterizada pela atitude madura e reflexiva, em relação ao valor cultural de obras específicas. Segundo Hargreaves, os estágios de Parsons se aplicam a qualquer forma de arte e as mudanças no pensamento artístico decorrem do aumento da idade. Essas características de percurso

¹⁰ SWANWICK cita o próprio Piaget em sua descrição das estruturas sucessivas do desenvolvimento: *“É por esta razão que, em nossa visão, uma análise estática e descontinuada dos níveis estratificados é inaceitável”* (2004, p. 92).

influenciam as formas de aprendizado em campos distintos como os das artes visuais, da música, das artes cênicas. Nesses aspectos descritos pelo autor, parece-nos haver similaridades que permitem aproximações pertinentes entre a concepção de Parsons sobre o percurso de desenvolvimento e o Modelo Espiral de Swainick e Tillman, uma vez que este parte da abordagem sensorial e manipulativa de materiais até atingir o patamar de valor simbólico e sistemático.

Hargreaves comenta o pensamento contrastante elaborado na teoria das inteligências múltiplas de H. Gardner (1994), que avalia não ser necessário propor estágios de desenvolvimento para as artes. Segundo Hargreaves, na teoria de Gardner as operações de Piaget não são essenciais para muitas das atividades artísticas, nem mesmo para domínio e compreensão da linguagem humana, para a música ou para as artes plásticas. De fato, percebemos a visão de Gardner sobre a particularidade inerente a estas competências, em observações como a seguinte: *"Muito mais do que na linguagem, encontram-se diferenças individuais notáveis em crianças novas quando elas aprendem a cantar"* (GARDNER, 1994, cap. 6, p. 85). Nós depreendemos desta idéia que, se os campos de desenvolvimento são distintos, padrões semelhantes na análise dos percursos podem não se adaptar a essas diferenças. Desenvolvimentos em domínios artísticos específicos, por sua vez, não têm implicações para os que ocorrem em nenhum outro, uma vez que dependem de habilidades e técnicas totalmente distintas, aplicadas a conjuntos específicos de conhecimentos e materiais. Gardner pondera que a maioria das crianças já atingiu todas as características essenciais à participação no processo artístico, por volta dos sete anos.

Hargreaves (1996) avalia que os posicionamentos teóricos contrastantes têm reflexos nas práticas curriculares, pois, se for adotada a seqüência de estágios, na qual cada um deles prepara para o seguinte, não faz sentido introduzir a criança em habilidades e conceitos de um nível mais alto, pré-categorizado como acima das possibilidades da sua maturidade. O problema levantado é saber até que ponto as habilidades cognitivas dão o suporte às mudanças relacionadas à idade, no comportamento artístico e na manifestação das crianças, no contexto das atividades artísticas. A nosso ver, o engessamento em uma posição ou outra pode excluir ou obscurecer variáveis importantes e, mais ainda, esta diminuição da

maleabilidade pode restringir as chances de sucesso no ensino musical. Ou seja, entendemos que é necessário e mais importante observar os processos e suas variáveis (pessoais e ambientais), para auxiliar os estudantes nos seus percursos individuais, do que determinar se os desenvolvimentos artísticos são, ou não, específicos de cada domínio. Para isto, ou por isto, acreditamos ser necessário refletir sobre a validade do estabelecimento de padrões muito detalhados, ou com alguma rigidez, para os percursos cognitivos neste campo.

Na opinião de Hargreaves, as posições podem se reconciliar, porque, embora aspectos musicais específicos existam mais claramente em níveis elevados de habilidade e especialidade, é possível delinear características gerais no percurso de desenvolvimento artístico, que existem através dos domínios e que apresentam mudanças regulares com a idade. Para o autor, a questão da existência de estágios de desenvolvimento musical e artístico é muito discutida, e ele próprio reconhece ser *“útil tratar do desenvolvimento musical no contexto de desenvolvimentos paralelos em outras formas de arte”* (p. 146).

Em cada forma de arte são identificáveis regras e estratégias cognitivas presentes no desenvolvimento, sustentáveis no conceito de *schema*, (esquema, plano). Nós utilizamos os esquemas cognitivos como modelos ou estruturas para organizar o conhecimento. Piaget sugeriu a assimilação e a acomodação, como ações coordenadas, observadas em formas de comportamento e idades diferentes. Hargreaves também identifica estes processos em muitos aspectos do desenvolvimento musical, como, por exemplo, nos padrões rítmicos regulares dos movimentos na dança infantil, nas características do canto dos pré-escolares, que incorporam gradualmente elementos das canções ouvidas no ambiente cultural, nas formas como adultos e crianças com diferentes habilidades se entregam à improvisação e à criação musicais. É dele este esclarecimento:

Os esquemas cognitivos são formas de descrição dos processos de pensamento que fundamentam diferentes aspectos do comportamento musical - percepção, performance, criação, capacidade de ler e escrever e produção - e eles permitem que sejam feitos elos explicativos entre esses diferentes aspectos ((DELIEGE e SLOBODA, eds., 1996, p.154).

O autor conclui que as habilidades específicas de um domínio devem ser ensinadas como tais, mas acredita ser possível estabelecer combinações vantajosas entre as atividades educacionais. Aspectos próprios do desenvolvimento musical podem ser identificados também no âmbito das características gerais do desenvolvimento artístico, que realmente existem entre os domínios e apresentam mudanças regulares, de acordo com as faixas etárias.

David Hargreaves aponta para o expressivo crescimento dos estudos sobre o desenvolvimento musical dos últimos anos, apoiado por ciências como a psicologia, educação e cognição, sociologia, antropologia, pela própria música e pela musicologia. Isto leva, naturalmente, a várias abordagens, definições e descrições. O autor detém-se em descobertas, que não se referem às crianças exclusivamente, e analisa o desenvolvimento da competência musical com foco no canto, na representação gráfica da música, na percepção melódica e na composição. Naturalmente, ele também enfatiza a necessidade de que aspectos como os contextos sócio-cultural e educacional nos quais se dá este estudo sejam levados em conta. Assim, sua classificação experimental de métodos pedagógicos é feita em duas dimensões ortogonais, que ele denomina '*autonomia - controle*' e '*especialista-generalista*'.

A primeira dimensão se aplica aos aspectos do ensino musical com sua estruturação explícita e implícita, avaliando o planejamento dos conteúdos, as técnicas do ensino e a variedade e disponibilidade de recursos. Além destes enfoques, esta dimensão avalia o impacto do trabalho do professor, através dos resultados correspondentes nos seus alunos. A segunda dimensão contrapõe as diferenças entre a formação específica do músico - feita em escolas especializadas que preparam músicos profissionais - e a formação que tem como premissa a possibilidade de que a música pode ser executada e apreciada por todos os estudantes, em todos os níveis. Cabe nesta dimensão uma abordagem apropriada da educação musical para a clientela do ensino regular¹¹. O autor

¹¹ O autor esclarece que no Reino Unido esta concepção de ensino adotada é estatutária, pois, de acordo com o currículo nacional, todas as crianças têm aulas de música até os 14 anos, desde

alerta, entretanto, para a necessidade da observação e reflexão mais atentas sobre as formas de relacionamento entre as chamadas cultura 'séria' e cultura 'popular' e em qual extensão elas são transmitidas por diferentes instituições. Parece-nos que esta preocupação se assemelha àquela que têm em mente os professores das nossas universidades, ao planejarem os currículos e conteúdos da Licenciatura em Música, ou quando atuam diretamente, ministrando aulas nesta modalidade acadêmica. As discussões entre docentes para a construção de trajetórias acadêmicas e da formação a ser oferecida refletem a filosofia de ensino do curso, além de apontarem para a concepção de trabalho musical que os graduados estarão aptos a desenvolver, na nossa realidade educacional.

Outro tema importante que encontramos em Hargreaves é o estabelecimento de quadrantes entre as suas duas dimensões ortogonais: '*especialista-generalista*' e '*controle-autonomia*'. Este estabelecimento resulta, para o autor, nas quatro seguintes distinções:

1. *Especialista-controle*: formação tradicional de conservatório 'clássico', com detalhamento no estudo e repertório relativamente restrito;
2. *Especialista-autonomia*: formação em instituições especializadas, com grande parte do controle criativo por conta dos alunos; repertório expandido, além do padrão;
3. *Generalista-controle*: estímulo à produção de material didático pelos docentes, técnicas de canto em grupo e improvisação que estimulam a expressão individual, porém, com repertório fortemente calcado na música tonal convencional;
4. *Generalista-autonomia*: de difícil caracterização, pela natureza mais ampla e de finalidade mais acessível; orquestras experimentais com técnicas instrumentais aleatórias e independentes das convencionais; não-associação a técnicas pedagógicas especiais, ausência de tonalidade não considerada como uma característica necessária à música produzida; rejeição ao rótulo de 'generalista', se isto tiver como implicação ser tomada como 'popular' e não 'séria'.

A educação generalista tem como objetivo o aperfeiçoamento do desenvolvimento natural ou habitual, que normalmente acontece com as crianças durante o seu

1988. Um novo corpo docente, não formado originalmente por especialistas em música, vem sendo, desde então, recrutado e preparado para atuar nas escolas.

crescimento, no seu meio cultural e independentemente de aulas especializadas. A educação especializada se dedica ao desenvolvimento de altos níveis no desempenho musical, e se dá pela orientação de professores que têm objetivos específicos em mente. Hargreaves acredita que uma distinção muito acentuada entre esses dois aspectos não deve ser feita. Concordamos com esta concepção sobre o ensino musical, que prescindir de limites rígidos, uma vez que, para se alcançar bons resultados nas dimensões pessoal e musical, as fronteiras entre os dois tipos de educação não podem ser estabelecidas sem algum tipo de prejuízo. Em suas reflexões, Hargreaves cita o questionamento Davidson (1994) sobre o modelo 'talento', que presume um despertar natural de habilidades nos alunos talentosos, com pouca necessidade de intervenção dos adultos. A sua contraposição a esta tese é que, tendo condições apropriadas e oportunidades interessantes, crianças e adultos sem treino musical podem apresentar resultados positivos surpreendentes. Segundo Davidson é mais adequado adotar um modelo desenvolvimentista, do que basear a prática pedagógica na crença de que pré-existem e florescem, sem necessidade de orientações, os dons ou talentos especiais.

Salientamos que, de fato, o tema talento musical constitui-se em fonte de intermináveis investigações, tentativas de conceituação e questionamentos: como o descobrir, medir, proteger, desenvolver? O pianista austríaco Artur Schnabel (1988, p. 133) acredita que um músico deve ser capaz de julgar se o resultado musical da sua interpretação corresponde, realmente, ao que ele deseja. Isto depende do seu talento, em cada fase do desenvolvimento. Para Schnabel, quaisquer que sejam os seus talentos, ele deve fazer tudo para alcançar o máximo de suas capacidades pessoais, o que requer mais um dom.

Em uma entrevista à revista *Clavier Magazine*, o pianista belga, naturalizado americano, Michel Block¹² faz alusão ao que aprendeu com um amigo africano, de Camarões, sobre a sua cultura. Na ocasião ele discorre sobre a importância social e cultural que aquele povo africano atribui ao talento de “*alguém que é capaz de transmitir do intangível para o tangível*”, quando toca um instrumento. Segundo as

¹² Nossas citações baseiam-se na tradução do Professor Maurício Veloso (UFMG, 2005), feita a partir do original, não publicado na íntegra, de entrevista concedida por M. Block a Jeffrey Wagner.

referências de Block à importância da atividade dos músicos é preciso esclarecer que, para aquela cultura, a música existe para ser vivida ou sentida e não apenas ouvida; além disto, ela é uma necessidade humana e, portanto, deve ser um valor compartilhado. A partir da análise destes valores e das suas experiências como músico e professor, Block conclui que, na sua concepção, o talento musical é *“uma identificação natural com a própria linguagem da música e com os blocos construtivos desta linguagem”*. Para esta identificação natural entre o sujeito e a música, apontada por Block, nós acreditamos que algumas condições favoráveis são comuns nos perfis dos músicos que se destacam. Dentre elas ressaltamos a aptidão mental - revelada em características pessoais como inteligência, intuição, sensibilidade, expressividade, curiosidade, concentração, flexibilidade e disciplina, por exemplo - e uma qualidade de aptidão, ou pré-disposição física, que necessita do trabalho direcionado ao bom aproveitamento de características anatômicas e motoras. Realmente, não é fácil - e nem imprescindível, no nosso entendimento - fazer um inventário de habilidades, tendências e condições pessoais. Por este motivo, parece-nos interessante, dentre outras, a possibilidade de entendermos o talento musical como uma capacidade diferenciada de viver, sentir e compartilhar a música, adotando-se um significado semelhante ao que essas ações têm na cultura africana mencionada por M. Block. Outra dimensão que pode ser acrescida aparece na concepção do compositor Arthur Honegger - com a qual também concordamos -, que assim referiu-se ao talento: *“É preciso que se tenha a coragem de recomeçar três, quatro, cinco vezes. Esta foi a definição que, respondendo a uma enquete, eu dei sobre o talento: A Coragem de Recomeçar”* (citado em RAPIN, J.J., 1980. vol. I, p. 06)

Conjecturas sobre o talento podem se encontrar com ressonâncias distintas no campo muito polêmico da avaliação em provas e concursos acadêmicos. FRANÇA debate esta questão crucial em artigo, no qual apresenta um estudo sobre alunos da EM e faz considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música (2004, p. 31 - 46). O objetivo do estudo foi identificar o nível musical dos candidatos (de acordo com a Teoria Espiral) associado às aprovações no vestibular, e discutir a validade da aplicação de critérios derivados da Teoria nos exames deste concurso. Focalizaremos aqui apenas os aspectos gerais da problemática da avaliação da

performance levantados no texto. A autora acredita que, apesar da dificuldade inerente à situação “*crece a demanda pela explicitação dos critérios empregados*”. Em sua opinião, estes critérios “*Não raro são hermeticamente velados, sugerindo-se uma intocável subjetividade, prática que perpetua uma apologia dogmática ao talento*” (p. 31). FRANÇA aponta também a carência de fundamentação convincente numa modalidade de avaliação que se dá a partir de critérios impostos. Exemplificamos este tipo de situação com a dinâmica ocorrida em 2004, quando a EM recebeu orientação institucional, apresentada pela Comissão Permanente do Vestibular UFMG (COPEVE), para que fossem estipulados, da forma mais objetiva possível, os itens sujeitos à avaliação nas provas práticas de música. Diante desta incumbência, um tanto distante das práticas adotadas até então, equipes de professores se reuniram para elaborar uma listagem de tópicos isolados, tais como expressividade, fidelidade à partitura, fluência, precisão, técnica, afinação e outros. A nota global do candidato deveria ser computada a partir da soma de diferentes valores atribuídos a estes itens¹³. Parece-nos que o aspecto positivo deste processo foi o fato de que as discussões propiciaram um levantamento de questões importantes, relacionadas aos critérios internos adotados na elaboração das provas (de acordo com programas estipulados) e à clareza necessária para a explicitação das mesmas, na publicação anual do Edital do Vestibular. No entanto, devido à especificidade do discurso musical e ao entrelaçamento de suas questões intrínsecas, essencialmente objetivas e subjetivas, o elenco de aspectos avaliáveis levantados pelas equipes não se constituiu, obviamente, em uma solução padronizadora. O levantamento de alguns itens não conseguiu ultrapassar as limitações do discurso verbal quando o mesmo traduz os elementos do discurso musical, nem muito menos contemplar a riqueza de suas superposições, ou as sutilezas envolvidas na percepção das mesmas.

Concordamos com FRANÇA quanto às dificuldades de quantificar através de notas os desempenhos dos candidatos e supomos que situações semelhantes devem acontecer nas particularidades de provas específicas dos cursos de Belas

¹³ Quando discute a avaliação formal e a qualidade musical, SWANWICK relata experiências semelhantes em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, apontando a ocorrência de equívocos, inadequações ou pouca consistência (2004, p. 87 a 90).

Artes e de Artes Cênicas. Parece provável que também haja algum tipo de dificuldade na correção das provas abertas de Português, realizada por todos os candidatos na segunda etapa do vestibular da UFMG. Aspectos objetivos e subjetivos estarão sempre presentes nas manifestações explicitadas em provas deste tipo, expondo as individualidades de perspectivas e de parâmetros para suas fundamentações. Por outro lado, quanto à área da música, acreditamos tanto na possibilidade de aperfeiçoamentos construídos pelo diálogo acadêmico quanto na sensibilidade e bom senso dos professores avaliadores. Tudo nos leva a crer que sempre haverá espaço para ajustes nos nossos procedimentos - inseridos nas formalidades da universidade -, a partir da auto-avaliação na Unidade. Nas várias experiências que tivemos em vestibulares da EM, as provas práticas de percepção musical e as de instrumentos e canto para candidatos da licenciatura mostraram-nos a validade da avaliação individual de cada professor, conjugada com as discussões minuciosas, realizadas caso a caso, entre os componentes das bancas examinadoras. Focando especificamente as bancas do vestibular para o bacharelado em piano, a nossa experiência de participação permite-nos ponderar que:

- a) De forma geral, a comparação entre as observações individuais dos professores com quem atuamos - anotadas após a prova de cada candidato -, apresentou um alto índice de convergência entre opiniões sobre a qualidade musical demonstrada em aspectos interligados como, por exemplo, a compreensão e a desenvoltura técnica;
- b) A diferente complexidade em peças de livre escolha foi considerada como um fator a ser ponderado nos julgamentos;
- c) O desempenho na leitura à primeira vista de uma mesma peça constituiu-se em uma possibilidade importante para a avaliação de desempenho do candidato, que, além da leitura propriamente dita, pode demonstrar a sua compreensão estrutural e a expressividade com que revela esta compreensão;
- d) A inclusão de peças de confronto, de nível técnico e musical acessível, oferece à comissão examinadora mais informações para a comparação entre os candidatos postulantes às vagas;
- e) Não tivemos experiências em que, na dinâmica de julgamento e de atribuição de médias finais aos vestibulandos, houvesse discrepâncias marcantes ou situações que configurassem uma 'apologia ao talento', mencionada por FRANÇA;

f) Acrescentamos que, embora sendo visível para a banca examinadora uma variação importante nos níveis de preparação e maturidade musical dos candidatos, não registramos (nas nossas experiências) a procedência deste tipo de avaliação sobre os talentos individuais, aferidos em uma única prova prática do instrumento para cada etapa do concurso. Cabe ressaltar que a performance no vestibular está circunscrita em um processo que agrega diferentes fatores com significativos impactos emocionais: consideramos a gravação da prova em áudio e vídeo, com a presença no ambiente de um técnico designado para esta finalidade, como um destes vários componentes.

Focalizando especificamente as habilidades musicais, retomamos Hargreaves em sua descrição de um estudo de Sloboda (1994), segundo a qual há quatro conclusões:

1. Elas dependem da capacidade de identificar padrões e estruturas;
2. O nível de habilidade depende primordialmente da quantidade de prática relevante;
3. As habilidades tendem a se tornar automáticas e inconscientes, com a prática;
4. As habilidades tendem a ser específicas para determinados domínios de atividades, não sendo suscetíveis de transferência para outros.

Quanto à quarta conclusão, da nossa parte, entendemos que podem existir possibilidades de transferências no aprendizado musical, dependendo, naturalmente, do tipo de habilidade e dos objetivos implícitos em cada transposição. Por isto, numa escola de música, seja de formação livre ou acadêmica, julgamos não só como possíveis, mas, além disto, como primordiais, as analogias e transferências de habilidades, inseridas tanto na macro-visão das concepções curriculares, como nas estratégias adotadas por cada professor na condução das suas atividades em aula. Ele é o músico que deve estar atento para orientar os estudantes e mediar essas possibilidades, conectando as linhas num complexo conjunto das variáveis individuais e de percursos, que afloram nos diferentes campos da formação musical. Diante disto, parece-nos que integrar e rever estratégias de ensino são alternativas mais interessantes e produtivas no processo de mediação, do que a opção por um só caminho. É importante manter a cautela diante de algumas expectativas e cobranças dos alunos, que nos surgem

algumas vezes, quanto à existência de fórmulas mágicas padronizadas, ou de determinados atalhos da aprendizagem, aparentemente vantajosos.

Neste sentido, retornamos às discussões sobre o talento, agora o enfocando como uma qualidade indispensável aos professores e aos alunos, quando estes buscam evoluir, juntos, cada um em sua trajetória. No primeiro caso, ele é condição fundamental para o ato de ensinar e ser propulsor, no segundo, para a capacidade de desenhar, aos poucos e com independência, um caminho próprio de crescimento musical. Por fim, acreditamos que quem assume o papel de ensinar se mantém, naturalmente, em estado de alerta e - seguindo as convicções do músico e pensador H. J. Koellreutter (1915 - 2005) -, deveria conviver com a pergunta salvadora sempre engatilhada: “*Por que?*”¹⁴ Rubem Alves, na mesma linha de pensamento crítico, adverte para o fato de que o verdadeiro aprendiz está sempre disposto a escutar as suas próprias perguntas e as dos outros. Sintonizado com Koellreutter, ele afirma: “*O professor verdadeiro, acima de todas as coisas que ensina, ensina a arte de desconfiar de si mesmo...*” (2000, p. 105). Este tipo de talento, ou atitude, contagia quem está no papel de aprender e o conduz ao produtivo exercício da dúvida. O processo é um terreno fértil, onde vão surgir sempre questões novas, com a elaboração de respostas distintas e não definitivas.

Para outras reflexões sobre o papel do professor, trazemos a opinião de Hargreaves, segundo a qual, para a realização de estudos psicológicos sobre altos níveis de especialização musical, o modelo especialista de educação é o contexto mais apropriado. O desenvolvimento natural que ocorre na diversidade das experiências musicais e do meio ambiente deve estar colocado ao lado do desenvolvimento específico musical, que requer habilidades especiais. Após apresentar as distinções entre as modalidades de ensino, Hargreaves ressalta, entretanto, que o contexto institucional, no qual a competência expressa é válida, deve ser sempre conhecido de uma forma melhor, uma vez que tem influência

¹⁴ Hans J. Koellreutter (líder do Grupo *Música Viva*, 1939 - 1952) teve projeção de amplo alcance na cultura musical brasileira, como compositor, pensador e professor de várias gerações. Durante o Curso de Especialização em Educação Musical da EM UFMG, tivemos oportunidade de ouvi-lo preconizar em suas aulas: “*Não acredite no que o seu professor fala, nem no que você lê num livro e nem naquilo em que você pensa!*”

direta no desenvolvimento psicológico. Julgamos pertinente a sua avaliação e destacamos a importância de conhecermos bem o ambiente acadêmico no qual atuamos, particularmente através do estudo de aspectos tais como a história institucional, as suas metas pedagógicas, o alcance social de seus projetos, a diversidade da clientela atendida, as características humanas e físicas da infraestrutura instalada. Com o foco em uma Unidade Acadêmica de uma universidade pública, como é o nosso contexto educacional, o desconhecimento desses aspectos pode ter repercussões negativas. No nosso ponto de vista, desconhecer o ambiente, ou conhecê-lo superficialmente, pode ser um fator negativo que restringe os campos para a implementação de ações destinadas a captar e formar alunos e pode, inclusive, inviabilizar propostas pedagógicas interessantes. A multifacetada bagagem musical dos alunos ingressantes na EM UFMG, tanto nos cursos de extensão, quanto na Graduação e na Pós-Graduação, é uma somatória das experiências musicais nas modalidades generalista e especialista, às quais nossa clientela já teve acesso. Saber conciliar posições e explorar positivamente esta heterogeneidade é uma tarefa a ser assumida cotidianamente¹⁵.

Ponderamos que, na nossa realidade e na prática do ensino musical, se observarmos os níveis de desempenho dos graduandos em seus múltiplos aspectos, é possível encontrar situações onde se conjugam algumas assimetrias ou desequilíbrios, com resultados muito bons em determinados domínios. Nos cursos de extensão em que lidamos com jovens e adultos esta realidade também se expõe e revela traços do nosso contexto social. Especificamente, no curso de *Apreciação e Musicalização na Maturidade*, com o público alvo a partir dos 50 anos, deparamo-nos com pessoas (muitas delas profissionais de nível superior)

¹⁵ Para enriquecer as reflexões sobre esta problemática, julgamos pertinente incluir algumas ponderações de GARDNER (1999, p. 38 a 43). Conforme o autor, as instituições de ensino sempre estiveram diante de caminhos que oscilam entre algumas polaridades, como por exemplo: extensão ou profundidade; resultados utilitários ou crescimento intelectual; acumulação ou construção do conhecimento; padronização ou individualização da educação; vitrine tecnológica ou dimensão humana; crítica reducionista ou valorização da avaliação e da qualificação. Há adeptos e argumentos válidos para fundamentar uma ou outra corrente, com oscilações decorrentes de padrões culturais e do momento histórico. Concordamos com a “*posição modulada*”, adotada pelo autor, diante destas polaridades: a educação ideal é centrada no aluno, favorece as diferenças individuais, privilegia a construção do conhecimento acima da acumulação de informações, valoriza a avaliação feita com bons padrões de julgamento e vê os recursos tecnológicos como meios e não como fins. GARDNER destaca sua preferência, com uma síntese de sua crença: “*a busca do conhecimento pelo amor ao conhecimento acima da reverência à utilidade.*”

que, no conjunto das suas histórias de vida, apresentam raras referências a aulas de música durante a formação escolar, ou a experiências anteriores para acesso aos conhecimentos musicais básicos. Há adultos neste curso que jamais estiveram perto de um violino, ou de um trombone, por exemplo, que nunca imaginaram poder ter noções sobre uma partitura, ou vir a compreender o que significam os sinais da escrita musical. Estas pessoas não haviam tido ainda oportunidades ou estímulos para tentar representar no papel uma música, ou parâmetros musicais dela extraídos, com quaisquer códigos inventados para esta finalidade. Isto, infelizmente, está longe de ser um fato isolado ou surpreendente, o que, de forma inevitável, determina na sociedade as particularidades da preparação para o vestibular e da realização de uma Graduação em música. Conseqüentemente, neste nível de formação acadêmica coexistem etapas básicas do desenvolvimento musical, ainda em construção, oscilantes num mesmo pêndulo no qual se registram ocorrências de progressos surpreendentes. A conquista de capacidades e habilidades específicas, a superação de obstáculos, a sistematização e o estabelecimento de analogias entre os conteúdos na aprendizagem e a possibilidade de reflexão sobre a própria prática musical são passos importantes, interligados e circulares, empreendidos também com o impulso da intuição. Vemos as assimetrias nos desempenhos dos alunos arraigadas num painel, onde se mostra o intrincado itinerário de caminhos e oportunidades individuais com relação à música. Esses trajetos são traçados em um sistema educacional que, em linhas gerais, já apresenta deficiências graves e é especialmente deficitário no campo da formação artística.

4. A inteligência pessoal e a inteligência musical

Estabelecemos algumas ligações entre a linha de pensamento piagetiano na análise de Cunha (CUNHA, 2002, p 69 a 103) e a descrição da inteligência pessoal de Howard Gardner, quando este trata da intrapessoalidade e da interpessoalidade (GARDNER, 1994, cap.10). Respectivamente, são estas as capacidades de autoconhecimento e de conexão com os outros e estão conjugadas às possibilidades que um alto nível de inteligência deste tipo propicia ao desenvolvimento do indivíduo e da coletividade. Processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, no nosso ponto de vista, estariam amparados por

estas capacidades. Entendemos que isto é "*Intus legere*", ou a capacidade de 'ler do lado de dentro': vale para atividades musicais (performance, criação e apreciação), para a construção das vias de acesso intrapessoal e das relações interpessoais. Um nível avançado de inteligência intrapessoal está correlacionado à capacidade de acessar e compreender a própria vida interior dos afetos e emoções. Segundo Gardner, neste domínio é possível detectar e simbolizar uma gama de sentimentos diferenciados e complexos, que orientam o comportamento humano. Acreditamos que, por outro lado e conjuntamente, em estágio também avançado da interpessoalidade, o professor interage assertivamente no seu meio. Afinal, ele estará mais preparado para ler intenções e desejos individuais, diluídos na complexidade de um grupo de alunos e colegas de trabalho. Esta capacidade de 'ler do lado de dentro' é abrangente e produtiva, porque propicia ao indivíduo o conhecimento de si mesmo e a vontade de conhecer aqueles que o cercam. Consequentemente, ele terá melhores condições para ajudar a outras pessoas a evoluírem nestes dois domínios: ter acesso não só às motivações e razões de seus próprios comportamentos e desejos, mas também às motivações e necessidades de outros. Seja na formação musical ou na futura vivência profissional como músico, esta qualidade pessoal influencia os percursos individuais, inseridos na coletividade. Recebendo nomes distintos ou integrando diferentes métodos de ensino musical, consideramos que os aspectos da personalidade são merecedores de atenção e cuidados especiais, em qualquer escola especializada de música, seja esta de ensino livre ou direcionada à formação acadêmica.

Quando Gardner trata da inteligência musical (1994, cap. 6), refere-se às questões das diferenças entre personalidades como determinantes na busca das fontes pessoais de prazer. Ele apresenta, entretanto sem maior aprofundamento crítico, uma explicação do psicólogo Lauren Harris (p.96) sobre o predomínio masculino na atividade da composição musical. Segundo Harris, as capacidades espaciais inerentes à arquitetura dos sons numa composição talvez fossem uma causa para o baixo percentual de compositoras, uma vez que as mulheres teriam desempenhos inferiores em tarefas espaciais. Julgamos que esta análise restringiu-se a apenas um aspecto neurológico, em detrimento de fatores culturais e sociais determinantes, mesmo no ocidente, até meados do século XX.

Os papéis sociais atribuídos às mulheres estiveram circunscritos, naturalmente com exceções, em campos restritos no complexo organizacional das sociedades, com graus mais ou menos acentuados. Para a maioria das mulheres, entretanto, é relativamente recente na história a conquista de posições no mercado de trabalho, fora do ambiente doméstico. Além disto, pelo menos no que se refere à sociedade brasileira, não está distante de nós o tempo em que havia uma pré-determinação, inclusive familiar, na escolha das profissões, antes categorizadas como 'masculinas' ou 'femininas'. As transformações da nossa cultura, assistidas nos últimos anos nas relações entre os gêneros masculino e feminino, aconteceram de forma acelerada, com mudanças observáveis, segundo a nossa percepção, mais notadamente após a segunda metade do século XX.

Trazendo o escopo desta análise sócio-cultural à Escola de Música da UFMG, temos uma comprovação que evidencia um movimento oscilatório e permanente, com direção que parece tender ao equilíbrio. A partir dos anos 1980 passou a ser registrada uma acentuada inversão na nossa população discente: as proporções aproximadas de 80% de mulheres e 20% de homens matriculados foram se invertendo e, segundo dados de 2001 - que nos parecem semelhantes aos atuais -, os percentuais apresentaram tendência oposta, com a presença de 70% de alunos do sexo masculino (CÂMPARA e MACHADO, 2001). Além deste dado quantitativo, um dado qualitativo importante é o fato notório do trânsito de mulheres em habilitações antes predominantemente masculinas, tais como composição, regência, trombone, fagote e contrabaixo, dentre outras.

Ainda conforme Gardner, é possível a existência de uma hierarquia entre as dificuldades distintas das atividades de execução musical, apreciação e composição. As diferenças apontadas pelo autor nos níveis de complexidade e, portanto, de acessibilidade entre os gêneros clássico e folclórico, ou popular, seriam, na nossa análise, elementos conjugados a uma possível hierarquia entre as tais dificuldades. Concordamos com a idéia de que *“há um conjunto central de capacidades cruciais para toda a participação na experiência musical de uma cultura”* (1994, p. 82). Para trabalharmos com este conjunto parece-nos primordial levar em conta que são indissociáveis na música as dimensões objetivas e mensuráveis e as ligadas ao afeto e ao prazer. Algumas investigações

psicológicas sobre as capacidades centrais para a música procuram descobrir maneiras pelas quais as pessoas percebem diferenças nos elementos musicais, extraídos do contexto de uma obra. Podem também ser realizados testes eficientes para se conhecer a prontidão dos indivíduos no discernimento de sons mais graves e mais agudos, direções melódicas, padrões rítmicos, repetições e fontes sonoras distintas. Não faltam questionamentos por parte de músicos, a respeito deste tipo de avaliação, quando realizada isoladamente, e, inclusive, essas críticas são mencionadas também por Gardner. Acreditamos que a aplicação destes testes em um grupo de não músicos traz resultados quantitativos, indicadores de níveis distintos de acuidade auditiva, prontidão e memória. No entanto, estes indicadores são insuficientes para aferir o potencial musical de cada pessoa, ou para determinar a qualidade de sua possível prática musical, no futuro. Avaliamos que, mesmo nas atividades de treinamento auditivo específico para alunos músicos, este tipo de trabalho deve estar intimamente conectado com as experiências musicais propiciadas ao grupo, integrando em atividades expressivas e criativas os elementos abordados isoladamente para identificação. O descuido para com esta integração faz com que as habilidades sejam trabalhadas repetidamente, em processos que privilegiam apenas o pronto reconhecimento de padrões. Este enfoque, semelhante a um tipo de adestramento, pode ser traduzido em resultados aquém das dimensões maiores experimentadas pelos seres humanos através da música. Afinal, aprender é poder construir relações e analogias e não somente estar apto a dar respostas prontas a estímulos isolados. Portanto, parecem-nos mais apropriados os métodos que, além de oferecer equilíbrio nas atividades de preparação musical, valorizem também uma análise mais global das capacidades de compreensão e investiguem as reações da pessoa e as particularidades da sua percepção musical, diante de peças inteiras, ou de alguma de suas seções.

Jeanne Bamberger, psicóloga desenvolvimentista e musicista, fez estudos sobre os níveis de competência musical, de acordo com o pensamento lógico de Piaget, trazendo, segundo Gardner (1994, cap. 06), uma contribuição valiosa para este campo de investigação. Os estudos mencionados revelaram que o pensamento musical tem suas particularidades e regras, que o tornam diferente dos pensamentos lingüístico e matemático. No domínio musical há necessidade de

formas de conservação que permitem, por exemplo, a distinção de sutilezas e mínimas diferenças em execuções seqüentes de uma mesma música. Com uma abordagem chamada figurativa, e intuitivamente, qualquer pessoa pode agrupar sons ou sentir frases musicais, sem o conhecimento teórico que justifique o seu procedimento. Um músico, através da abordagem formal, disporá de meios diversos para organizar e conceituar os elementos da sua análise musical. O processamento inicial da música, ou figurativo, precede o pensamento formal, o qual se desenvolve pelas atividades promotoras de mudanças nos estágios de conhecimento musical. Gardner alerta para os custos que podem estar presentes no percurso do aprendizado, pois aspectos antes naturalmente percebidos podem ficar: “(...) *pelo menos temporariamente obscurecidos (apagados) quando um indivíduo tenta determinar e classificar tudo segundo um modo de análise formal*” (1994, p. 87).

No nosso ponto de vista, para uma combinação vantajosa entre os procedimentos figurativos e os formais, o desenvolvimento musical deve ser disponibilizado em percursos acadêmicos que resguardem estas modalidades. Com este objetivo, as abordagens e estratégias de ensino poderão integrar a percepção e fruição da totalidade, sem descuidar dos detalhes, ou elementos individuais que dão estruturação e unidade formal a uma obra musical. Com referência ao possível obscurecimento que um processamento puramente formal pode ocasionar, a experiência realmente nos confirma que, muitas vezes, os alunos se afligem quando tentam nomear e classificar eventos destacados de um contexto, como se esta fosse a mais importante evidência a ser percebida em uma obra musical. Acabam por abandonar, com esta perspectiva restritiva, as outras possibilidades oferecidas pela sua percepção global e intuitiva. No nosso entendimento, estas ocorrências, que não são incomuns na clientela do curso de Graduação, têm origem na diversidade e na profundidade das experiências musicais, trazidas como bagagens individuais para a vida acadêmica. A heterogeneidade no perfil discente não decorre apenas da multiplicidade dos seus interesses, mas também das oportunidades e modalidades de contato com a música que fizeram parte da formação básica e intermediária de cada aluno. O desconhecimento destes aspectos determinantes pode inviabilizar um trânsito equilibrado e gratificante entre as formas figurativas e formais na experiência musical dos graduandos.

5. Os domínios das linguagens verbal e musical

Ao discorrer sobre as facetas evolutivas neurológicas da música, Gardner (1994, cap. 06) faz referência a estudos científicos sobre os hemisférios do cérebro e as habilidades da linguagem e da música. Estas investigações demonstraram que as capacidades lingüísticas estão quase que exclusivamente localizadas no hemisfério esquerdo do cérebro e que as musicais, na maioria das pessoas, se processam no hemisfério direito. Quando ocorrem danos no hemisfério esquerdo, a linguagem natural fica fortemente prejudicada, enquanto que há apenas prejuízos relativos para as capacidades musicais. Porém, a ocorrência de problemas no hemisfério direito afeta significativamente a percepção e reprodução dos sons e a apreciação musical. Por outro lado, em artigo mais recente (2004, p.26), Eckart ALTENMÜLLER¹⁶ explica que até as técnicas mais modernas de imageamento levaram a explicações incompletas sobre as bases anatômicas e fisiológicas da percepção musical. As causas seriam a complexidade inerente à música, os seus vários aspectos processados em diferentes regiões do cérebro - que, inclusive, podem se sobrepor -, e as diferenças entre os indivíduos. O que se sabe hoje, segundo o autor, é que ambos os hemisférios estão envolvidos de forma assimétrica no processamento musical, o que substitui a crença antiga de que a linguagem e o raciocínio se processavam no lado esquerdo e a música, juntamente com as informações emocionais e espaciais, no direito. Trabalhos recentes demonstram que lesões em qualquer hemisfério podem comprometer as habilidades musicais. Seus estudos com a equipe do Instituto para a Fisiologia da Música e da Medicina da Arte, na Alemanha, dão suporte à teoria de que a percepção da música é hierárquica. Parece que intervalos e ritmos se processam do lado esquerdo, enquanto o direito percebe características gerais como a métrica e o contorno melódico. Portanto, lesões em lados diferentes provocam perdas em capacidades diferentes da apreensão musical. Norman WEINBERGER¹⁷ (2004, p.78 - 80) afirma que estudos em indivíduos normais ou com danos cerebrais revelaram que não há um centro especializado para a

¹⁶ Altenmüller dirige o Instituto de Fisiologia da Música e da Medicina da Arte na Escola Profissional de Música e Teatro em Hannover, Alemanha.

¹⁷ Weinberger é fundador do *Centro de Neurobiologia do Aprendizado e Memória* e do *MuSICA* (Arquivo Computacional de Informação sobre Música e Ciência), na Universidade da Califórnia.

música no cérebro. Ela ocupa várias regiões, incluindo as usadas em outros tipos de cognição e as áreas ativas variam de acordo com as experiências individuais e o treinamento musical de cada pessoa. Investigações sugerem que música e fala se processam de forma independente e que compartilham duas propriedades: ambas são meios de comunicação e cada uma tem sua sintaxe, ou regras para a combinação de seus elementos (notas, palavras). O imageamento sugere que uma região do lobo frontal trata da construção adequada da sintaxe da música e da linguagem, enquanto outras áreas do cérebro cuidam do seu processamento. A resposta à música é mais complexa, pois envolve a captação das diversas relações numa seqüência de sons, ativando muitas áreas cerebrais.

As pesquisas, segundo Gardner (1994), revelaram que os mecanismos de processamento e armazenamento da música e da linguagem são distintos. Alguns testes mostraram que pessoas com treinamento específico, diante de tarefas musicais mais desafiadoras, tendem também a apoiar-se, pelo menos em parte, no hemisfério esquerdo de seus cérebros. Ao contrário, um leigo se apoiaria principalmente nos mecanismos do hemisfério direito para a resolução de tarefas ou desafios musicais que lhe forem apresentados. Para Gardner ainda não está claramente explicado o motivo pelo qual os efeitos crescentes de processamento no hemisfério esquerdo são observados com o treinamento musical. Na sua avaliação, se verificamos que o processamento da música pode mudar de lugar em certas atividades, é provável que isto ocorra quando os músicos rotulam verbalmente os eventos musicais e utilizam o hemisfério esquerdo para análises e descrições lingüísticas, próprias de uma abordagem formal. Por sua vez, o indivíduo sem formação musical, orienta-se pelo que ouve e pela sua intuição, baseando-se nas suas capacidades da abordagem figurativa para o processamento da música. ALTENMÜLLER também discorre sobre as diferenças no processamento musical entre leigos e músicos (2004, p. 28): os primeiros comparam alturas diferentes no lado direito, e os músicos têm maior atividade no lado esquerdo do cérebro para diferenciar notas ou acordes. Leigos estabelecem relações rítmicas no lado esquerdo, enquanto músicos o fazem no lado direito. Ou seja, o treinamento leva ao refinamento auditivo e a modalidades diferentes na ativação e nas combinações entre regiões cerebrais para perceber a música. Mesmo entre os músicos profissionais, as capacidades desenvolvidas para a

prática musical das diversas especialidades (técnica específica de cada instrumento, habilidades e campo visual de regentes, por exemplo) levam a combinações e reações distintas na atividade cerebral.

Quando nós aceitamos que as individualidades se manifestam pela forma de utilização da linguagem verbal e nível de compreensão das mensagens implícitas nas falas dos outros, podemos acatar que algo semelhante ocorre na comunicação através da música. O desenvolvimento humano na aprendizagem da fala e da escrita também passa por estágios em que se integram os fonemas, as palavras e seus significados, frases, histórias, estilos literários. Gardner (1994) equipara estes estágios com os da percepção musical, desde a apreensão dos sons isolados e de pequenas frases até a compreensão da sua mais complexa estruturação na música. Concordamos com esta equiparação entre as duas formas de comunicação humana e apontamos para aspectos importantes da sua conexão, que, no nosso entendimento, não devem ser colocados à margem quando atuamos numa instituição de ensino. Partindo desta premissa, julgamos pertinente acrescentar à discussão que um professor, mesmo numa escola especializada de música, pode buscar formas para auxiliar seu aluno, caso ele apresente, em algum grau, defasagens na utilização da linguagem. Referimo-nos aos problemas recorrentes neste domínio, com os quais nos deparamos no cotidiano, e que são resultantes de contingências estruturais do ensino regular no país. De fato, ao lidarmos com nossos alunos em contatos individuais ou coletivos, colocamo-nos diante de situações em que, não raramente, carências na utilização verbal ou escrita da linguagem interagem com as particularidades individuais da desenvoltura musical. Portanto, não julgamos ser deslocada, ou, muito menos desnecessária, uma atitude atenta do professor na orientação dada ao aluno com lacunas no domínio lingüístico, para que ele se conscientize e busque ajuda especializada, caso seja indicada. Esta concepção, compartilhada com vários colegas, inclusive de outras unidades acadêmicas das UFMG, sustenta-se numa visão mais global do ensino, direcionada à integralidade do ser humano.

Em conversa recente sobre este tema com um pequeno grupo, em aula coletiva de piano, uma aluna manifestou a sua preocupação com relação à diminuição das oportunidades que tem para escrever depois do seu ingresso na Graduação em

Música, porque ela julga que há pouca cobrança de trabalhos escritos, por parte dos professores. O depoimento da aluna, que cursa o Bacharelado em outro instrumento, fez com que os colegas presentes se manifestassem, concordando com a dificuldade que às vezes sentiam em passar para o papel, de forma clara, suas opiniões ou reflexões acerca de assuntos diversos. É também por estas razões que temos pedido freqüentemente a cada aluno, no primeiro período do *Piano Complementar*, que escreva sobre as expectativas ou perspectivas pessoais que o motivaram a procurar uma vaga na disciplina, bem como sobre as suas experiências e sua avaliação, ao término de cada semestre letivo. Além disto, nas aulas coletivas, nós realizamos leituras de textos de autores diversos, poetas, escritores, músicos e professores. Os trechos selecionados para essas atividades tratam de temas tais como arte, beleza, individualidade, interpretação e maturidade musicais e o ensino, tanto de uma forma geral, quanto especificamente musical. Nessas ocasiões, os participantes recebem também o incentivo para que estabeleçam, por escrito, paralelos entre os textos que leram, apresentando as suas reflexões, comentários e possíveis analogias entre as concepções dos autores, ou correlações com a sua própria prática musical.

De fato, acreditamos que ações assertivas nesta linha podem, pelo menos, levar os alunos à tomada de consciência com relação às suas lacunas e resultar, principalmente, em progressos com relação à comunicação das próprias idéias e ao acesso e capacidade de interpretação das idéias de outras pessoas. É preciso ter em mente que muitos graduados vão atuar no ensino, campo profissional que vai exigir, além de conhecimentos musicais específicos, as capacidades de observação e reflexão - sobre as interseções entre as práticas artística e docente - e o domínio da linguagem. A segurança e a fluência neste campo são meios auxiliares para a articulação entre todas as competências profissionais específicas da música e são fundamentais para que estas competências possam ser comunicáveis às outras pessoas. Por fim, espera-se de um músico graduado, tanto quanto do profissional graduado em qualquer área do conhecimento - em especial daquele formado por uma universidade pública -, que ele esteja apto a exercer com excelência o seu papel na sociedade.

CAPÍTULO IV: OLHARES SOBRE A ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG

Pela sua correlação temática com o corpo do presente trabalho, consideramos pertinente a inclusão de informações qualitativas e quantitativas, obtidas em dois estudos específicos já realizados sobre a Escola de Música (EM) e a sua clientela. Do conjunto de dados colhidos nessas fontes, alguns foram selecionados e comentados neste capítulo, para subsidiar discussões ligadas ao escopo do nosso projeto. Os aspectos históricos e as análises de informações constantes nas pesquisas serão abordados com o intuito de desenhar um panorama significativo sobre a formação musical, certas características da realidade acadêmica e a diversidade de pontos de vista sobre a Graduação em Música. As situações institucionais e pessoais descritas, com a intenção de trazer relatos e interpretações sobre a dinâmica própria da EM, refletem o contexto em que nossas inquietações, perguntas e reflexões foram suscitadas. Para as especificidades desse campo de ensino é que defendemos a interdisciplinaridade do *Piano Complementar*, através das atividades de *apreciação*, *criação* e *performance*.

1• Uma pesquisa sobre a Extensão, a Graduação, os Alunos e os Ex-alunos:

“Os Cursos de Formação e Graduação da Escola de Música da UFMG: estudo de características e tendências; identificação de fatores que determinam as expectativas discentes e a realidade observada”.

Realizamos este trabalho em parceria com os Professores Maria do Carmo Souza Câmara¹ e Ewaldo Melo Carvalho². Trata-se a pesquisa de um levantamento sobre a EM, a partir de estudos retrospectivos e da visão de alunos e ex-alunos. O estudo gerou três relatórios finais (o último deles em 2001), com focos específicos na

¹ Professora do Departamento de Teoria Geral da Música da EM UFMG.

² Professor do Departamento de Física do ICEx - Instituto de Ciências Exatas da UFMG, que ministrou a disciplina *Acústica* na Graduação da EM. O professor Ewaldo compartilhava dos mesmos interesses sobre particularidades da formação de um músico, em suas questões centrais e periféricas, e integrou o grupo de pesquisa nos primeiros estudos sobre a extensão e a graduação. À época, constituiu-se em outro elo entre a equipe o fato de um dos seus filhos ser aluno do Curso de Formação Musical (CFM), extensão em caráter permanente. Antes de se graduar e obter o título de Mestre em Engenharia Elétrica pela UFMG, este jovem estudou flauta transversa e obteve a formação musical básica no CFM.

Extensão e na Graduação, a partir da coleta e interpretação de dados acadêmicos e administrativos e de comentários e avaliações dos alunos.

Constaram da investigação sobre o corpo discente o mapeamento sobre sua origem, os percursos acadêmicos dos graduandos, os caminhos seguidos pelos alunos egressos, as particularidades da inserção no mercado de trabalho (durante e após o curso) e um amplo conjunto de informações e opiniões pessoais sobre diversos itens relacionados à formação musical em outras instâncias e na EM. Um aspecto sociológico significativo foi a constatação da alta incidência de parentes músicos, no núcleo familiar mais próximo dos componentes da clientela da extensão (63%, computados em 1993 e 58%, em 1996), característica que se manteve, em patamar um pouco mais baixo, mas ainda expressivo, entre os graduandos da Unidade (56%, em 1995). O estímulo de parentes próximos e o ambiente musical na família são impulsos consideráveis, que ocorrem de forma similar nas escolhas de outras profissões, a partir das peculiaridades e tradições familiares. Avaliamos que a importância dessas influências deve ser vista de forma diferenciada no caso da música, com atenção especial em dois aspectos: a) O convívio, desde a infância, com a prática musical no ambiente familiar tende a minimizar o desequilíbrio na qualidade e a escassez de oportunidades de aprendizado e experiências musicais, instituídos no sistema de ensino formal; b) A opção pela música, de forma geral, não é determinada ou estimulada pela valorização ou *status* sociais, conferidos a outras profissões. Tais peculiaridades podem ser percebidas por quem atua numa escola de música universitária, sendo facilmente verificáveis em relatos de experiências pessoais de colegas e alunos, ou em pesquisas sobre o assunto, como trataremos mais adiante.

Na primeira parte do trabalho, o objeto de estudo foi o *Curso de Formação Musical* (CFM), extensão em caráter permanente para a musicalização e a formação básica, que a EM ofereceu por 21 anos à comunidade, de 1976 ao final de 1996. Este curso preparou várias gerações de alunos para a Graduação, além de oferecer experiências musicais para outra parcela da sua clientela, formada por portadores de distintas perspectivas pessoais e profissionais. No grupo havia alunos ainda indecisos com

relação à sua formação superior, alguns que já cursavam diferentes graduações, ou que se preparavam para o vestibular de cursos diversos, alunos com práticas profissionais no campo da música popular, interessados em aprofundar e sistematizar os seus conhecimentos e um número expressivo de adultos profissionais, atuantes em várias áreas.

A faixa etária da população que participou da pesquisa sobre o CFM estava compreendida entre os 12 anos e os 32 anos. O grupo foi investigado em dois períodos diferentes, em 1993 e em 1996. Participaram da primeira etapa 117 alunos e na seqüência em 1996, 120 alunos. A cada ano estes números representaram, nos universos disponíveis, percentuais aproximados de 58,5% e 57,2%, respectivamente. Constatou-se nas opiniões emitidas pelo conjunto diversificado de alunos um bom nível de satisfação quanto às aulas e experiências musicais. Na ocasião, estimulava-se a participação em audições e concursos e era fácil o acesso aos eventos musicais da Unidade e às informações sobre as possibilidades da formação superior em música. A clientela do curso, no qual atuamos por 19 anos, manifestava durante as aulas ou em conversas informais, o valor que atribuía às iniciativas da EM no campo da musicalização e do ensino, inclusive, para profissionais de outras áreas.

A revisão da história do CFM incorporou a análise das tendências na demanda externa, e as transformações da sua estrutura curricular - vista como uma referência importante, com influências perceptíveis em iniciativas similares de ensino musical na cidade de Belo Horizonte. O estudo ajudou a trazer à tona, em conjunto, aspectos importantes para avaliação interna e prospecção de outros empreendimentos no campo da extensão. A retrospectiva delineou também um perfil do corpo discente, formado por crianças a partir dos 11 anos, jovens e adultos de todas as idades. Esta clientela diversificada teve acesso a abordagens pedagógicas freqüentemente discutidas pela equipe de professores (do quadro permanente da EM), para experimentar estratégias de ensino adequadas aos seus interesses, níveis de conhecimento e faixas etárias.

A estrutura curricular e os conteúdos, durante os anos de existência do CFM, passaram por reajustes de maior ou menor proporção, refletindo tendências e concepções internas nas práticas pedagógicas adotadas pela instituição para formação musical básica e intermediária em música. Por um grande período, foi possível para alguns monitores da Graduação a prática pedagógica e musical, no âmbito do CFM, sob orientação de professores, através de vivências importantes para sua formação profissional. Constaram do currículo do curso (com carga média semanal variável entre 05 e 07 horas de aula) a Iniciação (para interessados sem conhecimento prévio) a Percepção e a Apreciação Musicais, em aulas coletivas; aulas individuais de Instrumentos e de Canto; a Prática da Música em Conjunto, através da Música de Câmara, do Canto Coral e da Orquestra do CFM. Estes últimos grandes grupos funcionavam como laboratórios de ensino para a atuação dos alunos de regência da Graduação. É importante ressaltar que, nas aulas de Percepção Musical (com a confortável carga de 04 horas - 240 minutos - semanais), havia oportunidades e estímulos diversos para a criação, em atividades e trabalhos individuais ou em pequenos grupos. Nesta disciplina o aluno de outros instrumentos e de canto tinha o contato inicial com o piano, em atividades práticas e de reconhecimento de escalas, tríades e funções harmônicas, além de leituras de pequenos trechos. Já eram experimentados os recursos e a aplicabilidade do piano como um instrumento harmônico importante para a formação musical mais abrangente e integrada.

A captação anual de alunos para o CFM acontecia com grande disputa pelas vagas disponíveis e o candidato tinha a opção de ingressar em qualquer nível acima da Iniciação na grade curricular do curso, fazendo os testes de seleção de acordo com o seu conhecimento prévio de música. Entretanto, uma vez selecionado, o aluno deveria se matricular em todas as disciplinas previstas para aquele período escolhido do curso. Esta exigência resguardava a integração articulada entre os conteúdos teóricos e práticos, como premissa importante, desde a fase inicial da musicalização. Através das informações e explicações que apresentamos neste retrospecto, pretendemos ressaltar que o modelo de formação praticado teve a sua validade comprovada pela qualidade de resultados musicais aferidos e pelo nível de

envolvimento demonstrado pelos discentes. A atuação musical orientada de monitores da graduação foi outra vertente na qual um grupo coeso de docentes investiu e que mereceu uma avaliação positiva, dadas as condições favoráveis disponibilizadas aos graduandos. Finalmente, enfatizamos como uma referência de grande interesse para nosso estudo sobre as possibilidades da disciplina Piano Complementar, a importância atribuída, nas aulas coletivas do CFM, à integração entre a *performance*, a *apreciação* e a *criação* musicais, no ensino destinado aos participantes da extensão.

A nosso ver, os cursos permanentes da EM, tanto em sua trajetória histórica, como hoje, com novas conformações ajustadas às possibilidades atuais, além de favorecer projetos e pesquisas pedagógicas, são ações que propiciam maior acessibilidade à música, contribuindo, paralelamente, para a formação de um público interessado em eventos musicais. Entendemos que as concepções implícitas e as ações empreendidas à época do CFM, conjugadas aos esforços para aperfeiçoamentos, certamente, ajudaram a construir e consolidar caminhos. Naturalmente, apontaram rumos importantes para as pesquisas pedagógicas e o ensino desenvolvido ainda hoje, em diferentes níveis, pela EM.

O estudo seguinte sobre a Graduação foi realizado com a participação de 106 alunos, ou 72% do total de matriculados à época, percentual que assegura a confiabilidade dos resultados obtidos. Manteve-se a particularidade de ingresso e conclusão da Graduação em música mais tardiamente do que a média aferida em outros cursos: a faixa etária predominante no grupo (83,2%) concentrou-se entre os 20 e os 32 anos de idade. Nos extremos, foram registrados apenas cinco integrantes entre os 17 e os 19 anos e oito com idades entre 39 e 41 anos. Apesar da presença de músicos nas famílias de 56% destes discentes, apenas 9,4% indicaram que o estímulo de parentes foi um dos fatores que tiveram influência considerável no momento da escolha pela profissão.

Outros dados importantes, com relação aos perfis discentes foram levantados. Este

trabalho demonstrou, por exemplo, que 88% dos alunos (Bacharelado e Licenciatura) já tinham algum tipo de atuação profissional como músicos, muitos destes (74%) ministrando aulas. A maioria dos participantes (78%) revelou-se insatisfeita com o tempo disponível para estudo durante o seu curso, em decorrência das suas atribuições profissionais. Este tipo de informação aponta para a continuidade de algumas características comuns nos perfis discentes dos anos 90, mantidas ainda nos dias atuais. Além disto, revalida a necessidade de darmos constante atenção aos fatores que interferem no processo ensino / aprendizagem, considerando-se a realidade dos alunos e o compromisso de reorganizarmos propostas de ensino. Uma reavaliação permanente deve buscar o aprimoramento das abordagens pedagógicas e dos conteúdos, de modo a atualizá-los, torná-los integrados e mais eficientes. Esta concepção já se fazia presente nas observações dos graduandos estudados, que emitiram opiniões favoráveis ao aumento nas cargas horárias e na oferta de disciplinas de prática musical (individuais ou em grupo). Também manifestaram o interesse pela criação musical, avaliando como insuficientes as oportunidades que tinham para esta atividade. Na opinião dos participantes, ainda havia deficiências na integração entre as áreas do curso de música e entre os conteúdos programáticos das disciplinas.

A pesquisa sobre os ex-alunos foi concluída em 2001 e investigou os graduados entre 1965 e 1997 (32 anos). Contamos com a participação significativa de 83 ex-alunos, ou 22,5% do grupo pertencente ao período estudado (percentual estatisticamente bastante confiável), através de questionários e em alguns contatos diretos, para coleta de opiniões pessoais e de outras informações relevantes. Um dado de interesse especial é o fato de que, dentre as alternativas não excludentes de atividades profissionais exercidas pelos participantes, independentemente das especificidades das áreas de formação musical, as respostas obtidas registraram 90% de exercício profissional no campo do ensino, em diversos níveis, modalidades e instituições³. De forma geral, os ex-alunos avaliaram positivamente o curso de

³ Este quadro não difere do atual e pode ser observado nas atividades dos discentes e de ex-alunos, graduados recentemente.

Graduação, que obteve o percentual de 82%, na soma dos conceitos *bom*, *muito bom* e *ótimo*. Entretanto, o quesito *preparação para exercer atividades profissionais*, mesmo apresentando alto índice aprovação (67,5%), registrou nível de satisfação um pouco inferior à avaliação global. Os graduados apontaram, nas questões abertas do questionário utilizado, um extenso conjunto de fatores positivos e negativos detectados durante a Graduação, com relação à formação musical que receberam na EM. Dentre os negativos, verificou-se a incidência de críticas semelhantes, detectadas nos diferentes conjuntos de ex-alunos, que agrupamos de acordo com as décadas em que se graduaram. Outro enfoque que merece interesse é a reapresentação, em conjunto, dos fatores que ocasionaram restrições quanto à preparação para inserção no mercado de trabalho, demonstrando haver preocupações semelhantes às levantadas no estudo anterior, feito com os graduandos, em meados dos anos 90. Pela pertinência com o tema do presente trabalho, enfatizamos a recorrência das deficiências apontadas pelos investigados (alunos e ex-alunos), em aspectos como:

- a) a articulação entre as disciplinas teóricas e práticas;
- b) o oferecimento e a eficiência das disciplinas pedagógicas para o bacharelado;
- c) as oportunidades para uma prática musical atrelada à apreciação, à criação e elaboração de arranjos;
- d) a abordagem prática da harmonia.

Ao analisar questões abertas preenchidas por um grupo de ex-alunos hoje pertencentes ao corpo docente da Unidade e que realizaram a sua formação musical básica e média no CFM, encontramos duas claras menções a uma ruptura sentida por eles durante a Graduação. Queixaram-se da falta de continuidade ou de ênfase na prática da criação musical, anteriormente vivenciada no curso de extensão. Um dos ex-alunos mencionou esta sensação de mudança referindo-se à “*efervescência que havia no Curso de Formação*” e comentando (sic): “*nós, adolescentes podíamos alimentar os sonhos de ser artistas*” (2001, CÂMPARA e MACHADO, p. 47). Percebe-se nestas avaliações que a restrição das oportunidades para atividades de criação,

fora do âmbito da habilitação em composição, representou uma perda de qualidade na formação musical e uma quebra nas expectativas quanto às experiências vislumbradas para o curso superior de música.

Merece destaque o elenco das disciplinas que os ex-alunos julgaram fundamentais para o seu exercício profissional, na performance, na criação e no ensino da música. As disciplinas centrais que caracterizavam as suas habilitações no bacharelado (instrumentos, canto, regência e composição), como era obviamente previsível, foram apontadas por 82% dos participantes. Em segundo lugar, alcançando um significativo percentual de 63%, apareceu a *Percepção Musical*, seguida da *Harmonia* (38%), da *História da Música* (35%) e da *Análise Musical* (23%). Vemos nas referências favoráveis explícitas na seleção das disciplinas mencionadas, uma correlação efetiva entre os conteúdos destas e as necessidades inerentes à prática profissional dos investigados. A nosso ver, há compatibilidade entre essas referências dos ex-alunos e a perspectiva de formação musical para os bacharéis e os licenciados, tratada no nosso estudo sobre o *Piano Complementar*.

Ao trazermos estas informações da pesquisa para os dias atuais, surge a necessidade de comparar e contextualizar as estruturas curriculares anteriores com a que está em vigor, devido às variações ocorridas nos últimos anos. A reforma curricular implantada em 2001 promoveu modificações na estrutura fixa que havia até então, o que ocasionou grandes mudanças para a totalidade dos graduandos, inclusive na oferta das disciplinas citadas como fundamentais na pesquisa. Com relação a estas, destacamos as seguintes alterações:

a) O número de períodos da *Percepção Musical*, obrigatória para o Bacharelado e a Licenciatura, caiu de 06 para 04 em todos os percursos e de 07 para 04, nas habilitações em Composição e Regência;

b) Todos os alunos cursavam a disciplina *Harmonia*, havendo um maior número de períodos obrigatórios para os da Regência e da Composição. Hoje, com a obrigatoriedade restrita a estas duas habilitações, os demais fazem 02 períodos de

Fundamentos de Harmonia;

C) A *Análise Musical* foi mantida como obrigatória apenas para Composição e Regência.

É fato que os alunos podem integralizar créditos optativos em disciplinas do seu interesse, através da matrícula em obrigatórias de outras habilitações, o que configura, além de outras características, uma das vantagens da flexibilização curricular. Mas, para a efetivação dessas matrículas, é necessário haver disponibilidade de vagas nas turmas. No preenchimento destas, a prioridade em cada disciplina é dada para alunos que têm a obrigatoriedade em cursá-la. Este critério, por si só, já diminui oportunidades e torna possíveis situações indesejáveis, como, por exemplo, um instrumentista se graduar sem ter cursado um só período de *Análise Musical*.

Entendemos ser ainda pertinente considerar o limite de alunos nas turmas de *Percepção Musical*, anteriormente estabelecido pela equipe de professores da área, como uma referência quantitativa importante. Nesta época, o Colegiado de Graduação acatou a sugestão dos professores, por tê-la reconhecido como um dos meios para assegurar a qualidade do ensino. A iniciativa pode ter sido um dos fatores que contribuíram para bons resultados e para a avaliação positiva dos ex-alunos com relação à aplicabilidade ou importância da disciplina no seu exercício profissional. Nos anos 90, adotava-se o número máximo de 12 alunos por turma, que apesar de algumas exceções, foi critério praticado até o início da década atual. A partir de então, houve uma pequena expansão do limite para 15 alunos, marca que foi possível manter, com certa flexibilidade, até o ano de 2002, aproximadamente. Acreditamos que esta concepção, explicitada em fator numérico, está diretamente ligada à qualidade implícita do atendimento dado aos alunos, principalmente porque estão inseridos em turmas heterogêneas. Na abordagem eminentemente prática da disciplina, além das atividades musicais coletivas ou realizadas em pequenos grupos, julgamos indispensável um acompanhamento individualizado dos alunos, inclusive nas avaliações. Quando aborda a organização e o uso eficiente de recursos numa

escola de ensino regular, SWANWICK também apresenta a idéia de que, à exceção de algum trabalho coral, os grupos de alunos não devem ser muito grandes:

(...) mas, geralmente pequenos o suficiente para serem gerenciados como workshops práticos, provavelmente com oito a quinze alunos. Dentro do foco dessas atividades tão específicas, eles poderiam tocar, compor, escutar e discutir músicas de muitas vertentes. Algumas dessas atividades serão premissas da escola embora não signifiquem o todo (2004, p.114).

Entendemos que, se esta preocupação é considerada válida para o ensino regular, por certo, também deveria o ser para a formação acadêmica em música. Sendo assim, no nosso ponto de vista, ao estabelecer o número de vagas por turma para atividades tais como as apontadas por SWANWICK, ou similares, o Colegiado deve levar em conta as especificidades das práticas musicais, combinadas com a heterogeneidade entre os componentes dos grupos. Naturalmente, deverá ser encontrado o equilíbrio entre um aspecto pedagógico importante como este e os limites e possibilidades de gerenciamento na oferta das disciplinas coletivas.

É pertinente registrar que os 03 créditos da *Percepção Musical* eram oferecidos em duas aulas semanais de 90 minutos, totalizando 03 horas. Esta distribuição semanal da carga horária permitia uma prática mais constante e equilibrada na aplicação de diferentes atividades. Apesar de já haver a equivalência estipulada entre 01 crédito e 01 hora /aula de 50 minutos, os professores e o Colegiado mantinham a tradição das aulas com maior duração. Atualmente, já feita a correspondência estabelecida na instituição, a aula da disciplina, com 03 horas/aula de 50 minutos, acontece em apenas um encontro semanal, ficando evidente o impacto da diminuição⁴.

A nossa análise retrospectiva no estudo sobre a EM se fez também pela interpretação da mobilidade na demanda histórica das diversas áreas, com o registro da expansão na oferta de habilitações e das diferentes versões curriculares. O estudo

⁴ Também deve ser considerada nesta análise, a necessidade de um pequeno intervalo, normalmente concedido em aulas com a duração de 02 horas e 30 minutos. Não está nos nossos propósitos, por não ser o objetivo deste trabalho, o aprofundamento nas discussões sobre as contingências institucionais que levaram às formas de oferta e ao atual dimensionamento das turmas. Entretanto, registramos a nossa preocupação com as possíveis perdas na qualidade do ensino, diante das especificidades existentes em determinadas áreas do desenvolvimento musical.

do conjunto integral de dados, conjugado com a observação da realidade atual, nos leva a crer que, focalizando determinados aspectos, não houve mudanças muito profundas neste quadro, durante os últimos anos. Persiste a necessidade de adequação dos percursos acadêmicos oferecidos, quando levamos em conta premissas importantes como: a) os modelos não podem ser estáticos nem padronizados; b) a heterogeneidade na iniciação e nos estudos intermediários de música causa forte impacto na dinâmica da Graduação e na atuação do futuro profissional.

Acrescentamos às nossas reflexões uma outra questão ainda inquietante: se historicamente pode ser confirmado um caminho natural que conduz o graduado também à prática pedagógica, em modalidades diferentes, há uma real correspondência desta constatação no planejamento interno e nas propostas pedagógicas da Unidade? Acreditamos que a consequência natural deve ser o reflexo desta realidade efetivamente contemplado na clareza de propostas e objetivos de ensino, implícitos nos currículos da Licenciatura e também do Bacharelado. Pelo mesmo raciocínio, faz-se imprescindível a avaliação contínua da aplicabilidade de conteúdos ministrados e experiências musicais oferecidas durante o curso, na atuação profissional dos músicos que formamos - artistas e educadores.

2 • Uma análise sociológica sobre a Escola de Música e seu corpo discente:

“A Melodia da Formação: um estudo das trajetórias de formação musical dos estudantes da Escola de Música da UFMG”

Francisca Schaich Prates defendeu esta dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (FAE), em novembro de 2006. O seu foco principal está configurado numa perspectiva sociológica para o estudo da clientela da EM e das desigualdades de acesso à Graduação em música. A autora pesquisou os dados disponíveis na COPEVE⁵ sobre o perfil sócio-econômico dos aprovados nos vestibulares da EM, entre 1999 e 2005. PRATES descreveu também

⁵ Comissão Permanente do Vestibular da UFMG.

as trajetórias de formação musical básica e as particularidades familiares de doze alunos graduandos, escolhidos por sua origem social: 05 das camadas populares e 07 das camadas médias. De acordo com informações recentes obtidas na Seção de Ensino da EM, o contingente de matriculados nos últimos 04 anos tem se mantido em um patamar que oscila entre 231 a 255 alunos, por semestre. Sendo assim, a amostragem constante do trabalho de PRATES - 12 representantes deste universo -, corresponde, em média, a um percentual aproximado de 4,9% da população discente disponível. No grupo estudado não houve participantes da Licenciatura, todos cursavam o Bacharelado, representando 07 das suas 19 habilitações⁶. Neste conjunto específico, os 12 alunos reproduziram a característica de concentração das demandas na EM: violão (04), piano (02), canto (02), percussão (01), composição (01), regência (01), e trombone (01). Nove participantes (75%) ingressaram na Graduação entre os 20 e os 22 anos e os demais (25%), pertencentes às camadas médias, com menos de 20 anos.

No capítulo em que revisita a literatura, a autora comenta os nossos resultados do estudo sobre cursos de extensão e a Graduação da Escola de Música, e sobre os seus ex-alunos, discutido no item número 01 deste capítulo. PRATES julga que os relatórios finais dessas pesquisas foram importantes para a construção do seu trabalho, de forma especial no que diz respeito à formação específica que antecede o ingresso na Graduação da EM (2006, p. 07). Na sua análise sociológica, a autora contribui com novas perspectivas e apresenta uma visão peculiar sobre a EM, com descrição minuciosa das vivências pessoais e musicais dos indivíduos pesquisados. Apesar de alguns equívocos nos comentários quanto à dinâmica interna da EM, são encontradas na dissertação da autora fontes de referência importantes, que trazem subsídios para que saibamos como a Escola de Música é vista, extra-muros, à luz de outros pontos de vista educacionais e sociológicos.

Quando PRATES discute o ingresso na Escola de Música, apresenta algumas

⁶ Das 46 vagas anuais do Curso de Música, 08 (17,4%) são para a Licenciatura e 38 (82,6%) para as 19 habilitações do Bacharelado.

observações sobre aspectos por ela considerados cruciais para a construção do seu trabalho (p. 09). No nosso ponto de vista, algumas das suas conclusões decorrem do desconhecimento da dinâmica interna da EM, notadamente sobre os seus aspectos históricos em ações de extensão. Teriam sido importantes e fidedignas fontes para esta abordagem no seu trabalho a coleta de informações junto ao corpo administrativo e de divulgação do CENEX (Centro de Extensão) da Unidade e, principalmente, a realização de entrevistas com professores da EM, em especial aqueles que são ou já foram coordenadores de projetos e cursos de extensão. Dentre essas suas afirmações destacamos duas para nossa discussão:

- 01) Não se ingressa na EM UFMG (curso de graduação e extensão) sem um conhecimento prévio da linguagem musical (p. 09);*
- 02) A maioria dos estudantes que ingressaram na EM UFMG, tanto na graduação como no curso de extensão, preparou-se para tal fim por meio de instâncias pagas, como, por exemplo, professores particulares e escolas particulares (p.09).*

Quanto à primeira conclusão da autora, argumentamos que o ingresso em qualquer outro curso de Graduação pressupõe capacidades intelectuais e um conjunto de informações e habilidades trabalhadas durante os níveis de ensino que precedem o vestibular. Na primeira etapa do concurso na UFMG são mensurados conhecimentos concernentes à formação geral, fundamental e média, além de testes de aptidão para áreas como Música, Artes Cênicas, Belas Artes. Os aprovados para a segunda etapa do processo seletivo realizam um conjunto menor de provas que englobam o Português, para todos os vestibulandos, matérias afins às graduações pretendidas e provas específicas, como no caso do curso de Música.

Com referência à sua afirmação sobre o ingresso na extensão, podemos divergir com base em fatos da nossa realidade acadêmica, tais como:

- 1) O *Centro de Musicalização Infantil (CMI)*, hoje com 23 anos de existência, recebe crianças a partir dos três anos de idade e não é plausível imaginar a aferição de conhecimento formal de música em um público desta faixa etária. O CMI oferece a musicalização até a idade dos doze anos, e o processo de seleção para crianças de

três anos ou mais, consiste em entrevistas com os seus pais, podendo, não necessariamente, acontecer algum tipo de contato informal com este público infantil;

2) O *Curso de Formação Musical (CFM)*, existente durante 21 anos, disponibilizou a Iniciação Musical adequada pedagogicamente a uma clientela sem conhecimento prévio da linguagem musical formal, com idade entre os 11 e os 21 anos. Os ingressantes eram atendidos em turmas organizadas de acordo com a faixa etária: 11 - 13 anos; 14 - 21 anos. Havia a necessidade dos testes de seleção, em decorrência da demanda muito alta por parte da comunidade, evidente na disputa de dez interessados por vaga, para o nível de iniciantes, registrada na história do curso. Na primeira fase do processo, os candidatos passavam por testes coletivos de aptidão, através de gravações das quais constavam exercícios de memória, acuidade auditiva e atenção. Após esta etapa, durante um período de quatro dias seqüentes, os professores faziam, com a totalidade dos candidatos, entrevistas e testes práticos individuais (melódicos e rítmicos), para complementar a avaliação que classificaria os concorrentes. Em ambas as fases da seleção, utilizavam-se provas especialmente elaboradas para um público leigo - tanto nos aspectos de conteúdo, como nos métodos de aplicação. Incluímos aqui o CFM como uma referência histórica constitutiva da nossa identidade, especialmente na integração entre a extensão, o ensino e a pesquisa na universidade pública;

3) O atual *Curso de Percepção Musical e apreciação*, em seu 13º ano de funcionamento, tem público alvo a partir dos 15 anos, sem limite máximo de idade. No primeiro dos seus seis módulos semestrais, este curso também acolhe pessoas sem conhecimento formal anterior, que disputam as vagas por meio de testes similares aos realizados para o CFM;

4) O *Curso de Instrumentos e Canto* há 13 anos recebe alunos para aulas individuais, ou em pequenos grupos. Em ambos os casos, se o candidato já tem alguma prática vocal ou instrumental, realiza um teste, se for iniciante, submete-se apenas a uma entrevista;

5) Uma iniciativa da EM, que em 2008 completou três anos, é o curso especialmente estruturado para pessoas sem conhecimento formal de música, a partir dos 50 anos de idade: *Apreciação e Musicalização na Maturidade*. Para o ingresso neste curso

basta que o interessado se inscreva em uma das suas duas turmas (Campus Pampulha e Conservatório UFMG, no centro de Belo Horizonte), cada uma com 20 vagas disponíveis. O critério para preenchimento das 40 vagas é apenas a ordem de inscrição, que é totalmente gratuita.

Sobre a segunda conclusão de PRATES, referente à preparação para ingressar na extensão e na Graduação, temos a ponderar que, de fato, na espécie de peregrinação pela qual passam muitos iniciantes em música, há incidência considerável de aprendizado anterior em instâncias pagas. Entretanto, tornamos a ressaltar que o mesmo não pode ser afirmado com relação àqueles que ingressam como iniciantes em cursos de extensão da EM. Prosseguindo nossa argumentação, entendemos que o estudo anterior pago não se trata de um dado isolado, observável somente no conjunto dos pretendentes ao curso de Graduação em Música da UFMG. De forma similar, o capital social favorável dos candidatos também é determinante nas escolhas profissionais e nos caminhos para o ingresso em cursos superiores, especialmente os mais concorridos nas universidades públicas. Escolas particulares desde a infância, cursinhos preparatórios para vestibulares, aulas especializadas de língua estrangeira e informática, por exemplo, integram o conjunto de instâncias pagas, acessíveis às faixas sociais média e alta.

O aspecto peculiar do estudo musical, não integrado ao sistema de ensino regular, realmente restringe as oportunidades, privilegiando os perfis socioeconômicos presentes nos estratos sociais mais altos. Porém, julgamos pertinente mencionar o fato de que, ao relatar suas histórias pessoais de aprendizado musical, as diferentes alternativas apontadas por cada investigado em nossas pesquisas - analisadas por Francisca S. Prates -, não são excludentes, explicação que confere peso relativo às modalidades pagas de aprendizado formal, no conjunto total de informações apresentadas. A aprendizagem com um professor particular foi a alternativa predominante no estudo sobre a trajetória dos alunos do CFM, que ingressaram nos níveis acima da Iniciação e também sobre os discentes da Graduação (em média, 55%). Mas, notamos pela experiência e o convívio com nossa clientela, que no amplo

conjunto das formas de acesso ao ensino da música, este tipo de aulas, apesar de fazer parte da história da maioria dos estudantes, acontece de forma nem sempre regular. Podem acontecer períodos de maior ou menor duração entre as interrupções e as retomadas, além das mudanças de enfoque e de professor. Outra particularidade a ser observada é que muitos dos professores procurados pelos iniciantes, como já pudemos aferir, são alunos da Graduação, ou até os mais adiantados da extensão, que atuam no mercado cobrando valores mais baixos e, em poucos casos, sem cobrar, por relações de amizade. Há, em menor número, situações em que os primeiros ensinamentos acontecem no núcleo familiar, com parentes assumindo o acesso à linguagem e os primeiros passos musicais.

No nosso estudo sobre os graduandos verificou-se maior participação da extensão da EM na formação musical que precedeu o vestibular (45%), ao lado de conservatórios estaduais (20%) e municipais (35%) e de outras modalidades, como bandas, igrejas e familiares (30%). O estudo sobre ex-alunos mostrou que 55% haviam se preparado também na extensão da EM, incluindo aí o antigo *Curso Básico*, antecessor do CFM. Quanto à formação básica e média em música, existe ainda um dado que merece avaliação adequada, como a gratuidade praticamente integral ou preços muito acessíveis para estudos em escolas especializadas de música e conservatórios públicos (sem fins lucrativos), através de aulas dadas por parentes e amigos, ou na formação oferecida por bandas e igrejas. O tempo de permanência nas escolas pagas e em aulas particulares também foi bastante variável, nas trajetórias estudadas.

No contexto de ensino do país, com visíveis deficiências no campo da música, ao avaliarmos o compromisso institucional e social da EM, é muito importante esclarecer que durante quase todo o período de funcionamento do CFM (1976 a 1996) os alunos pagavam taxas apenas simbólicas de inscrição para testes seletivos, ou de matrículas anuais. Tal acessibilidade era possível pelo fato de que os professores, do quadro efetivo da UFMG, computavam igualmente em seus relatórios anuais as horas/aula da Graduação e as praticadas nos cursos de extensão. Nesta época os órgãos superiores decisórios da universidade assim o permitiam, em consideração às

especificidades do ensino musical no país e à atuação fundamental da Escola de Música diante desta problemática. Além da quase gratuidade de um curso que propiciou a formação básica e média à comunidade e levou várias gerações à Graduação, a EM dispunha, como ainda dispõe hoje em seu patrimônio, de diversos instrumentos musicais para empréstimos aos alunos⁷.

A partir de meados dos anos 1990, com a mudança da fórmula para registro de encargos didáticos dos docentes, houve necessidade de cobrar pelos cursos permanentes oferecidos, em valores bastante acessíveis. Entretanto, a concessão de bolsas integrais ou parciais a alunos carentes sempre fez parte da política de extensão adotada pela Unidade, com base em critérios internos que também avaliavam o desempenho e a assiduidade de cada beneficiado, nos pedidos anuais de renovação. As iniciativas da EM neste campo, inclusive, precederam a Resolução nº 07/2004, do Conselho Universitário da UFMG, que, desde a sua aprovação, estabeleceu normas gerais e estipulou o total de 10% de matriculados com direito a bolsas em cada curso de extensão⁸.

Outro enfoque importante para a contextualização do nosso estudo aparece no Capítulo 04, *Desvendando as Melodias: as trajetórias de formação musical* (p. 32), onde PRATES relata e analisa minuciosamente depoimentos dos doze investigados, representantes das camadas médias e populares. Na nossa análise dessas informações, escolhemos não evidenciar os gêneros masculino e feminino no conjunto de alunos. Os dados extraídos desta fonte para comentários estarão restritos a dois aspectos:

a) Características familiares com reflexos diretos nas trajetórias dos participantes da pesquisa, notadamente os ambientes de cada núcleo e os diversos graus de apoio ou

⁷ A concessão de empréstimos se dá mediante a assinatura de termos de responsabilidade, que são renováveis periodicamente e atendem a critérios estabelecidos para a utilização de bens públicos.

⁸ A liberação de bolsas parciais ou integrais está condicionada à avaliação do perfil sócio-econômico dos solicitantes, tarefa sob a responsabilidade da Fundação Mendes Pimentel - FUMP.

de rejeição à formação musical, antes e depois do ingresso do aluno na EM⁹;
b) Experiências de aprendizado e prática musicais, desde a infância até o vestibular.

No grupo de sete alunos, representante das camadas médias, apenas um deles, já casado, declarou trabalhar como professor de música, numa média de 20 horas por semana. Dois outros disseram trabalhar com música, eventualmente, e os outros três restantes declararam não trabalhar. Todos os pais deste grupo possuíam instrução de nível superior, em áreas diversificadas: engenharia, (04) direito (02), arquitetura (01), psicologia (01), medicina (01), pedagogia (01), enfermagem (01) letras (01), geologia (01) e história (01). Um pai e uma mãe, em famílias distintas, eram professores universitários, com titulações de mestrado. Com relação às atividades musicais no ambiente familiar mais próximo, um dos sete participantes teve oportunidades de conviver com a música, através de alguma prática instrumental (violão e piano) por parte do pai e da mãe. Estes pais manifestavam o gosto pela música e acabaram por influir na escolha do filho, bacharelando em violão, à época da pesquisa. As mães de outros dois alunos tocavam piano e o pai de um terceiro estudou violão clássico. Houve relatos das influências musicais importantes de avós, em dois casos. No grupo de pais e mães foi verificado o registro do exercício de atividades profissionais paralelas ligadas à arte, como paisagismo, balé, pintura e produção cultural. Além de ouvir música popular ou erudita em casa, os alunos investigados conviveram ou tiveram desde cedo o contato com algum tipo de experiência no campo da música ou de outras manifestações artísticas, através dos seus pais, fato que, a nosso ver, estimula potencialidades individuais e ajuda a delinear interesses e perspectivas.

Quanto ao impacto familiar no momento da opção profissional pela música, os jovens relataram cenários contrastantes, apesar da relativa ou aparente semelhança entre suas estruturas familiares, descritas acima. Três deles (43%) declararam ter recebido o apoio familiar. Um investigado obteve sucesso também no vestibular para medicina e declarou-se muito satisfeito com o respeito dos pais diante da sua escolha pela

⁹ Sobre este assunto, apresentamos outros comentários no capítulo III, nas páginas 50 e 51.

música, decorrente de um projeto compartilhado desde a infância. Outro jovem percebeu a aceitação dos pais, apesar da expectativa anterior de ambos, com relação à sua opção pela carreira profissional do pai. O terceiro deixou outra Graduação iniciada na UFMG para fazer o curso de música e avaliou como apenas passageira a apreensão dos seus pais. No segundo conjunto de três investigados (43%), os pais manifestaram, inicialmente, um nível razoável de preocupação, decorrente de fatores como o desconhecimento sobre a formação na área e as possibilidades de retorno financeiro, a estigmatização da profissão de músico, ou porque, num caso específico, um curso superior com maior status social foi abandonado pelo jovem. Uma situação extrema foi registrada por um aluno (14%), que precisou se equilibrar em meio a um conflito de opiniões e atitudes entre o pai e a mãe. O primeiro declarou-se totalmente contrário à escolha do filho, por não considerar a música como uma opção profissional respeitável¹⁰. A tensão instalada e a rejeição paterna agravaram-se quando o jovem resolveu abandonar, no 5º período, um curso da área das ciências exatas que realizava na UFMG. Diante disto, o pai passou a privá-lo do respaldo financeiro necessário à preparação para o novo vestibular. Apesar do apoio da mãe, as dificuldades foram muitas até que o aluno começou, gradativamente, a *'ganhar dinheiro com música'*, durante o seu curso. A partir daí, houve uma relativa aceitação por parte do pai, o que, no entanto, não implicou no seu comparecimento às inúmeras apresentações musicais do jovem.

O nível de instrução dos pais dos 05 participantes das camadas populares esteve restrito aos níveis fundamental e médio de ensino, em alguns casos, incompletos. Neste grupo, três alunos trabalhavam, em média, 20 horas semanais e dois, apenas eventualmente. Embora prevalecesse o trabalho no campo da música, as primeiras experiências relatadas, referentes à adolescência e à fase anterior ao ingresso no curso superior de música, aconteceram em outras áreas profissionais.

As vivências familiares destes jovens com as artes em geral e com a música sofreram

¹⁰ F. PRATES transcreve um trecho da fala do aluno, em destaque, na p. 81: *"Meu pai não aceitava de jeito nenhum, para ele música era profissão de vagabundo"*.

as influências de suas condições culturais e econômicas. De forma geral, mesmo havendo músicos amadores na família, conviveram na infância e na adolescência com a idéia de que a música é uma coisa boa, mas associada ao temor de que este caminho não pudesse assegurar um bom emprego e a conquista da autonomia. No estudo sobre estes alunos surgiram alguns dados significativos com relação à prática musical no âmbito familiar. Um dos pais chegou a tocar em banda de rock (atividade praticada como um hobby), e o interesse musical paralelo do filho trazia preocupação à mãe, que temia que ele viesse a se tornar 'boêmio' como o pai. Em outro núcleo, o pai, por tocar violão, era visto também como 'boêmio', mas, a mãe incentivou o desenvolvimento musical do filho, apesar das dificuldades financeiras. No terceiro caso, o pai tocava na banda da cidade, embora o filho nunca tivesse presenciado uma apresentação sua. Este aluno ressaltou que, durante os períodos da infância e da adolescência, não escutava música erudita, apenas as mais veiculadas nos meios de comunicação. Na quarta família, a mãe cantava no coro da igreja evangélica (o participante afirmou que também gostava muito da cantar quando criança) e a madrinha gostava de ouvir música erudita. Aos sete anos, o quinto investigado recebeu um violão de presente da mãe, que, além de estimulá-lo, empreendeu esforços para encaminhá-lo a aulas particulares do instrumento.

Nesse grupo de alunos, as trajetórias pessoais até o início da Graduação envolveram muitos esforços e a necessidade de exercer profissões de outra natureza, inclusive na informalidade. As narrativas individuais sobre este período das suas vidas expõem diversas experiências profissionais com a música, paralelas a outras atividades, ou não, com a incidência de interrupções, em alguns casos. No entanto, no momento em que ocorreu a escolha pela Graduação em música, não houve oposição nas famílias, especialmente por parte dos pais, visto que esses jovens acumulavam vivências e já exerciam atividades profissionais para auto-sustento no campo da música.

Sobre os estudos básicos e intermediários de música reencontramos em PRATES trajetórias comuns, igualmente aferidas no estudo que realizamos sobre a EM (item 01 deste capítulo). No levantamento aparecem várias modalidades de ensino formal

da música e experiências práticas em grupos musicais diversos. Uma característica marcante no perfil dos discentes confirmou-se no fato de que todos os alunos participantes da pesquisa tiveram experiências em, pelo menos, duas instâncias distintas. No conjunto dos 12 alunos analisado no estudo de PRATES, além da incidência razoável de aprendizado inicial na família, estão apresentadas as seguintes alternativas, *não excludentes*:

1. Bandas de rock e música popular (08)
2. Professores particulares (08)
3. Escolas especializadas particulares (05)¹¹
4. Grupos corais de instituições, empresas e escolas de nível médio (04)
5. Escola estadual especializada em Belo Horizonte - CEFAR (03)¹²
6. Bandas de música, no interior (02)
7. Conservatórios estaduais (02)
8. Curso de extensão da EM UFMG (01);
9. Aprendizado e participação em banda de música e aulas formais de teoria musical e solfejo, em escola de ensino regular nos Estados Unidos, através de intercâmbio (01).

As experiências em conservatórios e a participação em bandas musicais foram mencionadas por alunos distintos, nascidos no interior do estado e pertencentes às duas camadas sociais analisadas por PRATES. Um estudante, pertencente ao grupo das camadas sociais médias relatou que, na adolescência, teve oportunidades musicais nos USA, durante um ano de intercâmbio. Este investigado julgou ter sido muito importante para a sua formação e preparação para o vestibular o aprendizado do solfejo e as aulas teóricas, conteúdos que não fizeram parte da sua experiência anterior em banda de música, no interior de Minas.

3 • Algumas considerações e conclusões sobre os dois estudos e seus objetos

¹¹ Em um dos casos, o estudo foi possível através da concessão de bolsa integral.

¹² Centro de Formação Artística do Palácio das Artes, Fundação Clóvis Salgado, em Belo Horizonte.

“Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos”.

(J. Saramago)

Os percursos compilados de formação musical que antecede o ingresso na universidade demonstram semelhanças nas duas pesquisas, através da manutenção do conjunto de opções e das características peculiares de trânsito entre elas. No acesso às instâncias para aprendizado e experiências musicais não percebemos diferenças muito acentuadas, que caracterizem as distintas origens sociais. No entanto, a faixa etária em que se dá o ingresso na Graduação em música - também nos dados discutidos por PRATES - é um pouco mais alta quando se trata de vestibulandos oriundos das camadas populares. Tal aspecto pode ser explicado pela combinação entre a necessidade de exercer atividades remuneradas e o tempo disponível para buscar os estudos formais de música.

Os aspectos pessoais envolvidos nos vários caminhos trilhados nos âmbitos social e familiar, até o momento de decisão pelo vestibular para o curso de música, a nosso ver, guardam similaridades com aqueles descritos pelos nossos alunos e comentados por colegas professores e músicos, ao longo dos anos. Lidamos com este conjunto de situações através da prática do ensino e da vontade de conhecer melhor os grupos de jovens com os quais temos convivido, tanto nos cursos de extensão, como da Graduação da EM. Há semelhanças nas ressonâncias que os aspectos culturais, afetivos e pessoais, revelados nos dois estudos, têm nos percursos dos alunos. Pensamos que estas características devem ter um peso importante no planejamento acadêmico, de forma geral, e nossas observações nos levam a crer que as estratégias de cada professor para que os resultados almejados sejam obtidos não podem relegar a um segundo plano o conhecimento desses dados tão particulares.

Também por estes motivos, consideramos a análise sobre o nosso contexto educacional, tratada neste capítulo, como uma referência valiosa na construção da proposta pedagógica que apresentamos para a interdisciplinaridade e a complementaridade do piano. Esta análise visa interligar informações obtidas através

da conjugação entre as possibilidades de respostas e de discussões, a partir das perguntas: a) Qual é a eficiência da nossa estrutura acadêmica?; b) Quem são os nossos alunos (origem, preparação musical, perspectivas profissionais)? c) Como obter melhores resultados, a partir da integração entre as respostas desenhadas para as questões anteriores, em nossos ambientes social e acadêmico?

Acreditamos que o interesse em conhecer cada vez melhor o nosso campo de ensino é uma das condições fundamentais para que nele estejamos, realmente, presentes e integrados. Diríamos que essa presença efetiva requer mais do que professores bem preparados, boas condições na infra-estrutura física (nas questões de espaço e de equipamentos), apoio institucional e esforços para adequação à estrutura universitária, sem comprometimento da nossa identidade. Entendemos que é preciso também perceber variáveis objetivas e subjetivas importantes, no complexo conjunto de vivências, tanto nossas, quanto dos alunos. Encontramos em Pierre Lévy¹³ considerações nas quais algumas analogias com esta nossa premissa parecem-nos possíveis e compatíveis, ou, de outra forma e, além disto, muito úteis às reflexões de qualquer professor:

*Esteja presente! - é o primeiro e último mandamento da ética.(...) Toda ética se resume numa percepção clara e viva do que há de alegria e sofrimento, dor e amor nas situações, sem projeções nem deslocamentos. “Aplicar” regras morais sem estar conectado consigo, sem **estar presente**, é o mesmo que imaginar, como no caso de um cego, que um aparelho fotográfico caro lhe permitirá fotos maravilhosas. Ora, o essencial está muito mais na acuidade do olhar do que na perfeição do aparelho. É por esta razão que a bondade tem pouco a ver com o fato de ter recebido uma instrução ética explícita. O conceito nada é sem a presença. A instrução só ganha sentido com a sensibilidade.
Para perceber as situações, precisamos despertar e aperfeiçoar nosso corpo emocional.*

¹³ Trecho encontrado à p. 148 do livro *O Fogo Liberador*, Ed. Iluminuras, 2000, São Paulo, SP. Pierre Lévy é professor na Universidade de Paris (Departamento de Hipermedia) e atualmente na Universidade de Québec à Trois Rivières, Canadá. Lévy é renomado pensador (movimentos da tecnociência na atualidade; expansão da técnica no mundo contemporâneo, em especial a informática) e membro do conselho científico da sociedade TriVium e do conselho artístico do Centro Georges Pompidou.

CAPÍTULO V: PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DO PIANO

“O que importa em uma educação digna de tal nome é a vida. Sobre esta vida virá a inserir-se a consciência.”

Edgard Willems

Na literatura sobre o ensino da música de uma forma geral e, mais especificamente, com relação ao ensino do piano, encontramos concepções e fundamentos construídos na diversidade das vivências de alguns músicos professores. Os textos selecionados como referências foram produzidos a partir de meados do século XX, até o início do século atual. Os temas gerais discutidos neste capítulo foram escolhidos pela pertinência com a perspectiva do nosso trabalho e pelas suas interseções musicais e pedagógicas.

1. Concepções Pedagógicas e Musicais no Ensino do Piano

São inúmeros os assuntos tratados nas publicações dos pianistas e educadores musicais que selecionamos, alguns destes com expressiva projeção, tanto como músicos, quanto como pedagogos. A revisão literária e as nossas considerações focalizarão as necessidades da formação musical e pianística, preceitos para o estudo eficiente e a aquisição da técnica instrumental, a integração de disciplinas ou áreas na preparação musical e instrumental, problemas comuns encontrados pelos alunos nos estágios variados de maturidade musical e a conexão necessária entre distintas capacidades musicais, dentre outros temas.

1.1. Reflexões sobre compreensão e memória musicais e o estudo do piano

A compreensão e a memória musicais ocupam lugares importantes e estão inseridas nos vários tópicos tratados por pianistas professores, quando expõem suas concepções sobre o ensino do instrumento. Nós também consideramos o treinamento para ampliar as capacidades integradas de compreender e memorizar como um dos aspectos relevantes no conjunto de processos que integram a formação de um músico. Com o foco específico na disciplina *Piano Complementar*, podemos aferir as oportunidades para a aquisição de habilidades nessas áreas do desempenho musical. Pela nossa experiência verificamos que os alunos de canto e

de instrumentos melódicos obtêm recursos para aprimorar outro tipo de escuta musical, ao mesmo tempo em que alargam suas possibilidades nos campos da percepção e da memorização. O desenvolvimento e a integração de capacidades distintas são metas importantes, portanto, aprender a estudar ouvindo e compreender para saber estudar são habilidades indispensáveis ao músico. No tocante à memória, a capacidade de registrar não apenas linhas melódicas, mas texturas diferentes, de maior ou menor complexidade, torna-se um desafio com vantagens perceptíveis. De fato, comentários de alunos e determinadas situações durante as aulas demonstram progressos musicais, que eles próprios detectam em suas auto-avaliações. Decorar peças escritas para seu instrumento principal - com uma só linha melódica - pode ser para o aluno uma tarefa mais fácil, após as experiências com a memorização no estudo do seu repertório de piano, ou através dos próprios trabalhos de criação para o instrumento. Há claras manifestações de satisfação pessoal, pelo fato de poder ouvir, compreender e realizar o repertório homofônico ou polifônico adequado às suas possibilidades, além de obter, gradativamente, a confiança em sua capacidade de memorizar.

Vários pianistas professores discorreram sobre a memória musical, enfatizando a importância do seu desenvolvimento, conjugado às necessidades e particularidades da performance. Encontramos referências a este assunto em literatura específica, produzida em largo espaço de tempo, com diferentes graus de sistematização. Mencionaremos neste capítulo algumas delas: Karl Leimer-Walter Giesiking¹ (1949), Andor Foldes (1949), Eduardo Hazan (1984), José Alberto Kaplan (1987), Márcia Kasue Kodama (2000).

No método de ensino apresentado em LEIMER-GIESEKING (1949), o treinamento do ouvido e a capacidade de “*auto-audição*” são fatores importantes para o desenvolvimento da memória. Ouvir a própria execução com crítica minuciosa é uma capacidade a ser desenvolvida com “*extrema concentração*” e, portanto, condição preliminar para a boa performance. Para LEIMER, é tarefa do professor insistir incansavelmente com o aluno, para que nada lhe escape ao ouvido. O desenvolvimento deste tipo de escuta requer o “*conhecimento correto do quadro*

¹ Entre 1912 e 1917, Walter Gieseeking foi aluno de Karl Leimer e, mais tarde, o deu-lhe incentivo para que o livro fosse publicado.

musical”, tratado como um requisito indispensável. Este conhecimento sustenta a memória e decorre, segundo LEIMER, da reflexão sistemática e lógica, praticada de maneira ampla, no estudo da peça a ser interpretada. O próprio GIESEKING estudava as obras difíceis lendo-as reflexivamente e compreendendo-as, inicialmente sem o uso do instrumento, método de estudo que, para LEIMER, conferiu ao seu ex-aluno uma capacidade de memória fenomenal (1949, p.10, 11 e 46). Conhecer a construção de uma obra musical e saber onde estão seus pontos de apoio são requisitos que permitem uma leitura reflexiva e o exercício sistemático da memória. O autor discorre sobre alguns fatores favoráveis, naturalmente presentes na sustentação de um bom processo de estudo pianístico, dentre eles, a necessidade de se ter conhecimentos sobre análise e teoria musicais, além da capacidade para a organização do material a ser estudado (1949, p. 15 a 17).

Andor FOLDES (1949) também reforça o papel determinante da memória no aprendizado musical, e a entende como habilidade vinculada à disciplina e ao desenvolvimento de cada músico. Se o cérebro retém mais facilmente aquilo que compreende, haverá maior prontidão para memorizar a música que foi compreendida. Por este motivo, as dificuldades de retenção estarão em evidência nas peças cuja demanda técnica e capacidade de compreensão estejam acima das possibilidades do intérprete. Além disto, para FOLDES, o interesse pelo objeto de estudo é um dos fundamentos para o bom desempenho da memória. Quando o interesse pelo objeto, neste caso a obra musical, e a capacidade que o músico tem de compreendê-la estão aliados, há uma situação sinalizadora de que “*metade da batalha está ganha*” (1949, p. 71 a 73). FOLDES descreve três tipos de memória:

1. *A Memória Auditiva* - A modalidade que fixa os tons, as alturas e timbres;
2. *A Memória Visual* - A capacidade de reter imagens da partitura, localização de trechos, viradas de páginas;
3. *A Memória dos dedos* - O registro de reações mecânicas dos movimentos coordenados, dos dedilhados.

A combinação entre estes três tipos de memória, desenvolvidos equilibradamente e com uma ligeira predominância da mais importante, a *Memória Auditiva*, seria a situação ideal, segundo FOLDES. O trabalho de memorizar pode ser ensinado e amadurecido, para tanto existem, conforme o autor, fundamentos importantes

como a aprendizagem lenta, a base propiciada pela compreensão musical, um número de repetições suficientes por um largo espaço de tempo e o criterioso e consciente emprego dos três tipos de memória (p.73 a 80).

Eduardo HAZAN (1984, p. 23 e 24) escreve sobre como o aluno deve estudar de maneira consciente e produtiva. Ele inicia o tema citando uma frase dita por Franz Liszt aos seus alunos: “*Mais importante que o estudo da técnica é a técnica do estudo*”. HAZAN também considera como um ponto crucial para obtenção de bons resultados musicais o minucioso planejamento de estudo e, além de apresentar em seu texto exemplos de roteiros a seguir e de alertar para os problemas freqüentes, faz menções à memória musical. Como os autores precedentes, ele julga ser imprescindível saber analisar e compreender estruturalmente a obra. Se o aluno conhece de fato as seções de uma peça, ele pode, inclusive, estudar tocando-as em ordens diferentes, combinando várias possibilidades de percurso. Portanto, é de importância vital saber conectar as seções que compõem a obra estudada. A *Memória Motora*, que para HAZAN corresponde ao resultado do hábito ou do reflexo condicionado, deve, necessariamente, estar apoiada por essas capacidades de análise e de compreensão. Assim, reencontramos as premissas de LEIMER-GIESEKING e FOLDES, sobre a importância da compreensão musical e da auto-audição no estudo pianístico. Seriam estas capacidades os suportes para uma memória *racional* ou *analítica*, segundo as denominações de KAPLAN (1987) e KODAMA (2000), que analisaremos mais adiante. Para HAZAN, quando o tipo de *Memória Motora* atua sozinho, pode facilmente falhar aos primeiros sinais de nervosismo, comuns na performance e “*é este o caso em que a primeira batalha foi ganha, mas a guerra perdida*”. Sem nomear a outra modalidade de memória discutida, o autor aconselha o aluno a estudar tocando uma frase (A) e imaginando auditivamente a seguinte (B), e assim continuar alternadamente, ou seja, após tocar a terceira (C), apenas imaginar a quarta frase (D)². Quando HAZAN se refere à ‘imaginação’ de uma frase não tocada, no nosso entendimento, está descrevendo um tipo de audição interior, que capacita o músico para que ele realmente ouça um trecho musical que não está sendo tocado. Acreditamos na

² Com este tipo de exemplificação o autor se refere, naturalmente, às estruturas de um repertório tradicional, porém, entendemos que o princípio pedagógico da proposta pode ser transferido para o estudo de peças com outras formas de organização da linguagem musical.

existência de uma explícita correlação entre esta capacidade, que requer treinamento musical e concentração, e o desenvolvimento da memória auditiva.

J. A. KAPLAN (1987, p. 69) e M. KODAMA (2000, p. 33) descrevem quatro tipos de memórias utilizadas pelos músicos, que podem ser desenvolvidas:

1. *Memória Visual* - Ambos se referem à fixação da imagem da partitura. Parece-nos que cabe ainda a este tipo de memória o registro da localização de trechos musicais nas páginas (especialmente onde há as viradas), as anotações pessoais feitas em determinadas passagens e até um complexo de informações visuais que inclui o teclado em si e o ambiente de estudo, por exemplo.

2. *Memória Auditiva* - Considerada por KODAMA como a mais importante para o músico, por permitir decorar “o resultado sonoro da música” e, para KAPLAN, como sendo a gravação de sucessões sonoras.

3. *Memória Digital ou Cinestésica* - *Digital*, na denominação de KODAMA, é a capacidade de memorizar e automatizar as seqüências de movimentos das mãos; *Cinestésica*, para KAPLAN, obtida pelo treinamento que, “através da repetição dos movimentos, os automatiza”. Acreditamos que há uma complexa combinação de movimentos nesta automatização, que envolve dedos, mãos, braços, pés, gestos, ângulos com que o olhar busca a partitura. Por isto, consideramos a denominação de KAPLAN mais apropriada do que a de KODAMA. Alguns professores de piano a chamam também de *Memória Mecânica*, ou *Motora*, como E. HAZAN.

4. *Memória Analítica ou Racional* - *Analítica*, segundo KODAMA, é desenvolvida através da análise das peças; na denominação de KAPLAN é *Racional* e atua para firmar o significado e a estrutura da peça musical. Esta capacidade de compreensão, sustentada pelos estudos musicais, é condição básica, igualmente mencionada por LEIMER-GIESEKING, FOLDES e HAZAN.

KAPLAN (p. 70) apresenta três etapas para o processo de memorizar: a) a aquisição, que requer tanto a atenção como o interesse, ou motivação; b) a fixação ou retenção, que pressupõe compreensão e organização do material a ser memorizado, além da repetição ou exercitação prática; c) a evocação, que traz à lembrança o resultado da combinação entre os tipos de memória atuantes no estudo musical. KAPLAN confirma os princípios dos outros pianistas que trouxemos a esta discussão, com relação à ineficiência, ou à fragilidade, da

memória *cinestésica* (automatização de complexos movimentos combinados), quando ela atua isolada de uma compreensão analítica e estrutural. Conforme KODAMA, a associação entre os vários tipos de memória é realmente fundamental para o músico e a mais eficaz seria a combinação entre a *Auditiva* e a *Digital* (ou *cinestésica, motora*). Com referência à associação, ela também defende a idéia de que “quanto maior for o número de formas maior será a qualidade da memorização”.³ A autora descreve potencialidades que o desenvolvimento integrado dos tipos de memória musical conferem ao desempenho de um professor (e, acrescentaríamos, de qualquer músico experiente) e as suas condições diante de uma partitura:

O professor consegue tocar obedecendo todas as indicações de uma forma fácil e rápida, pois durante anos repetiu as informações a respeito de leitura de notas, das figuras musicais, dos dedilhados e todas essas ligações (circuitos) neurais referentes a essas informações ficaram facilitadas. Deste modo, o seu cérebro desenvolveu um repertório de padrões de atividades motoras. Com a simples visualização da partitura, a sua mente é capaz de ativar automaticamente os movimentos de dedos adequados para tocar as notas e o ritmo de acordo com o que está escrito, numa seqüência ordenada (2000, p. 26).

No estudo sobre a memória e a compreensão musicais, a partir das concepções desse grupo de pianistas, ficaram evidentes convergências a respeito das necessidades de um estudo musical bem planejado, sob a orientação atenta e individualizada do professor. A experiência e o conhecimento específico prévios e o interesse pela obra musical a ser abordada são condições intimamente ligadas às condições, percepções e emoções individuais de cada músico. Avaliamos que a abrangência e a pertinência destes temas e das observações analisadas, naturalmente, não se restringem aos aspectos particulares da memória a ser desenvolvida, mas são fundamentos aplicáveis ao ensino musical, com domínios específicos e metas a alcançar.

É desejável que um aluno de *Piano Complementar* aprenda a estudar o seu repertório, a partir da análise e da reflexão sobre a boa utilização dos seus recursos pessoais disponíveis. A capacidade de concentração e o conjunto de habilidades desenvolvidas neste aprendizado podem ser vantajosamente

³ Sobre as conexões entre formas de memória, acrescentaremos resultados de estudos recentes, entre as páginas 119 e 124.

transferidos para as demais necessidades ligadas à prática musical, em outras áreas da sua Graduação. KODAMA, como os demais pianistas que incluímos na revisão acima apresentada, enfatiza a importância de se aprender a estudar corretamente. Segundo o seu ponto de vista, descobrir, raciocinar, entender e aprender são atividades que geram um grande prazer e, sendo assim, o estudo musical eficiente pode gerar o que ela chama de “*prazer intelectual*” (2000, p. 36). Com relação à satisfação pessoal, em conversas com nossos alunos encontramos alusões a este tipo de aprendizado e ao aprimoramento musical dele decorrente. A capacidade de ouvir novas possibilidades e sutilezas musicais, seja na própria performance, seja na de outras pessoas, ou ainda quando tocam em conjunto é vista por eles como um progresso importante.

1.2. A integração entre conteúdos

Arnaldo ESTRELLA (1941), em sua “*tese de concurso para provimento da cadeira de piano*”, da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil (Rio de Janeiro), reconhece que o estudante de piano tem um longo e árduo caminho a percorrer. Neste caminho, considera imprescindível a participação dos professores de outras áreas como teoria e solfejo, ressaltando que “*Nunca será demais sublinhar a importância deste estudo*”. Conforme ESTRELLA, pretender ser pianista sem o conhecimento da teoria elementar (e nós acrescentaríamos: pretender uma formação musical consistente) é o mesmo que tentar abraçar a literatura ignorando as letras do alfabeto. Na opinião do autor, às necessidades básicas da teoria e do solfejo, vencidas na etapa inicial, devem agregar-se outros conhecimentos, inerentes à bagagem mínima de um pianista, como História da Música e o estudo das formas musicais. Para ESTRELLA, não é seguro confiar exclusivamente nos dotes pessoais, na intuição e na sensibilidade, pois há que se possuir requisitos fundamentais para o acesso “*à construção sólida, à lógica concatenação de motivos, à soberba imaginação criadora*”. Segundo o autor, esta capacidade de acesso é resultado da atividade cerebral: “*Só a inteligência e o conhecimento levam à compreensão*”. Quanto à realização musical, ele afirma: “*Para transmitir não basta sentir. Só se transmite evidentemente aquilo que os dedos produzem*”. Se o estudo e a técnica estiverem deficientes, a mera intenção pode ser conhecida apenas pelo executante, mas ser “*misteriosa e insuspeita para*

o *ouvinte*". ESTRELLA - em concordância com os demais pianistas incluídos na nossa revisão e com o nosso ponto de vista -, considera indispensável que o pianista saiba ouvir a si próprio, ouvir o que realmente está soando e não o que está apenas delineado na sua intenção. Há o perigo de que ele se iluda e ouça o que está na sua imaginação, supondo ouvir o que está efetivamente tocando. O autor concorda que há dificuldades neste processo e aponta duas razões iniciais: 1) a audição de perto é menos nítida; 2) as preocupações de ordem técnica absorvem parte da atenção. Da mesma forma como LEIMER-GIESEKING e similarmente aos outros pianistas, recomenda como excelente, sem dúvida: "*o hábito de estudar uma obra fora do piano, repassando-a mentalmente, sem entraves e preocupações de execução, buscando a expressão justa, a exteriorização exata da sua concepção*". Arnaldo ESTRELLA prevê em sua tese que a evolução da indústria de gravação pode facilitar e tornar possível a sua utilização para o estudo e para atividades didáticas. Porém, reafirma que o recurso da gravação não substituirá a necessidade de saber se ouvir, como exigência constante nas horas de estudo do instrumento (1941, p. 41 a 43).

O educador musical Edgar WILLEMS (1966) descreve em seu *Guía Didáctica para el Maestro (Educacion Musical - Vol I)* a sua convicção sobre a qualidade da educação musical abrangente, em que o professor deve estar apto a observar não só o que é melhor fazer em cada situação, mas também as reações dos seus alunos. Sobre a validade das abordagens pedagógicas, encontramos em seu Guia Didático a concepção (com a qual concordamos integralmente) de que o solfejo, o canto e os instrumentos e a harmonia vinculam-se organicamente (p.15). Mais adiante, ele explica ainda que o solfejo deve estar incluído "*de forma racional e vivente no conjunto das disciplinas musicais, servindo de sustentação para a prática instrumental, para o estudo e a pratica da harmonia, da improvisação e da composição*".⁴ Conforme WILLEMS, a interligação é amplamente favorável à homogeneidade entre as áreas do ensino musical, que padecem freqüentemente de uma prática isolada de disciplinas (p. 43). Há em seu texto o esclarecimento de que "*o solfejo está longe de ser um simples balbuciar de exercícios ou de melodias*

⁴ A nosso ver, esta perspectiva permanece atual, visto que as transformações constantes da linguagem - com a expansão de recursos idiomáticos e de fontes sonoras utilizadas - não restringem as possibilidades da criação musical.

acompanhadas pelo professor”. Trata-se, no nosso ponto de vista, de uma visão bastante lúcida a respeito desta atividade musical, que não padroniza procedimentos e nem restringe o potencial e a amplitude dos seus benefícios. Como o próprio WILLEMS alerta, se o professor possuir princípios básicos, terá grande liberdade de ação, e, ao variar ao infinito os exercícios, conduzirá os alunos num trabalho prazeroso e eficaz (p. 42)

Em sua Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), Márcia HIGUCHI faz um histórico pessoal com relação às próprias dificuldades nos seus primeiros anos de estudos pianísticos, comparando-os, mais adiante, aos problemas demonstrados atualmente pelos seus alunos de piano (2003, p. 08 e 09). Novamente, surgem correlações evidentes entre a sua análise e os temas tratados por ESTRELLA e WILLEMS, e todos os autores precedentes nesta revisão. As próprias fragilidades mencionadas pela autora são as seguintes:

1. *Leitura* - solfejo lento, visão deficiente do teclado, dificuldades em tocar com marcação do tempo, em decodificar os sinais da escrita musical e associá-los à execução do instrumento e também em coordenar os movimentos no teclado;
2. *Ritmo* - imprecisão rítmica e irregularidade nas durações e dificuldade na manutenção do pulso;
3. *Articulação* - realização musical sem o devido cuidado com as articulações determinadas na partitura;
4. *Dedilhado* - escolhas sem a pesquisa eficiente de opções, emprego de variações que dificultavam o estabelecimento de padrões;
5. *Falhas de memória* - associação principal somente entre as memórias digital e auditiva, sem a adequada compreensão das estruturas musicais, o que tornava a performance vulnerável a qualquer empecilho ou interrupção na seqüência dos movimentos;
6. *Técnica pianística* - imprecisão do toque, pouca clareza e falta de definição sonora.

Ao discorrer sobre as suas dificuldades, M. HIGUCHI descreve a preocupação

intensa vivida à época, o que a fazia estudar mais de dez horas por dia. No entanto, por ser inadequado esse esforço, os resultados obtidos ficavam aquém das suas expectativas e geravam novas frustrações. A autora revela que, anos mais tarde, ao iniciar as suas atividades pedagógicas, reencontrou nos alunos problemas semelhantes aos que havia vivenciado. Ela relata a existência das carências acima enumeradas e dos maus hábitos de estudo. Não estudar devagar e em partes, como uma das ferramentas para aperfeiçoamento técnico, a falta de concentração, o mau aproveitamento do tempo, o estudo feito de forma mecânica, sem consciência das estruturas e das relações sonoras são alguns problemas detectados. Diante deste quadro, HIGUCHI (2003, p. 10 e 11) procurou embasamento na Psicologia e encontrou explicações importantes sobre a concentração e a memória, tais como: a) as informações obtidas pela consciência podem ser mais facilmente lembradas: o monitoramento consciente e intencional leva ao estágio de automatização, depois que a habilidade é suficientemente ensaiada; b) o ser humano pode exercer apenas uma atividade consciente de cada vez, e, quando várias são desenvolvidas simultaneamente, há uma redução da capacidade de atenção e as tarefas se influenciam mutuamente. Esses conceitos ajudaram a entender os benefícios que existiam na orientação dada por seus antigos professores: estudar devagar, compasso por compasso, de mãos separadas, solfejando e analisando. Ao observarmos os aspectos negativos destacados por HIGUCHI - que tornaram os dez anos iniciais de seu estudo “*profundamente árduos e difíceis*” - reencontramos a descrição de situações observadas nos desempenhos de alguns alunos de *Piano Complementar*. Esses problemas parecem estar interligados e repercutem não só na performance ao piano, mas também no processo geral da formação musical de cada um.

Entendemos que, diante desse conjunto de problemas, os alunos devem ser reorientados para a minimização de impactos negativos, incidentes não só na performance ao piano, mas, numa visão global e integradora, em seus percursos particulares da formação acadêmica. O professor é um auxiliar importante para aquisição de bons hábitos e para o planejamento de estudo, a ser mantido com persistência. É fundamental conscientizar o estudante a respeito de pré-condições determinantes para a sua prática, como boa leitura, percepção apurada, auto-audição e conhecimentos específicos sobre fundamentos da linguagem musical.

Acreditamos que estas premissas, como as demais apresentadas por ESTRELLA, WILLEMS e HIGUCHI, sustentam-se também nas aulas de *Percepção Musical e Treinamento Auditivo*, não estando circunscritas à pedagogia do instrumento. Portanto, as atividades que favoreçam a interdisciplinaridade devem ser escolhidas caso a caso pelo professor de música. Quando o aluno aprende a estudar com independência, em situações diversas e com objetivos bem definidos, transfere esta vantagem para outros campos da sua prática musical.

Moema CAMPOS (2000, p. 51) defende o valor pedagógico da participação ativa do aluno, em sentido mais completo, no estudo do piano. Em sua opinião, a situação ideal em qualquer aula é a que resguarda as correlações entre a teoria, o solfejo, a história da música, a percepção, a interpretação, a escrita, a leitura e a criação. Nesta concepção, há oportunidades para que o aluno vivencie a música de maneira integrada, “*sem a inadequada compartimentalização tão comum na educação musical tradicional*”. Para CAMPOS, o piano pode adquirir a dimensão daquilo que é realmente: um instrumento para a expressão daquele que o executa. Se há uma convivência confortável entre o indivíduo e o instrumento musical, constrói-se a intimidade entre ambos, em um processo que abre canais para a aproximação do ser humano com a linguagem da música. A autora completa sua idéia afirmando: “*Certamente, ao usar a criatividade na exploração do instrumento, associada à aprendizagem tradicional, teremos uma realização musical mais satisfatória, expressiva e prazerosa*” (2000, p. 76 e 77).

É perceptível a sintonia entre CAMPOS e inúmeros outros educadores musicais nos seus questionamentos sobre a aplicabilidade de métodos rígidos e de receitas básicas para o ensino de instrumento. A limitação criticada nestes processos é, a nosso ver, a fixação de padrões pouco produtivos diante das inúmeras variáveis pessoais e musicais, naturalmente envolvidas no contato entre o professor e o aluno, desenvolvido em instituições, modalidades e níveis distintos de ensino. O ato de transmitir conhecimentos, de fato, não pode ser um fim em si mesmo, a construção da autonomia e o desenvolvimento da criatividade requerem uma ligação profunda com a música, nas suas dimensões sensorial, afetiva e intelectual. WILLEMS (1966) aborda com pertinência e profundidade a questão da escolha de métodos ao dizer que: “*procedimentos metodológicos quando partem*

da vida, são de uma ilimitada riqueza". Complementa com um resultado de suas reflexões, ao preconizar que o professor precisa "*concentrar-se no essencial, recordando que a vida precede a consciência e deve ter primazia sobre as formas*". Parece-nos haver semelhanças entre este pensamento de WILLEMS e a conjectura de CAMPOS sobre a realização musical do aluno: "*mais que um ato de exteriorização, é antes de tudo conexão com sua própria essência interior*". Tudo nos leva a crer que essa conexão se estabelece quando a precedência e a primazia da vida já foram reconhecidas. Por isto, acreditamos que uma das qualidades necessárias a quem ensina é saber como ajudar o aluno para que ele acesse o seu mundo interior. A cada passo nesse aprendizado, crescem as chances de realização pessoal, de expressão da individualidade e construção da própria personalidade musical.⁵

1. 3. O estudo do piano e algumas correlações com a percepção da música

Em conversações com alunos, surgem assuntos bastante diversificados, com relação à prática musical. As semelhanças entre sensações ou experiências pessoais descritas, a partir de situações similares, despertam interesses e perguntas. Um dado que freqüentemente detém a atenção é o relato de alguns estudantes de piano, sobre as suas associações entre aquilo que ouvem e o impacto deste estímulo sonoro na memória visual. Eles contam que, durante atividades de apreciação, análise auditiva, exercícios direcionados à identificação de tríades, ou até a partir de um fragmento musical ouvido não intencionalmente, é possível que eles 'enxerguem' num teclado imaginário, aquilo que está soando. Por exemplo, ao escutar o acorde perfeito menor *dó-m^b-sol*, o aluno que tem alguma intimidade com o piano e um bom discernimento auditivo, vê ativada em sua mente a imagem desta configuração. Esta associação, evidentemente, é mais fácil quando o piano é o instrumento gerador do acorde ouvido, mas, mesmo que a fonte sonora seja outra, há uma espécie de conferência, ou comparação, com o resultado que seria obtido se o grupo de notas fosse produzido por um piano. A nosso ver, é mais relevante para o treinamento musical a capacidade de discernir o tipo de tríade que está soando - a relação intervalar existente entre as notas e o

⁵ Esse crescimento está atrelado à expansão das inteligências musical e intra-pessoal, segundo concepções de GARDNER (ver cap. III, p 77).

resultado da sua simultaneidade - ou a sintaxe estabelecida entre tríades⁶. A precisão com relação à altura está relacionada a fatores como os casos de ouvido absoluto, o tempo de estudo e a intimidade com o timbre. Para um aluno que toca piano, se a fonte geradora for este instrumento, é mais fácil identificar a altura exata, a não ser que o acorde esteja soando em regiões extremas. No entanto, observamos que se o mesmo acorde for realizado por um trio vocal e facilmente reconhecido como um perfeito menor, a mudança de timbre pode dificultar a percepção precisa da altura, demandando mais tempo e concentração do aluno para a realização da tarefa, com auxílio de repetições do diapasão.

É ainda comum no processo de conferência, que o estímulo sonoro e a memória visual desencadeiem, como um reflexo condicionado, a 'realização' tátil do acorde com uma das mãos, simulando sobre uma superfície plana qualquer o toque pianístico da tríade em questão⁷. O fenômeno inverso é perceptível, quando escutamos internamente o resultado sonoro do que vemos escrito numa partitura, ou de uma configuração que visualizamos num piano, sem tocá-lo, como por exemplo, o mesmo acorde acima mencionado. Tais ocorrências, que também fazem parte da nossa experiência pessoal, demonstram a ativação de uma complexa conexão entre os tipos diversos de memória e habilidades, empregados pelos músicos em suas formas de processamento musical.

Algumas explicações sobre particularidades da percepção musical são tratadas por N. WEINBERGER (2004), em suas considerações a respeito de pesquisas realizadas em diversos centros e universidades, com voluntários músicos e não-músicos. Em uma parceria realizada em 1999, entre a Universidade Bucknell e o Instituto Neurológico de Montreal, verificou-se que a capacidade cerebral dos músicos diferencia-se na revisão de suas conexões e é auxiliada pelo

⁶ Marie Claude Arbaretaz (1979, p. 03) cita alguns pedagogos, para reforçar sua própria concepção de que é a natureza de um encadeamento de sons que cria a música e não uma sucessão de sons isolados, razão pela qual o seu trabalho pretende ser uma alternativa para desenvolvimento deste tipo de escuta musical. Também na sua perspectiva, o ouvido absoluto não é uma condição "*sine qua non*", para determinar a musicalidade de alguém, ou caracterizar a sua personalidade musical. Portanto, sendo o ouvido relativo um critério mais seguro para avaliar a capacidade musical, a autora entende que a sua abordagem pedagógica requer a atenção dos professores, desde o início dos estudos musicais. Artur Schnabel (1998, p. 127), pianista que desde criança possuía ouvido absoluto, considera o ouvido relativo como o mais importante. Em sua opinião, o ouvido absoluto pode ser uma vantagem musical, mas, de forma alguma é a marca de um bom musicista.

⁷ Alunos de violão costumam experimentar o toque correspondente das notas no próprio braço, como se este fosse o do seu instrumento.

desenvolvimento de atividades musicais. Ou seja, o treinamento aumenta a quantidade de células que respondem aos sons e, mais ainda, um aprendizado musical prolongado possibilita respostas e mudanças físicas mais evidentes. A reação dos músicos é diferente das reações dos leigos e, além disto, eles exibem um superdesenvolvimento em determinadas áreas do cérebro. O estudo concluiu que muitas áreas nos lobos temporais envolvidas na audição de melodias também eram ativadas, mesmo quando estas eram apenas imaginadas pelos não-músicos (p.81). Outro estudo apresentado por WEINBERGER aconteceu na Universidade de Münster, na Alemanha, em 1998. Dentre algumas conclusões desta pesquisa, mencionamos: a) quando músicos ouvem um piano, as regiões auditivas do seu hemisfério esquerdo apresentam nível de resposta 25% maior do que os leigos e este efeito diferenciado é uma especificidade observada no processamento de sons musicais; b) a expansão da área de reação é tanto maior quanto mais cedo tiver acontecido o início o estudo musical. Com relação à expansão de áreas, em 2002, pesquisadores da Universidade de Heidelberg na Alemanha relataram que o córtex auditivo dos músicos pode ser até 130% maior, comparado ao dos não-músicos. As percentagens estão ligadas aos níveis de treinamento, o que sugere que aprender música proporciona o aumento dos neurônios que a processam. No mesmo artigo, WEINBERGER traz as observações de um estudo na Universidade de Konstanz, na Alemanha: as regiões do cérebro que recebem informações sensoriais da mão esquerda - entre os dedos indicador e mínimo - eram significativamente maiores em violinistas, ou seja, tinham correlação com os dedos utilizados para movimentos próprios da mão esquerda, rápidos e complexos. Porém, não foi observado aumento nas áreas do córtex relativas à mão direita, que é responsável pelo controle do arco. Por sua vez, não-músicos diante do mesmo estímulo não exibiram essas diferenças entre as mãos. Em 2001, o Instituto de Pesquisa Rotman de Toronto fez um estudo com trompetistas e verificou que as suas reações cerebrais são extremamente extensas, quando escutam o som do seu instrumento, o que não acontece quando o som é produzido por um violino, por exemplo. Conforme a análise geral de WEINBERGER sobre os diversos estudos é possível que haja um substrato anatômico a partir do aumento da coordenação entre as regiões motoras e os dois hemisférios cerebrais. As pesquisas sugerem que as expansões estão condicionadas ao tempo de preparação instrumental e que o tamanho do córtex motor e do cerebelo (região cerebral envolvida na

coordenação motora) é maior nos músicos. De acordo com as descobertas feitas até o momento, segundo o autor, “*a música tem base biológica e o cérebro tem organização funcional para ela*”. Várias regiões cerebrais são ativadas para o processamento específico da música, seja na sua percepção, ou nas reações emocionais por ela provocadas e há especializações observáveis nas estruturas cerebrais, inclusive um superdesenvolvimento (2004, p.82 e 83).

E. ALTENMULLER (2004, p. 28 e 29) também menciona os estudos do Instituto de Pesquisa Rotman e acrescenta outras informações obtidas através deles. Destaca a capacidade dos maestros, de uma forma geral mais desenvolvida do que a dos outros músicos, de localizar a origem dos sons, além de direcionar atenção específica a integrantes posicionados nas extremidades dos grandes grupos musicais. A ‘*cooperação entre o ouvido e mão*’, apontada pelo autor, foi constatada através de respostas dos estudantes às perguntas feitas pelos pesquisadores, após testes auditivos com acordes⁸: a) ao ouvir os acordes, vários participantes do estudo disseram que também os haviam visualizado mentalmente num teclado; b) quase todos já os tinham exercitado num piano. Possivelmente, as lições práticas no instrumento levaram a representação mental do teclado - armazenada no córtex - para o primeiro plano. Em testes práticos melódicos com músicos amadores, verificou-se que alguns ‘escutavam’ uma melodia ao tocá-la num teclado sem o som. Os participantes também passaram a reproduzir no piano melodias a eles apresentadas em seqüência, com o aumento gradativo de sua complexidade. Os resultados apontaram para mudanças dos padrões de atividade nas regiões táteis e auditivas. Essas mudanças foram testadas após vinte minutos de exercícios e ficaram ainda mais evidentes na avaliação feita após três semanas de prática. Ao ouvir música, as áreas do sistema motor sensorial das pessoas se ativavam, mesmo que não estivessem movendo as mãos. Uma conclusão instigante foi que, um ano após a realização deste estudo, a equipe de pesquisadores avaliou uma participante que ainda mantinha presentes as alterações nos padrões cerebrais, embora ela não tivesse voltado a tocar piano durante todo este período.

Há outros dados importantes levantados por ALTENMULLER em sua análise destas pesquisas, dentre os quais destacamos: a) nós percebemos a música mais

⁸Iniciamos este sub-item (p. 119) fazendo referências à constatação, freqüente nas conversas entre músicos, sobre essa espécie de ‘cooperação’.

do que como simples sons; b) durante um concerto, vemos os músicos usando sua própria percepção visual e sentimos estímulos táteis, oriundos das vibrações causadas pelas passagens mais fortes; c) tocar um instrumento envolve atividade motora / sensorial, percebida como uma série de movimentos; d) estudar notas numa partitura envolve o processamento de informação abstrata; e) estudos de imagem mostram a representação de uma mesma música de múltiplas maneiras no cérebro de um músico profissional, como som, movimento, símbolo. Conforme conclui ALTENMULLER, não há regras universais no processamento cerebral da música, pois ela é absorvida de formas diferentes pelas pessoas. Portanto, cada indivíduo é um 'centro de processamento musical' único e, em cada um de nós, as estruturas deste centro podem se adaptar rapidamente a novas circunstâncias.

Os resultados das pesquisas acima descritos, a nosso ver, parecem confirmar as vantagens da integração entre as práticas musicais, resultantes em capacidades correlacionadas e em transferências de habilidades. É com esta perspectiva que acreditamos nas possibilidades a serem exploradas no âmbito pedagógico do piano, abordado como um instrumento complementar na formação acadêmica. Entendemos que as vantagens são particularmente significativas para os alunos que tenham pouca intimidade, ou nenhuma experiência anterior com um instrumento harmônico. Nos resultados das pesquisas mencionadas por WEINBERGER e ALTENMULLER, há explicações que confirmam características de desempenho, relacionadas às conexões existentes entre as experiências sonoras, táteis e visuais relatadas pelos pianistas, quando descrevem suas modalidades de percepção e de apreciação musical, de forma geral.

A evolução dos métodos de estudo e de imageamento do cérebro e as constatações científicas sobre as formas de recepção e processamento da música pelo ser humano fornecem meios para que possamos melhor compreender diferenças e similaridades entre os músicos. WEINBERGER (p. 78) faz um resumo importante em seu artigo sobre este tema: imagens feitas tanto em pacientes com danos cerebrais quanto em indivíduos normais revelaram não haver um centro especializado para a música, mas sim a ativação de muitas áreas, inclusive as que estão envolvidas em outros tipos de cognição. A ativação dessas áreas cerebrais varia de acordo com as experiências individuais e com o treinamento musical de cada pessoa. Informações importantes tais como estas também devem ser

consideradas para a construção embasada de alternativas que alimentem o percurso curricular de um aluno do Bacharelado ou da Licenciatura. Nesta linha de pensamento, julgamos procedente concluir - conforme nossas observações e de acordo com resultados dessas pesquisas recentes - que é possível aferir vários benefícios decorrentes da prática pianística na disciplina *Piano Complementar*. De maneira especial, ressaltamos a autonomia em domínios específicos de cada área da formação acadêmica e o desenvolvimento das capacidades de percepção harmônica e melódica, em suas associações naturais com as memórias, auditiva, visual, tátil e motora. Isto significa dizer que a experiência diversificada e individualizada com o piano pode envolver diferentes estratégias pedagógicas, francamente favoráveis ao desenvolvimento de novas conexões e associações, ativadas no processamento individual da música.

2. Uma Visão sobre as Especificidades de Alunos da Graduação

A atuação paralela como docente nas disciplinas *Percepção Musical*, *Treinamento Auditivo* e *Piano Complementar* trouxe-nos um amplo campo para observações e experiências pedagógicas articuladas, não só na Graduação, mas também em cursos permanentes de extensão. No corpo discente da EMUFG, junto ao qual desenvolvemos o nosso trabalho, estão delineadas diferenças com influências importantes nas trajetórias acadêmicas dos discentes e nas escolhas de alternativas pedagógicas por parte dos professores. Essas diferenças são construídas pelas experiências pessoais que antecederam o ingresso na Graduação e pela variedade inerente aos perfis dos alunos, de acordo com a modalidade no seu curso de música – Bacharelado (atualmente com suas 19 habilitações), ou Licenciatura.

Os resultados das nossas observações em salas de aula e as questões pedagógicas suscitadas estão, naturalmente, conjugados às manifestações dos próprios alunos, com relação às suas auto-avaliações, aos percursos individuais, ao currículo e ao acesso às oportunidades na EM. Suas perguntas, expectativas e inquietações se agregam às nossas e nos ensinam a ensinar, auxiliando-nos na elaboração de diagnósticos e de propostas. Neste panorama, onde questões institucionais e pessoais têm influência marcante, algumas situações peculiares se

repetem, em dualidade com o constante movimento docente que busca o ensino de boa qualidade, através de reflexões, adaptações e mudanças pedagógicas e administrativas. Uma análise de determinados aspectos deste contexto será apresentada a seguir.

2.1. Perfis semelhantes

Existem alguns tipos de dificuldades de desempenho freqüentemente detectadas, que guardam características semelhantes na comparação entre determinados grupos de alunos. As aulas coletivas de *Percepção Musical e Treinamento Auditivo* e as individuais ou em pequenos grupos de *Piano Complementar* são ocasiões nas quais é possível para o professor um levantamento de problemas comuns. Por exemplo, no conjunto dos alunos de instrumentos melódicos ou de canto (principalmente nos primeiros períodos do curso) há uma considerável incidência de defasagens, em graus diferentes, nas percepções harmônica e estrutural. Não raramente, através da sua própria performance nas atividades de música em conjunto realizadas nas aulas, este tipo de aluno demonstra limitações para ouvir e integrar à sua linha musical as demais partes, instrumentais ou vocais. Em certos casos, os próprios alunos constatarem o fato em relatos espontâneos, conscientes de que problemas na compreensão da obra musical podem decorrer de lacunas na percepção, tanto dos detalhes quanto da sua integralidade. Nessas condições, pode ser relegada ao segundo plano a valorização de aspectos fundamentais como nuances de textura, colorido harmônico, contrastes de dinâmica, agógica, articulações. Ficam também comprometidos o diálogo e a interação entre os músicos, que são derivações naturais de uma construção conjunta da interpretação musical.

Entre os alunos da Percussão podemos constatar uma vantagem no tocante à rítmica, à regularidade no pulso, e às combinações e sobreposições de grande complexidade métrica. É perceptível o entrosamento técnico e interpretativo na realização musical, seja em duetos, seja em pequenos ou grandes grupos instrumentais percussivos. Por outro lado, com referência à percepção melódica e harmônica, e à consciência destes eventos na própria performance aos teclados, já podemos constatar uma incidência de defasagens. Tivemos oportunidades de ver

esta situação apontada pelos estudantes, na prática musical das aulas de *Percepção, Musical, Treinamento Auditivo e Piano Complementar*. Além disto, em conversas e avaliações informais, percussionistas graduados pela EM já nos apresentaram comentários sobre esta defasagem, estreitamente ligada ao tipo de bagagem musical trazida para o curso de música, pelos candidatos ao vestibular para esta habilitação.

De uma forma geral, constatamos não ser incomum a carência de condições básicas para se realizar no piano ou no teclado, no mínimo, as funções principais (Tônica, Dominante e Subdominante), importantes na prática do idioma tonal. A impossibilidade, ou grande dificuldade, para tocar e ouvir as tríades torna mais difícil para o aluno a experimentação e identificação dos climas harmônicos também nos idioma modal, ou não tonal. Esta condição não é verificada apenas nas aulas de *Treinamento Auditivo e Percepção Musical*, que têm a heterogeneidade no desempenho e na maturidade musicais como uma das principais características na composição das turmas. Muitos interessados que procuram a disciplina *Piano Complementar*, sem experiência sistemática anterior, ou até mesmo com algum tipo de contato informal com o instrumento, também apresentam certas limitações. É possível verificar que elas se expõem não só nas questões técnicas de realização instrumental, o que é previsível e razoável, mas também com relação a várias questões teóricas e práticas do aprendizado musical. As limitações podem atingir níveis indesejáveis, no que concerne ao domínio de conteúdos básicos da linguagem, à compreensão e à capacidade de análise auditiva.

3. O piano como um recurso pedagógico no contexto da Graduação: aplicabilidade e perspectivas positivas

A experiência de muitos anos na disciplina *Piano Complementar* - de uma maneira que busca integrar possibilidades inerentes à interseção da atividade musical pianística com outros domínios no aprendizado musical -, nos permite observar e comprovar alguns benefícios que esta prática musical peculiar traz para os alunos. Percebemos neste tipo de abordagem de ensino um considerável campo para exploração e estabelecimento de estratégias que resultam em alguns ganhos no

percurso acadêmico dos graduandos. O piano é chamado algumas vezes de instrumento audiovisual: as teclas visivelmente ordenadas expõem um vasto campo para a exploração sonora, com grande amplitude de alturas. As suas características físicas permitem a experimentação de uma gama variada de alturas, estruturas, texturas, dinâmicas e coloridos timbrísticos. Dar acesso a esta aventura criativa é, a nosso ver, um importante recurso pedagógico, se apresentado com estratégias adequadas, utilizáveis na formação de qualquer aluno, do Bacharelado e da Licenciatura.

Para um aluno de Canto, por exemplo, a habilidade ao teclado é uma aliada no acompanhamento de vocalises e ainda na realização, mesmo que simplificada, da estrutura harmônica de peças que esteja estudando. Um domínio básico do instrumento parece ser de grande valia para a construção da sua desenvoltura e autonomia na leitura e na performance. É um recurso auxiliar no estudo de seu repertório, favorece a compreensão musical, prepara para atividades profissionais à frente de um grupo coral e para a orientação de seus futuros alunos de canto e técnica vocal. É pertinente registrar que, na história da habilitação em Canto da EM, já houve um consenso com relação à necessidade de um nível intermediário de domínio do instrumento. Este consenso refletiu-se, durante muito tempo, nos critérios de seleção para ingresso no curso, pelos quais os candidatos ao Bacharelado em Canto realizavam provas de piano, interpretando, obviamente, peças de menor complexidade do que as exigidas no repertório estipulado para os interessados na habilitação em Piano.

Diante do conjunto de informações e capacidades, recursos pedagógicos e habilidades específicas de um professor de música, parece-nos imprescindível a experiência com o piano, durante a formação acadêmica de um aluno da Licenciatura. Acreditamos haver o consenso de que a desenvoltura no campo da percepção harmônica de um futuro musicalizador - seja na escola especializada, seja na escola da rede regular de ensino, ou em aulas particulares - é um suporte fundamental para a qualidade do seu trabalho. O potencial expressivo do futuro educador musical pode ser explorado - e valorizado - através do tratamento consciente das possibilidades dinâmicas e timbrísticas do piano. Deste profissional são esperadas, dentre outras, as capacidades de fazer harmonizações, pequenos

arranjos, transposições, improvisações. Presumimos ser interessante a habilidade específica no piano porque, mesmo considerando-se o fato de não ser este um instrumento comumente disponível nas escolas regulares, há como se utilizar um teclado portátil para atividades em classe, com vantagens particulares de um instrumento harmônico que permite aos alunos a visualização e a experimentação da organização das alturas e de pequenas estruturas musicais.

Reiteramos como aspectos positivos, que dão suporte a uma constante renovação de propostas, algumas características e possibilidades pedagógicas da disciplina *Piano Complementar*. Uma abordagem pedagógica especial do piano pode ser, de fato, um dos caminhos sintonizados com o modelo de educação musical preconizado por diversos educadores, que visa à integração entre a *performance*, a *criação* e a *apreciação* musicais. De maneiras semelhantes, as manifestações destes músicos e professores indicam a necessidade de equilíbrio no tratamento destas atividades, independentemente da faixa etária dos alunos para os quais a formação musical esteja sendo oferecida. A avaliação do trabalho musical e da aprendizagem a partir de uma única atividade mostra-se insuficiente, porque os níveis de compreensão podem ser demonstrados diferentemente entre as áreas. O educador inglês Keith SWANWICK avalia:

(...) poderia ser pouco inteligente basear um nível de currículo unicamente na performance, seja por meio de ensino instrumental individual ou em grupo. (...) os estudantes deveriam ter acesso a um âmbito maior de possibilidades musicais, inclusive composição e apreciação. Somente assim teremos certeza de que eles são capazes de mostrar e desenvolver todo o potencial de sua compreensão musical (2004, p.97).

SWANWICK (1979) apresenta um mnemônico para esta modalidade integradora do ensino musical - C (L)A (S) P -, no qual, além da *criação*, da *apreciação* e da *performance* (C, A e P), também estão contemplados e inter-articulados o indispensável desenvolvimento de habilidades específicas (S = *skills*) e os estudos de literatura da música e sobre a música (L). Concordamos com esta perspectiva educacional, tendo em vista que a sua abrangência e aplicabilidade se adaptam a distintos níveis e perspectivas de ensino. Da mesma forma, entendemos que o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman, um resultado de observações e estudos minuciosos, abarca princípios psicológicos e

educacionais que podem subsidiar propostas pedagógicas musicais de ampla diversidade.

A nosso ver, existe um campo extenso para experimentar e ajustar estratégias destinadas à formação musical através do piano, tanto em aulas particulares, como em projetos variáveis das escolas de ensino regular, em escolas música de formação livre, ou em escolas inseridas numa universidade, que visa à formação acadêmica. Naturalmente, a escolha de caminhos é decorrente da sua adequação às metas específicas do ensino, em seus diversos ambientes e instituições. As opções dos professores ainda devem se apoiar na sondagem das possibilidades e dos objetivos próprios de suas distintas clientelas. Tendo em vista a prática pedagógica na Graduação da EM e com relação às potencialidades da disciplina *Piano Complementar*, acreditamos nas particularidades positivas das atividades musicais, que são articuláveis entre si e adaptáveis às perspectivas dos alunos, em suas múltiplas trajetórias.

3. 1. Uma visão sobre a prática específica do *Piano Complementar*

A experiência nesta disciplina permite ao professor um diagnóstico que, certamente, conduzirá à implementação de propostas sintonizadas com as potencialidades de cada aluno e a uma participação assertiva no seu percurso acadêmico. Esta é uma dinâmica que facilita a sondagem de interesses, de perspectivas e habilidades já alcançadas. O contato individual estabelecido nas aulas é interativo, o que facilita para o professor a exploração das potencialidades para o crescimento musical dos alunos, ajustada a diferentes enfoques e estágios de desenvolvimento. Por sua vez, o aluno oriundo da Licenciatura e de outras habilitações do Bacharelado (que não o piano) pode experimentar possibilidades novas de *performance* musical. Estas oportunidades conjugadas, certamente, abrem outros caminhos e ampliam fronteiras para as suas capacidades de *apreciação* e *criação*. Acreditamos que um instrumentista, cantor ou regente que também tenha experiências criativas expande o seu entendimento musical, auxiliado pela combinação de habilidades entre um domínio e o outro - a *criação* e a *performance*.

Na nossa concepção de ensino, o conteúdo programático e a abordagem pedagógica da disciplina *Piano Complementar* podem resguardar alguns princípios fundamentais da integração entre áreas do conhecimento musical. Como um destes princípios básicos, entendemos que o processo de aprender também significa adquirir capacidades próprias para construir relações e analogias. Nesta concepção de ensino/aprendizagem o aluno não se encontra apto somente a dar respostas padronizadas e previsíveis a estímulos isolados. Para viabilizar uma prática que contemple premissas como essas e conteúdos fundamentais no ensino musical, utilizamos um conjunto de possibilidades na abordagem da disciplina *Piano Complementar*. As atividades e estratégias adotadas adaptam-se à diversidade dos perfis individuais e são desenvolvidas, obviamente, de forma inter-articulada. Citamos exemplos da prática musical oferecida nas aulas e seus benefícios:

- O estudo e a performance do repertório individual escolhido;
- Atividades de análise, transposição, improvisação (também vocal/instrumental);
- Prática da leitura à primeira vista;
- Revisão e aprofundamento nos conteúdos da teoria elementar;
- Recursos para experimentação e desenvolvimento da escuta;
- Treinamento para o desenvolvimento da capacidade de memorização;
- Contato com outras formas de notação e de utilização da linguagem musical, desvinculadas de centros tonais ou modais;
- Estímulo e recursos para criação musical;
- Fundamentação no tratamento da escrita pianística, através da criação (especialmente importante para elaboração de arranjos e trabalhos de composição para o instrumento);
- Consciência da verticalidade e da horizontalidade nas texturas: realização da independência rítmica e melódica entre as vozes, estabelecimento de planos dinâmicos diferentes, apuro da escuta musical destes eventos;
- Aprofundamento em questões estruturais para o refinamento no uso da linguagem;
- Conquista gradativa da segurança nas decisões técnicas e expressivas;
- Oportunidades para a performance e para apreciação da performance de colegas em aulas coletivas, nas quais são também apresentados os trabalhos de criação para piano;

- Desenvolvimento do interesse pela significativa literatura do instrumento.

3. 2. Considerações sobre as aulas coletivas

Uma experiência musical importante é a participação em aulas coletivas, com grupos formados por, no máximo, cinco alunos. Temos realizado com regularidade este tipo de encontro - como uma atividade extra-curricular voluntária, não prevista para a disciplina *Piano Complementar* - e, com a adesão dos alunos, alcançamos resultados animadores. Nessas ocasiões, são estimuladas e compartilhadas a apreciação musical e audição analítica, a partir do repertório ouvido e dos trabalhos de criação dos alunos, nos idiomas modal, tonal ou não-tonal. As variações musicais sobre um tema, compostas por cada aluno a partir de uma mesma peça musical escolhida para esta finalidade, são ouvidas e comparadas, com observações e comentários discutidos entre o grupo.

Acreditamos que aula coletiva propicia ao grupo um bom nível de integração através da performance comentada e da troca de experiências, ainda que não aconteça com a regularidade ideal para alunos do *Piano Complementar*, visto ser uma atividade além da carga horária estipulada. Cada encontro depende de um minucioso planejamento, que leva em conta a disponibilidade de espaço físico e de horários dos participantes. Suplantar estas questões operacionais, entretanto, é uma tarefa muito mais simples do que equilibrar as atividades, as necessidades e os potenciais individuais diluídos no grupo, dentro do tempo disponível. Este aspecto - o mais importante - visa à qualidade do trabalho musical que será implementado e à avaliação sobre o mesmo, ao término de cada sessão. A partir deste princípio norteador, apontamos alguns dos pressupostos que, segundo nosso entendimento, poderiam resguardar experiências coletivas interessantes e enriquecedoras:

1. A Música deve ser sempre o enfoque principal, portanto, ao conduzir os trabalhos, o professor não deve trazer para si importância maior do que a do próprio processo;
2. Quem ministra a aula (ou é convidado especial para uma *masterclasse*) não deve agir como o ator incumbido de um monólogo no palco, nem tampouco

- como um ilusionista, que pretende entreter o seu público com demonstração de habilidades inacessíveis aos não iniciados;
3. O processo é mais proveitoso quando o aluno (intérprete ou apreciador) julga-se apto e disposto a participar da troca com os seus colegas no grupo e vê o professor como alguém capaz de contribuir, através de sugestões e opiniões musicais;
 4. O aluno deve ser preparado pelo seu professor - responsável pela orientação cotidiana - para tocar em público, entrar em contato com concepções diferentes, apreender o principal e confiar no seu próprio potencial expressivo;
 5. Professor e alunos devem buscar caminhos para a realização musical que respeitem individualidades e potenciais diferenciados;
 6. Participantes em patamares distintos de desenvolvimento musical devem ser orientados com a mesma atitude de atenção e respeito; o cuidado com a qualidade da performance deve ser preservado, independentemente da complexidade (técnica e musical) da obra interpretada;
 7. É necessário que o número de participantes esteja condicionado à duração prevista para a aula; cabe ao professor a organização prévia, para que o tempo seja distribuído de acordo com o contingente de alunos.

Além das atividades musicais, em alguns encontros convidamos os alunos de *Piano Complementar* para reflexões, com elaboração de possíveis analogias a partir de trechos, textos ou poemas selecionados para a leitura em classe. Nesse material literário discutido estão incluídos temas relacionados à arte, à música e seus intérpretes, à compreensão, à sensibilidade, ao ensino de uma forma geral e ao ensino específico da música.⁹ Apresentações musicais comentadas, conversas, leituras e reflexões são estratégias para alcançarmos os objetivos implícitos na nossa proposta pedagógica. É por este motivo que, embora existam dificuldades na concatenação de horários que não interfiram nos demais compromissos curriculares de cada participante, as aulas coletivas são sempre enriquecidas por situações inesperadas, trazendo oportunidades para entrosamento e revelações.

⁹ Como resultados desta proposta pedagógica, recebemos de alguns participantes textos elaborados como exercícios de auto-reflexão, de crítica e de estabelecimento de analogias, tanto entre os diversos temas tratados, quanto entre estes e as próprias experiências musicais.

Encontramos conformidade entre o nosso pensamento e o do educador SWANWICK (2004), quando ele emite sua opinião sobre os benefícios da inclusão de atividades semelhantes a estas nos programas educacionais. Também segundo o autor, neste tipo de participação há espaço para a performance comentada e para que os alunos apresentem suas idéias e conversem sobre a música:

Em um amplo programa de educação musical, os estudantes devem amiúde encontrar a si mesmos em posição de fazer julgamentos musicais verdadeiros, de transformar e desenvolver suas próprias idéias musicais e partilhar seus valores musicais próprios. Pois os indivíduos fazem suas próprias conexões musicais, que os capacitam a mover-se criativamente entre as camadas da música. Os estudantes podem então avaliar seu próprio trabalho e o trabalho dos outros. Tornar-se um 'membro', ser parte de uma 'conversação' é, afinal, do que trata a educação. Só isso torna uma avaliação significativa, incluindo a 'auto-avaliação' do estudante (SWANWICK, 2004, p. 97).¹⁰

3.3. Ler, combinar ações e improvisar

A leitura à primeira vista depende de habilidades construídas a partir do conhecimento musical e da técnica específica do instrumento. É um recurso pedagógico que conduz o aluno a descobertas e às experiências de concepção musical, realimentadas no seu autoconhecimento. Esta atividade requer um intenso trabalho do ouvido, que repercute no movimento das mãos à procura do melhor resultado. Isto deve acontecer ao mesmo tempo em que o olhar avança na partitura, para a leitura e a antecipação das informações básicas para o processamento musical. A preparação dos movimentos em seqüência está alicerçada nessas informações, pois, para cada etapa da decodificação da partitura há uma ação física correspondente. Acreditamos que, antes de por as mãos no instrumento, o aluno deva fazer uma breve análise da partitura, para discriminar os aspectos musicais relevantes, que forneçam um panorama geral da peça e o auxiliem em seu desempenho na leitura à primeira vista.

Para o estudo desse tipo de leitura há preceitos básicos - conforme a nossa

¹⁰ As camadas da música às quais o autor se refere são a consciência e o controle dos materiais sonoros, do caráter expressivo e da forma musical, além da consciência do valor pessoal e cultural da música (2004, p. 91).

experiência, consensuais entre os professores -, que o diferenciam do estudo de repertório. Na leitura à primeira vista, é importante captar a visão global e manter a regularidade do pulso, sem interromper o processo, mesmo diante de alguma falha. É necessário o conhecimento musical para que as estruturas do discurso sejam perceptíveis e para que se saiba como omitir um ou outro elemento - ou fazer substituições -, sem comprometimento ou deturpação do seu fluxo. Essa capacidade de entendimento e a vivência musical facilitam a expressividade na realização da dinâmica e da agógica, mesmo que de uma forma incipiente. Treinar para tocar sem olhar para o teclado, ou apenas baixando muito rapidamente os olhos, é um requisito importante, que depende do desenvolvimento do senso espacial e da junção entre as memórias tátil, auditiva e visual. Por outro lado, ao estudar o seu repertório, o aluno deve concentrar-se na correção de erros, a cada passo, com as devidas interrupções para análise da situação e experimentações, sempre que houver necessidade. Ele deve procurar a solução para os problemas imediatamente, ao invés de passar várias vezes pelo mesmo trecho musical - repetindo e fixando os erros em sua memória motora -, como se estivesse aguardando uma solução espontânea e inesperada, com explicação desconhecida. Escolher o dedilhado, por exemplo, não é uma tarefa que possa ser negligenciada e nem sempre é fácil, há situações em que a decisão não é tão simples. Estudar por partes e lentamente, escutar, estar atento, observar todos os detalhes, técnicos ou musicais são condições essenciais. Observar as mãos ao tocar possibilita a análise dos movimentos envolvidos a cada momento, com o objetivo de ajustá-los à produção da sonoridade desejada.

Um aspecto crucial, por vezes negligenciado, é a escolha do repertório, tanto para a leitura à primeira vista, quanto para a performance. Este é um passo tão delicado quanto importante, afinal, as escolhas que fazemos são assunto de grande e natural interesse, sejam elas afetivas ou relacionadas a qualquer campo das atividades profissionais. A orientação do professor e o autoconhecimento do aluno são fundamentais para o exercício da escolha, para a utilização de métodos de estudo apropriados e para uma leitura consciente. Por isto, acreditamos que a seleção de repertório para o estudante deve respeitar critérios, tais como:

- Os seus interesses e a sua motivação para a atividade;
- O estágio do seu desenvolvimento técnico e musical;

- As suas necessidades individuais para crescimento e independência;
- A adequação dos desafios encontrados na peça às suas possibilidades;
- A diversificação do material e a sua compatibilidade com tempo previsto para a atividade, no caso da leitura à primeira vista¹¹;
- A importância da ampliação do conhecimento a respeito de compositores, gêneros, idiomas e notações diferentes.¹²

Em uma entrevista, o pianista Michel BLOCK¹³ defende fortemente o processo lento de *ver, ler e praticar*, como um auxiliar conectado a positivas conseqüências musicais e psicológicas. Ele considera ser esta uma atividade mais difícil, devido à atual capacidade geral de atenção das pessoas, mesmo daquelas que acreditam desejar fazer música. BLOCK compara o processo de ler e estudar devagar e atentamente com o recurso visual da câmara lenta, que, utilizado numa transmissão esportiva, revela a sincronia de movimentos imperceptíveis e complexos, comentados em seguida por especialistas da área, treinados para vê-los numa velocidade normal. Com a câmara lenta, os movimentos combinados das piruetas de um ginasta ou do mergulho de um nadador ficam visíveis para o leigo. BLOCK faz a analogia entre a arte e a técnica da leitura à primeira vista e da prática musical em movimento lento com o mesmo princípio do esporte, alertando que, na música, o ouvido é o instrumento que deve ser verdadeiramente sensibilizado, desenvolvido e ensinado. É como se nossos olhos ‘ouvissem’ (ao invés de ver) a música e nossa audição ‘tocasse’ através de nossas mãos. Não cabe nesta noção o efeito nocivo da fragmentação, de um movimento desarticulado e anti-musical, ou de uma contagem marcial e robotizada dos tempos em andamento lento. O conceito da prática recomendada por BLOCK implica que a total atenção deve estar voltada para o trabalho do movimento lento: *mental*,

¹¹ Utilizamos regularmente para a leitura à 1ª vista o nosso livro didático *Percepção Musical - Idiomas e Timbres: 25 pequenos exercícios e peças a duas e mais vozes* (2000, não publicado). Este material foi elaborado para atender às práticas e necessidades específicas das aulas de *Percepção Musical e Treinamento Auditivo* – análises auditivas, leituras vocais, ditados, etc. – e, posteriormente, passamos a empregá-lo também na disciplina *Piano Complementar*. Neste trabalho, cada peça ou exercício vem acompanhado de uma sucinta análise musical. Além da diversificação dos timbres o material contempla os idiomas modal, tonal e atonal, com as dificuldades musicais apresentadas de forma gradativa. Predomina a escrita pianística e algumas das peças a três e quatro vozes, destinadas a diferentes formações instrumentais, podem ser lidas por dois alunos, ou através de redução da partitura ao piano.

¹² Entendemos que a formação acadêmica deve resguardar para o graduado uma visão mais ampla que ultrapasse a sua preferência ou futura especialização em um único estilo de linguagem musical.

¹³ WAGNER, Jeffrey, (1998).

emocional e físico. Parece-nos essencial que cada aluno seja orientado a respeito destas estas três dimensões, destacadas pelo pianista, para saber integrá-las conscientemente, seja numa leitura ou na performance do seu repertório, na criação e na apreciação musicais.

A nosso ver, a combinação de ações distintas na formação musical visa desenvolver capacidades de dissociação e independência, além de dar suporte para a expressão individual. Esta independência tem reflexos nas decisões técnicas e musicais, de acordo com a concepção que está sendo construída. Há uma grande variedade na modalidade de exercícios práticos, seja em disciplinas coletivas ou individuais. As ações simultâneas podem acontecer diversificadamente, por exemplo, através de duas linhas melódicas (cantar e tocar), duas ou mais linhas rítmicas (percutir ambas as mãos, pés e palmas, pés e voz, palmas e voz falada, combinar três destas ações, etc.), entre uma linha rítmica e outra melódica, (cantar e percutir), ou uma base harmônica e uma linha melódica (tocar e cantar).

O aluno de *Piano Complementar* pode realizar atividades a partir do seu próprio repertório, com a escolha alternada entre as linhas da peça, cantando uma delas e tocando outra, ou, ao tocar duas ou mais vozes, escolher uma destas para ser cantada ao mesmo tempo. Notamos que afloram algumas dificuldades neste processo e, na medida em que elas são vencidas, a performance tende a melhorar, sob vários aspectos. Tocar uma voz e percutir o ritmo de outra - ou estudar apenas percutindo a linha rítmica de duas vozes com as mãos -, desenvolve a capacidade de ler verticalmente e a coordenação motora. Os exercícios também conferem ao praticante maior segurança nas questões que envolvem a realização consciente e independente das texturas. Os aspectos da performance que merecem uma maior atenção por parte do aluno, identificados com o auxílio do seu professor, evidenciam-se paulatinamente. É possível investigar o conjunto de necessidades individuais e, com a escolha adequada de recursos, direcioná-los aos patamares desejados e ao tratamento de diferentes conteúdos.

A improvisação pode ser estimulada a partir de propostas que apresentem o aumento gradativo do grau de complexidade musical. É sempre um desafio para o

aluno improvisar uma linha melódica vocal sobre um encadeamento tocado ao piano, mesmo que esteja restrito às funções harmônicas principais. O material deve ser elaborado de acordo com os diferentes níveis de domínio nas percepções melódica e harmônica. Se a seqüência de acordes for transposta, com o cuidado de preservar o conforto da região vocal a ser utilizada, outras vantagens estarão incluídas. Dentre estas, a conquista de maior prontidão no raciocínio envolvido no trânsito entre tonalidades ou modos diferentes, considerando-se as suas dimensões teóricas e práticas. Quando a linha melódica é improvisada ao piano ocorre, no início, uma natural diminuição na sua complexidade melódica e rítmica, porque ao pensamento musical estarão acopladas as necessidades técnicas referentes à sua concretização no teclado. Por exemplo, a escolha do dedilhado mais confortável ou um rápido ajuste quando a primeira opção não for apropriada são habilidades que envolvem treinamento específico e experiência musical. Também por razões técnicas, a expressão musical em dois planos dinâmicos na homofonia pode ser um desafio mais complexo, principalmente para os iniciantes no instrumento.

Leitura, ação combinada e improvisação podem ser, de forma alternada ou conjugada, trabalhadas com um mesmo material. A versatilidade na sua utilização depende da criatividade do professor, com possibilidades variáveis em aulas de *Percepção Musical*, *Treinamento Auditivo* e *Piano Complementar*. São atribuições do professor escolher e adaptar o material musical - popular, folclórico, erudito - e as formas de usá-lo, conforme as habilitações e os perfis discentes. Quanto à publicação de material didático, há uma grande variedade de livros que trazem compilações temáticas com inúmeros exemplos extraídos da literatura, de vários períodos e gêneros, além dos exercícios elaborados com objetivos e conteúdos específicos. Exercícios que empregam a diversificação de claves, por exemplo, preparam os alunos de regência para a leitura (ou redução) ao piano de peças escritas com outras formações instrumentais, um requisito importante para a sua futura prática profissional. Tendo em vista que muitos desses alunos não têm um domínio satisfatório do instrumento ao ingressar na Graduação, esta habilidade deve merecer atenção diferenciada, por parte do seu professor de *Piano*

Um tema a ser destacado é a validade da prática musical que equilibra a diversificação e o enfoque nos idiomas modal, tonal e atonal. Não é pequeno o percentual de alunos com experiência insuficiente fora do âmbito tonal, o que ocasiona restrições ou limitações indesejáveis na sua formação. Se não é sempre possível incluir esta diversidade no repertório individual de cada semestre, é muito fácil trabalhar idiomas em outras atividades, de forma produtiva e interessante. Vamos apresentar três exemplos de publicações didáticas que podem ser adaptados a propostas diferentes (leitura à primeira vista, transposições e improvisações) e que contemplam idiomas distintos. Ermelinda PAZ (1989 e 1994) realizou um trabalho de pesquisa sobre o modalismo na canção brasileira, o que resultou em um conjunto organizado e expressivo de canções folclóricas, colhidas em várias regiões do país. Estas canções estão registradas com as suas letras e em algumas delas há sugestões de harmonização. É um material interessante para solfejo, análise auditiva, para ditado das melodias e identificação ou realização das harmonizações características do modalismo (com registro em cifras ou graus). A intimidade com o clima harmônico de cada modo pode ser construída, gradativamente, pela experimentação de possibilidades diferentes no acompanhamento de uma melodia. Após as atividades de identificação melódica e harmônica, há como trabalhar as canções brasileiras em pequenos arranjos vocais, nas classes. De forma similar, a leitura, a harmonização e os arranjos destas canções são possibilidades práticas para o aluno de piano, que ainda pode exercitar transposições e improvisações, ampliando sua vivência do âmbito harmônico específico de cada modo.

Em seu livro *Lire la Musique par la Connaissance des Intervalles*, vol I e II, ARBARETAZ (1979) inclui grupos de exercícios práticos a duas vozes, realizados pela mesma pessoa: *Jouer et Chanter* (tocar e cantar). Conforme a concepção da autora, os exercícios visam habituar os instrumentistas e os cantores a escutar a sua parte integrada a outra parte e a obter independência entre a leitura e a escuta. A apresentação das peças expõe uma cuidadosa organização em dificuldade

¹⁴ Na EM UFMG, o graduando deve estar apto para os dois períodos obrigatórios da disciplina *Leitura de Partitura ao Piano*, integrante do currículo da habilitação em Regência.

gradativa. Em todas há indicação de andamento, mas a autora não escreve a dinâmica, delegando as escolhas para o executante. Os exercícios focalizam intervalos de forma específica e, como o objetivo não está na questão rítmica, não há complexidade no tratamento das durações. Alunos de piano podem tocar e cantar este material contrapontístico alternando vozes, pois ele foi composto de acordo com a tessitura vocal média das vozes humanas, tornando a opção de alternância das ações perfeitamente factível.

O idioma não-tonal empregado por ARBARETAZ é, para a maioria dos estudantes, um novo ingrediente e um grande desafio¹⁵. Frequentemente nossos alunos comentam sobre a pouca ou nenhuma experiência anterior com estas atividades, especialmente a de cantar os intervalos constitutivos de linhas melódicas estruturadas sem a referência de um centro de atração. Sem este apoio, crescem as dificuldades para se manter a afinação, principalmente nas dissonâncias resultantes da simultaneidade entre o piano e a voz. Além de cantar e tocar as linhas melódicas sobrepostas, sem a previsibilidade dos idiomas tonal ou modal, o nosso aluno é alertado para não deixar em segundo plano a expressividade musical. Quando dificuldades de entonação e compreensão são obstáculos já vencidos, incentivamos o aluno para que experimente com liberdade a própria dinâmica, escolhida de acordo com sua análise e sua intuição.

Encontramos em BERKOWITZ, FONTRIER e KRAFT (1976, cap. IV p. 256 a 317) uma série de exercícios, em dificuldades gradativa, distribuídos em quatro seções: *Play and Sing*, I a IV¹⁶. Inicialmente, há apenas a linha do baixo e uma melodia ser cantada, com predominância de graus conjuntos e de notas pertencentes aos acordes das funções principais. Na seqüência, surgem acordes que acompanham

¹⁵ Janet SCHMALFELDT apresenta em entrevista a sua visão sobre a acessibilidade à música produzida desde o século passado em idioma atonal. Concordamos com a autora quando ela defende que o alcance de melhores condições para a compreensão da música de Schoenberg e Babbitt, por exemplo, depende de uma preparação específica. Neste sentido, endossamos a sua avaliação: “No entanto, [esta preparação] não irá acontecer, a menos que façamos algum trabalho para treinar os nossos ouvidos e os de nossos alunos para ouvir relações atonais. Em algumas das melhores escolas de música existe algo como treinamento auditivo atonal” (CAVAZOTTI, A. e GANDELMAN, 2002, p. 64).

¹⁶ O capítulo III, *Duets* - para duas vozes iguais ou mistas (p. 208 a 255), oferece material musical que pode ser empregado no piano, para leitura à primeira vista e para tocar e cantar, com a comodidade vocal assegurada em ambas as partes.

a melodia, tocados pela mão esquerda ou, em posição aberta, pelas duas mãos. São empregadas variações das texturas, como a homofônica realizada pelo piano e o acréscimo da linha exclusivamente vocal, ou com tratamento mais polifônico, onde partes escritas para o instrumento são sobrepostas por uma linha vocal. Pouco a pouco, crescem as dificuldades técnicas e musicais e aumenta a complexidade nas dimensões harmônica e melódica e rítmica. Há a inclusão de modulações (para tons vizinhos e afastados), o emprego da instabilidade tonal, do tonalismo livre e do modalismo. Encontram-se à disposição do professor inúmeras possibilidades de leitura, de inversões entre linha cantada e tocada e de transposições, a serem exploradas de acordo com a desenvoltura musical e pianística de cada aluno. No Capítulo V, *Improvisation Studies* (p. 319 a 334), há encadeamentos harmônicos que devem ser tocados como base para uma improvisação vocal. Para esta improvisação já estão escritas diferentes linhas apenas rítmicas, ficando a cargo do executante o acréscimo de notas ao trajeto rítmico estipulado, para dar corpo à melodia. O aluno pode experimentar novas melodias, com o mesmo ritmo, em desafios que refinam sua coerência, atenção e criatividade. O Capítulo *Improvisation Studies* está organizado em quatro seções e a ênfase na complexidade das linhas rítmicas é agregada paulatinamente.

3. 4. Experiências criativas com o piano

*“Les mauvais musiciens n'entendent pas ce qu'ils jouent.
Les médiocres pourraient entendre mais ils n'écoutent pas.
Les musiciens moyens entendent ce qu'ils ont joué.
Seuls les bons musiciens entendent ce qu'ils vont jouer.”*

Edgard Willems¹⁷

As palavras de E. Willems correspondem à sua visão sobre as condições individuais do intérprete e, segundo deduções naturais, a sua avaliação tem conexão direta com diferentes níveis da performance. Conforme o educador

¹⁷ Marie Claude Arbaretaz (1979) inclui como epígrafe, nos dois volumes do seu trabalho, a citação de Edgar Willems, encontrada no seu livro *L'oreille Musical*, Tome II. Em outra publicação (1970, p. 97) o autor reedita esta afirmação e acrescenta que os *“músicos artistas ouvem como irão tocar ou cantar aquilo que eles ouvem interiormente.”* Esta convicção nos reporta à concepção de Fernando Pessoa (ver Cap. II, p. 28) sobre a arte entendida como uma representação simultânea - ou interseção - de um estado de alma, paisagem interior (neste caso, sonora), com o mundo, ou seja, com a paisagem exterior captada pela nossa percepção.

musical: “Os maus músicos não podem ouvir o que eles tocam. Os medíocres poderiam ouvir, mas não escutam. Os músicos medianos ouvem o que eles tocaram. Apenas os bons músicos ouvem o que irão tocar”. Entendemos que Willems discorre sobre a qualidade dos intérpretes, que resulta da diferença determinante entre uma audição fisiológica, até involuntária, e uma escuta ativa que revela compreensão e intenção musicais. Fatores como o tipo de aprendizado, a dedicação e o interesse do intérprete e as capacidades individuais de discernimento e concentração são componentes com preponderante influência na atividade musical. Para conseguir ‘*ouvir antes de tocar*’, é preciso que o músico já tenha em mente uma paisagem sonora construída durante o trabalho de preparação da peça. Essa paisagem, moldada lentamente pela percepção dos eventos e pela concepção da obra, deve preceder cada gesto, manter a vitalidade da intenção musical e nortear a sua interpretação durante a performance.

Entendemos que o nosso envolvimento é maior se lidamos com um objeto do nosso interesse, em qualquer atividade. Partindo deste ponto de vista é que incluímos em nossa metodologia para o *Piano Complementar* os trabalhos de criação, como uma estratégia para o desenvolvimento musical, que leve o aluno intérprete a buscar ‘ouvir antes de tocar’. Visamos, assim, a uma espécie de entrega, ou maior comprometimento do aluno com a sua performance musical. Através da atividade criativa, os estudantes têm oportunidades para agregar a exploração consciente do seu potencial expressivo e a aquisição de conhecimentos musicais, que abrangem aspectos práticos, teóricos e conceituais. Os alunos escrevem pequenas peças ou variações, com temas escolhidos a partir do repertório que estejam estudando, na medida das suas possibilidades. Procuramos orientá-los para que os seus trabalhos estejam adequados à proposta inicial e, principalmente, para que saibam resguardar o equilíbrio entre as demandas técnicas e expressivas da peça, e as suas condições pessoais de realizá-las no instrumento. Como exemplo deste procedimento, para as peças que utilizam apenas as cinco notas do pentacorde, correspondentes aos cinco dedos, os alunos são levados a explorar novos elementos estruturadores, tais como: a inclusão de saltos (quando no tema original só há graus conjuntos), inversões na direcionalidade e outras modificações melódicas, dimensionamento harmônico, mudanças de texturas (contraponto, homofonia), novas articulações,

enriquecimento da linha rítmica e outras configurações métricas, expansão dos registros, modificações de andamento e caráter, implementação da dinâmica, emprego de modos diferentes, reorganização da forma. A cada nova variação criada, o aluno é conscientizado para o processo de enriquecimento gradativo dos resultados, com a incorporação de elementos que tornam mais evidentes as transformações, a partir do material original¹⁸.

Normalmente, o aluno demonstra grande interesse pela proposta, porque reconhece o ensejo de poder expressar-se musicalmente, criando e descobrindo recursos musicais e pianísticos. Há um genuíno e crescente interesse pelo processo de criação musical, construído lenta e conscientemente a cada aula, em conversas e experimentações de alternativas. A riqueza do trabalho está na combinação entre o aprendizado inerente à atividade e o prazer obtido pelos resultados musicais. Têm repercussão positiva na formação musical do aluno o reconhecimento de elementos estruturadores da linguagem e as experimentações e discussões sobre vários aspectos técnicos e musicais. Dentre estes, citamos o tratamento da dinâmica e da agógica, as nuances das articulações, as texturas, a escolha do andamento e do caráter, a descoberta de recursos expressivos, o refinamento da escuta e o aperfeiçoamento do toque pianístico, para que este resulte na sonoridade desejada. Acreditamos que o processo e os resultados da análise musical de uma peça em construção descortinam novas possibilidades para fruição e descobertas. No pensamento de WISNIK (2001, p. 29 e 30), a música consegue “(...) *expandir e suspender, condensar e deslocar aqueles acentos que acompanham todas as percepções. Existe nela uma gesticulação fantasmática, que está como que modelando objetos interiores.*” Para Charles ROSEN, “*a força expressiva da música faz com que imaginemos como real o que, de fato, está apenas implícito*” (2000, p. 27)¹⁹. Entendemos que na investigação do tratamento da linguagem através da *criação* é possível desenhar também um cenário importante para a *apreciação*. Surgem fundamentações para a

¹⁸ O primeiro volume do *Microkosmos* (B. Bartók) tem sido nosso principal ponto de partida para que os alunos criem suas variações.

¹⁹ Em *A Geração Romântica*, o autor escreve sobre o pensamento musical, as singularidades e procedimentos composicionais nas obras para piano de grandes compositores do romantismo. Na profundidade e abrangência de suas análises, focaliza também aspectos importantes como características e possibilidades sonoras do instrumento e o conhecimento a respeito destas, revelado na criação musical de vários compositores.

performance, é possível ouvir o que 'está apenas implícito', há a revelação de diferentes 'objetos interiores' e 'gesticulações'.

Se o desejo é a expressão do próprio pensamento, o aluno se conscientiza de que a expressividade musical depende do desenvolvimento dos recursos técnicos específicos, que envolvem capacidades como a de combinar movimentos de maior ou menor complexidade, mais rápidos ou mais lentos, sem que haja o comprometimento da precisão e da flexibilidade. Observamos que, quando a própria criação musical é o centro das atenções e o campo de possibilidades musicais a ser explorado, a motivação tende a crescer e o envolvimento do intérprete é mais profundo. Parece-nos evidente a amplitude da repercussão positiva deste processo nos campos específicos da prática musical de cada graduando, instrumentista, cantor, compositor, regente e aluno de Licenciatura. Acreditamos também que essas experiências com a criação através do piano podem ser proporcionadas a estudantes de música, em quaisquer estruturas ou modalidades de ensino musical.

A criatividade associada à prática do idioma modal é um dos caminhos que escolhemos, por reconhecermos as lacunas comuns neste domínio. Pelo mesmo motivo, algumas experiências no idioma atonal também servem como pontos de partida para a criação de pequenas peças. Entendemos que a prática no instrumento complementa e sistematiza o aprendizado musical e acrescenta recursos inviáveis nas aulas de *Percepção Musical*, que acontecem em turmas com mais de vinte alunos. Para ampliar as experiências do aluno com o idioma modal, partimos de exercícios práticos ao piano, com os quais é possível avaliar sua bagagem de informações e o seu nível de compreensão. Em alguns casos, a simples tarefa de tocar escalas Maiores e menores - nas formas antiga (modo eólio), harmônica, e melódica - em apenas uma oitava, envolve dificuldades não apenas técnicas, mas, principalmente, as decorrentes da não-sistematização de conhecimentos teóricos e da pouca desenvoltura auditiva. As descobertas e a possibilidade de compreender as estruturas modais são motivações para os estudantes, que alimentamos através das nossas propostas de atividades. Tocar e cantar escalas modais, comparando-as com os dois modos do sistema tonal tem sido um exercício que demanda tempo e disponibilidade do aluno e do professor.

Em um curso de Pedagogia da Educação Musical que fizemos na EM UFMG, no início dos anos 1980, a professora argentina Violeta H. Gainza²⁰ apresentou em classe um *Quadro Comparativo dos Modos Litúrgicos*, no qual ela destaca em uma tabela as diferenças entre as estruturas escalares dos modos litúrgicos, quando comparadas com as escalas Maior e menor do sistema tonal. Este quadro, transcrito a seguir, sintetiza informações de forma simples e direta, razão pela qual nós o temos utilizado, desde então, em aulas coletivas e individuais e em disciplinas diferentes.

| Notas | Nome | Parece | Porém... | Logo: |
|-------|-----------|--------|--------------------------|----------------|
| Dó | Jônio | (M) | ----- | ----- |
| Ré | Dórico | menor | 6 ^a Maior | menor + |
| Mi | Frígio | menor | 2 ^a menor | menor - |
| Fá | Lídio | Maior | 4 ^a Aumentada | Maior + |
| Sol | Mixolídio | Maior | 7 ^a menor | Maior - |
| Lá | Eólio | (m) | ----- | ----- |
| Si | Lócrio | ----- | ----- | ----- |

Tab. 01 – Quadro Comparativo dos Modos Litúrgicos, apresentado por Violeta H. Gainza, em curso que ministrou na EM UFMG

De forma gradativa, induzimos o aluno de piano a descobrir o encadeamento característico de cada modo. Quando ele toca e canta o acorde do I grau (com exceção do modo de Si - Lócrio), classifica-o como Maior ou menor e, ao tocar a escala, experimenta a lógica e a sutileza da denominação adotada por Gainza: **M⁺** ou **M⁻**, **m⁺** ou **m⁻**, respectivamente para os modos Lídio, Mixolídio, Dórico e Frígio. Se aluno procura outros graus como o IV e V, determinantes no tonalismo, surgem as primeiras diferenças; se ele toca as tríades do II e do VII graus, o ambiente harmônico revela novas surpresas. Concluir que o acorde de I grau encadeado

²⁰ Violeta Gainza (1976, Introdução- *Guia Didáctica*) recomenda que o aluno seja conduzido a fazer, viver e compreender a música através da sua prática ao piano; partir do que lhe é próximo e familiar para o conhecimento sistematizado (reconhecer e manejar estruturas básicas) e para a expressão pessoal. A criação surge naturalmente como produto de um saudável metabolismo, quando há a clareza a respeito das estruturas musicais e instrumentais. A pedagoga valoriza as atividades de transposição, leitura (independente, guiada pelo professor e à 1^a vista), improvisação (tonalidades e modos, acordes, acordes quebrados e contrapontos), imitação consciente (reprodução do que o professor fez, apelando para a memória visual e auditiva), ditado ao piano, tocar de ouvido. Gainza considera a prática de repertório a quatro mãos como recurso importante para o ajuste e equilíbrio dinâmico entre as partes. A autora também defende os princípios de que, se o aluno compreende o que toca, o faz com extraordinária facilidade e, ainda, que é desejável e positivo incluir no seu repertório os próprios trabalhos de criação musical.

com apenas um outro acorde diferente pode definir o modo é motivo de surpresa. Fizemos um quadro para a comparação entre os climas harmônicos e para a definição, caso a caso, dos acordes característicos, abaixo apresentado:

| | |
|------------------|---|
| Jônio | ambiente tonal: I, IV,V, I; ambiente modal : I, II, I/ I, VI, I etc |
| Dórico | I m e IV M / ou I m e II m (definem o modo) |
| Frígio | I m e II M / ou I m e VII m (definem o modo) |
| Lídio | I M e II M / ou I M e VII m (definem o modo) |
| Mixolídio | I M e V m / ou I M e VII M (definem o modo) |
| Eólio | I m e VII M /ou I m e V m |
| Lócrio | |

Tab. 02 - os encadeamentos de acordes e os modos

A cada semestre letivo, uma ou mais variações ou pequenas peças são criadas pelos alunos. Na nossa proposta, a produção musical de cada um é incluída no seu repertório e apresentada na a Audição Final da disciplina²¹, o que, no nosso ponto de vista, constitui-se em uma meta importante para o aluno. O estímulo à criação e o seu resultado concreto são também caminhos possíveis para a obtenção de satisfação pessoal e autoconfiança. Além destes aspectos positivos, é pertinente registrar a existência de casos em que, conforme a avaliação discente, a atividade descortinou novos horizontes. Alguns de nossos alunos declararam que a sua primeira pequena peça para o piano foi também a sua primeira experiência com a criação instrumental, ou, pelo menos, a primeira construída conscientemente e com preocupações com a coerência e a exeqüibilidade²².

²¹ A audição acontece ao término do semestre letivo e está prevista na metodologia de avaliação da disciplina. Participam todos os alunos e o grupo de professores da área compõe a banca examinadora.

²² No Anexo - Partituras (p. 206) apresentamos como resultados pedagógicos 39 trabalhos musicais produzidos por 16 dos nossos alunos, entre os anos de 2006 e 2008.

CAPÍTULO VI - UM ESTUDO SOBRE A COMUNIDADE ACADÊMICA: OPINIÕES E INFORMAÇÕES

“Somente prestam atenção nas opiniões dos outros, diferentes da própria, aqueles que não estão convictos de ser possuidores da verdade. Quem não está convicto está pronto a escutar – é um permanente aprendiz”.

(Rubem Alves, 1999)

Neste capítulo focalizaremos as opiniões, experiências e sugestões de alunos e professores de *Piano Complementar*. Serão estudados os alunos da Escola de Música da UFMG, através de duas fontes de dados: um questionário preparado especialmente para esta pesquisa e preenchido por alunos da disciplina, em geral, e outros depoimentos anteriores, escritos por alunos da nossa classe de *Piano Complementar*, matriculados em períodos diferentes da disciplina. Os professores convidados a participar do estudo atuam na cidade de São Paulo, em duas escolas de música de nível superior, uma estadual e uma particular: o Departamento de Música da UNESP e a Faculdade de Música da FAAM - Faculdade de Artes Alcântara Machado.

I. Os alunos

1. O Estudo dos Questionários

Consideramos de fundamental importância conhecer a visão do aluno, construída a partir das suas experiências durante a formação acadêmica. Essa visão é permanentemente realimentada pelas suas escolhas, pela sua inserção no mercado de trabalho nas formas que lhe são acessíveis e pelos projetos individuais para a futura atuação profissional. O contato específico com os nossos alunos de *Piano Complementar*, as conversas com os colegas professores que atuam na mesma disciplina e com os seus alunos são boas oportunidades para compreender situações e necessidades. Além deste campo de observação, optamos por acrescentar um estudo a partir de dados e opiniões obtidos com a participação voluntária e anônima de discentes, estratégia que nos pareceu uma ótima opção

para dar suporte à pesquisa. Elaboramos um questionário¹ para levantamento de informações diversas sobre os alunos e suas avaliações a respeito de temas considerados relevantes para o estudo. O questionário buscou levantar dados referentes à formação musical que precedeu o vestibular, os percursos individuais na Graduação, os vínculos com o instrumento piano e, em questões abertas, as expectativas, opiniões e observações sobre a disciplina *Piano Complementar*.

O questionário foi preenchido por 27 (vinte e sete) voluntários: 16 alunos nossos (59,3%) e 11 alunos de outros três professores, a partir do segundo semestre de 2007, até o término do primeiro semestre de 2008. Três colaboradores já haviam concluído a sua Graduação na Escola de Música da UFMG (EM): dois graduaram-se em Canto e um destes cursa atualmente sua segunda habilitação em um instrumento, o terceiro, graduado em Composição, encontra-se fora do país cursando uma Pós-Graduação e participou da pesquisa através de e-mail. Cada colaborador preencheu, necessariamente, dois pré-requisitos: 1) ser ou ter sido aluno de *Piano Complementar* da EM; 2) ter a experiência mínima de dois semestres concluídos durante a sua Graduação, ou estar finalizando, pelo menos, o segundo período da disciplina.

Os alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido², do qual constavam informações sobre a pesquisa e seus objetivos e os esclarecimentos pertinentes sobre a forma de participação anônima de cada voluntário³.

1. 1. Informações sobre o Curso - distribuição entre as Modalidades

a) Total de participantes e distribuição

¹ Ver Apêndice – Documentos (p. 259).

² TCLE – o termo é uma exigência do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP) da UFMG. Ver Apêndice – Documentos (p. 262).

³ Pelo levantamento, verificamos que os 27 alunos assim se dividem: sexo masculino - 16, ou 59,3%, e sexo feminino - 11, ou 40,7%. Esta proporção no grupo estudado é compatível com uma tendência mantida durante as últimas décadas na população discente da EM. Esta descrição é apenas uma informação complementar, pois optamos por não apresentar a diferenciação entre os gêneros masculino e feminino nas análises e comentários sobre as respostas dos alunos.

No primeiro semestre de 2008 houve um total de 254 (duzentos e cinquenta e quatro) alunos matriculados na Graduação. Excluindo-se desta população tomada como referência os estudantes do Bacharelado em Piano - 26 - restam 228, que correspondem ao universo disponível para o nosso estudo. Como participaram da pesquisa 27 alunos, o percentual estudado deste universo foi de 11,84%, patamar que confere uma margem estatística bastante confiável para a pesquisa. Além destes dados numéricos, a amostra tem a qualidade da diversificação, uma vez que há no grupo de voluntários dois representantes da Licenciatura e vinte e cinco do Bacharelado, estes oriundos de nove diferentes habilitações. Segue a distribuição dos participantes da Licenciatura e do Bacharelado, com as devidas especificações:

| Distribuição dos 27 Participantes por Modalidades e Habilitações | |
|---|------------------|
| 1. Bacharelado: | 25 alunos |
| Regência | 07 |
| Canto | 06 |
| Composição | 05 |
| Flauta | 02 |
| Clarineta, Trombone, Trompa, Violino Violoncelo | 01 em cada |
| 2. Licenciatura | 02 alunos |

Tab. 03 - distribuição dos alunos participantes: Bacharelado e Licenciatura

b) Ano de ingresso na Graduação da EM

O período de ingresso do grupo está compreendido entre os anos de 1999 e 2007, com uma maior concentração registrada entre 2002 e 2006. Conseqüentemente, os 23 alunos que estão nestas condições têm uma vivência acumulada na Escola de Música por um período mínimo de 04 e um máximo de 12 semestres letivos. Consideramos que este tempo de experiência na Graduação favorece a qualidade das participações na pesquisa, principalmente nas respostas dadas às questões abertas. A distribuição total deu-se conforme apresentamos a seguir, em ordem cronológica, o ano de início da Graduação com o número de ingressantes correspondente:

| Ano de ingresso | Nº de alunos | Ano de ingresso | Nº de alunos |
|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
| 1999 | 01 | 2004 | 07 |
| 2001 | 02 | 2005 | 05 |
| 2002 | 05 | 2006 | 04 |
| 2003 | 02 | 2007 | 01 |

Tab. 04 - nº de participantes por ano de ingresso na Graduação

1. 2. Formação musical anterior à Graduação

a) As modalidades e as instâncias

As alternativas - *não-excludentes* - demonstram a manutenção de tendências e oportunidades (já observados em outros estudos desta natureza⁴), inclusive as de influências das origens geográficas dos investigados: as Bandas de Música e os Conservatórios no interior do Estado continuam integrando o leque de opções disponíveis para a formação musical nos níveis básico e médio.

| Alternativas não- excludentes | Nº de alunos e percentuais |
|---|-----------------------------------|
| Aulas particulares | 25 = 92,6 % |
| Cursos Livres em Escolas Particulares Especializadas | 15 = 55,6% |
| Cursos de Extensão na EM UFMG | 07 = 26% |
| Cursos de Extensão na UEMG ⁵ | 07 = 26% |
| Conservatório Estadual (02) - Montes Claros | 04 = 15% |
| Conservatórios Municipais (02) - Três Pontas e Barbacena | |
| CEFAR ⁶ | 07 =- 26% |
| Outras: Banda de Música no interior (02); Igreja Evangélica (01); Coral de Curso de Extensão na EM UFMG (01); Banda de Rock (01); Aula de Música em Colégio - 1ª à 6ª séries - flauta doce (01). | 06 = 22,2% |

Tab. 05 - instâncias e modalidades de formação musical anterior à Graduação

b) O tempo de estudo anterior à Graduação

Dois terços dos alunos - dezoito, ou 66,6% do grupo - declararam haver estudado entre 03 e 10 anos, antes da Graduação em Música. Os oito restantes⁷

⁴ Ver capítulo IV.

⁵ Universidade do Estado de Minas Gerais.

⁶ Centro de Formação Artística do Palácio das Artes, Fundação Clóvis Salgado, BH, MG.

⁷ Um participante deixou em branco esta questão.

encontraram-se nos extremos: antes do vestibular estudaram por um ou dois anos apenas ou, desde a infância, por longos períodos de 13, 14, 15 e 16 anos, com registro de algumas interrupções. Seguem os dados discriminados:

| Estudo anterior | Nº de alunos | Estudo anterior | Nº de alunos |
|------------------------|---------------------|------------------------|----------------------|
| 01 ano | 03 | 06 anos | 02 |
| 02 anos | 01 | 07 anos | 01 |
| 03 anos | 03 | 09 anos | 01 |
| 04 anos | 05 | 10 anos | 03 |
| 05 anos | 03 | 13, 14, 15 e 16 anos | 01 aluno por período |

Tab. 06 - tempo de estudo musical anterior à Graduação

c) A prática de outros instrumentos

Apenas 05 alunos (18,5%) - das habilitações Canto, Flauta, Trompa, Violino e Violoncelo - disseram não saber tocar nenhum outro instrumento. Nesses casos, especialmente, consideramos ser de grande importância a oportunidade obtida através do *Piano Complementar* para a formação musical do grupo, pois além da diversificação da sua prática musical, a oportunidade é obtida através de um instrumento harmônico.

Em sua maioria (22 alunos, ou 81,5%) os participantes declararam tocar, pelo menos um instrumento a mais, além daquele de sua habilitação. Houve casos em que os investigados disseram tocar até dois ou três instrumentos e um aluno declarou tocar quatro instrumentos diferentes. Entretanto, foram acrescentados alguns esclarecimentos quanto a esta versatilidade, que não corresponde ao equilíbrio na qualidade de desempenho em todos os instrumentos mencionados, havendo sempre um deles no qual a habilidade musical era maior.

No grupo dos 05 alunos de Composição, 04 tocam violão e têm algum tipo de experiência anterior com o piano, característica que nos parece bastante comum, devido às particularidades da área que requerem habilidades, mesmo que de iniciantes, em um instrumento harmônico. Apenas 01 aluno, que toca flauta, explicou que o seu acesso a um instrumento harmônico aconteceu somente após a matrícula na disciplina *Piano Complementar*. Encontramos uma situação que julgamos favorável entre os 07 bacharelandos em Regência: 05 informaram tocar,

pelo menos, violão e piano, com períodos e sistematização de estudos diferenciados na prática deste último. Outro aluno toca a harpa além do piano e há apenas um caso em que o estudante é trompetista, sem nenhuma prática anterior com qualquer instrumento harmônico. Mais um dado positivo foi verificado entre 06 participantes da habilitação em Canto: 05 tocam violão, 04 destes tocam também piano (03 com algum tempo de estudo) e um aluno declarou praticar apenas escalas e vocalises. Somente 01 aluno de Canto informou não tocar nenhum instrumento, o que confere um peso diferenciado ao seu percurso na disciplina *Piano Complementar*. O bacharelado em Clarineta toca outros instrumentos de palheta simples e o bacharelado em Trombone também toca o euphonium. Entre os 02 representantes da Licenciatura entendemos ser confortável a situação encontrada: o primeiro toca guitarra e violão e o segundo, flauta transversa e piano, portanto, ambos já tinham a necessária prática musical em um instrumento harmônico.

Uma característica comum no perfil dos alunos da Graduação foi reproduzida na constatação de que 15 colaboradores da pesquisa (55,5%) mencionaram o violão como outro meio utilizado para a sua prática musical. O instrumento, de fato, tem uma presença marcante no conjunto dos relatos pessoais que descrevem as primeiras experiências e os primeiros passos de uma formação musical com algum grau de sistematização.

Em uma retrospectiva geral, podemos concluir que foi surpreendente e bastante diversificada a lista de outros instrumentos, praticados pelos alunos, sem um vínculo acadêmico ou necessidade curricular, conforme discriminamos a seguir:

| Outras Práticas instrumentais | Nº de citações |
|--|-----------------------|
| Violão | 15 |
| Guitarra e Baixo Elétrico | 03 cada |
| Trompete, Flauta Transversa e Flauta Doce | 02 cada |
| Harpa, Violino, Viola, Violoncelo, Contra-baixo, Bandolim, | 01 cada |
| Cavaquinho, Escaleta, e Canto | Total: 38 |

Tab. 07 - incidência de outras práticas instrumentais

d) A experiência anterior com o piano

Verificamos que 15 colaboradores possuem um piano em casa (55,5%), o que lhes

confere uma grande vantagem para o estudo, em relação aos 12 restantes (44,5%), que necessitam disputar os instrumentos e os horários disponíveis para sua prática na Escola de Música, com o fator agravante de concorrerem permanentemente com os alunos do Bacharelado em Piano. Entre os participantes que têm o instrumento, apenas 02 mencionaram não ter experiência anterior: um aluno de Canto e um de Composição, justamente habilitações para as quais o piano é fundamental, conforme nosso entendimento. Dos outros 13 integrantes deste grupo, 02 não apresentaram uma bagagem sistematizada, mas sim experiências autodidatas; os outros 11, previsivelmente, tiveram aulas de piano. Passaram por aulas particulares 07 alunos - em períodos que variaram entre 13 anos e apenas alguns meses - e as ocorrências de interrupções foram registradas notadamente nos casos em que este aprendizado começou infância. Escolas especializadas foram instâncias de aprendizado para os 04 outros alunos. Através dos relatos pessoais ficaram evidentes as diferenças de objetivos iniciais e do tempo em que cada integrante do grupo pode investir no seu aprendizado formal de piano.

Um dos 12 participantes que não têm o piano menciona um rápido período de aulas particulares do instrumento, considerado como uma preparação *superficial* (segundo suas palavras), que antecedeu o seu vestibular para Regência. Entretanto, não considera que esta tenha sido uma experiência efetiva. Entre os alunos da Composição que não possuem o instrumento, mas com alguma vivência musical ao piano, encontramos três relatos: o primeiro descreveu suas atividades anteriores como brincadeiras, experiências com a sonoridade e tentativas de tirar músicas de ouvido; o segundo denominou-se autodidata, ou curioso e relatou ter recebido aulas de um colega da Escola de Música, aluno do Bacharelado em Piano, iniciativa que lhe proporcionou orientações básicas, por um curto período; o terceiro teve poucas aulas na infância e depois tocou como autodidata, por alguns anos.

A tabela a seguir contém os dados quantitativos e qualitativos sobre este assunto:

| Têm o instrumento 15 alunos ou 55,5% | Não têm o instrumento 12 alunos ou 44,5% |
|---|--|
| <u>Experiência anterior:</u> Regência - 05 alunos; Composição - 01 aluno; Canto - 04 alunos; Flauta - 01 aluno; Licenciatura - 02 alunos. (total - 13 alunos) | <u>Sem experiência:</u> Regência, Canto, Clarineta, Flauta, Violoncelo, Violino, Trompa, Trombone: 01 aluno em cada habilitação. (total - 08 alunos) |
| <u>Sem experiência:</u> Canto - 01 aluno; Composição - 01 aluno (total – 02 alunos) | <u>Experiência anterior:</u> Composição - 03 alunos; Regência - 01 aluno. (total - 04 alunos) |

Tab. 08 - nº de alunos que possuem o piano e a experiência anterior com o instrumento

1. 3. A disciplina *Piano Complementar* no percurso dos alunos

A partir da reforma curricular de 2001 a disciplina manteve-se como obrigatória (por 02 períodos) somente para a habilitação em Regência, até esta data, a obrigatoriedade se estendia também ao curso de Composição. Para o presente estudo obtivemos a colaboração de 08 voluntários que cursaram ou estão cursando o *Piano Complementar* como uma disciplina obrigatória: os 07 representantes da Regência e 01 da Composição, já graduado, que ingressou na EM antes da reforma de 2001.

Houve uma ampla variação no tocante ao número de períodos já concluídos ou ainda em curso na disciplina, o que permitiu colher opiniões construídas a partir de perspectivas e vivências diversificadas. Vários alunos optaram por seguir na disciplina por períodos além dos exigidos em seu curso, e, para aqueles em que ela é optativa, a quantidade de semestres cursados confirma manutenção do interesse pelo instrumento. A maioria dos depoentes já havia finalizado a sua experiência com o *Piano Complementar*, situação que parece privilegiar a sua análise sobre a influência da disciplina na sua formação musical e no contexto da Graduação. Este panorama está registrado na tabela a seguir:

| Períodos já concluídos: 15 participantes ou 55,5% | | Disciplina em curso: 12 participantes ou 44,5% | |
|--|--------------|---|--------------|
| Nº de períodos | Nº de alunos | Nº de períodos | Nº de alunos |
| 02 | 08 | 02 | 06 |
| 03 | 05 | 03 | 03 |
| 04 | 01 | 04 | 02 |
| 08 | 01 | 06 | 01 |

Tab. 09 - situação do participante: nº de períodos já cursados, ou em curso, na disciplina *Piano Complementar*

1. 4. A visão do aluno sobre a disciplina

As avaliações, sugestões e opiniões dos alunos, encontradas nas respostas às questões abertas, trazem a amplitude das visões sobre as experiências e expectativas individuais, em contraponto com as oportunidades encontradas na Graduação em Música. Optamos por apresentá-las agrupadas por temas e praticamente transcritas⁸.

a) O acesso à disciplina durante a Graduação

A maioria dos investigados (17, ou 63%) considerou *Insuficiente* o número de períodos disponíveis para a sua habilitação. *Suficiente, em parte*, foi a avaliação de 04 deles (14,8%) e *Suficiente* foi a resposta de 06 alunos (22,2%).

| Opiniões sobre o nº de períodos disponíveis de <i>Piano Complementar</i> | | |
|--|----------------------|--------------|
| Suficiente | Suficiente, em parte | Insuficiente |
| 06 (22,2%) | 04 (14,8%) | 17 (63%) |

Tab. 10 - opiniões discentes sobre o nº de períodos da disciplina *Piano Complementar*

É importante observar duas condições favoráveis registradas no grupo dos 06 alunos que julgaram *Suficiente* a quantidade de períodos: 1ª) 03 têm um piano em casa; 2ª) 04 já estudavam antes de se maticularem na disciplina. Destes 06 alunos do primeiro grupo, 04 são de Canto ou Instrumentos e fazem a disciplina como

⁸ Os pequenos ajustes ou condensações realizados foram necessários para a clareza dos textos e para evitar redundâncias, sem descaracterizar, de forma alguma, as opiniões emitidas. Fizemos também correções de ortografia e concordância, em pouquíssimos casos.

optativa, com vaga assegurada por apenas 02 semestres; 02 são bacharelados em Composição. Seguem as suas habilitações e os seus comentários: 1º) Flauta - Tem o piano, já estudava, porém considera 02 períodos apenas como introdutórios; 2º) Canto - Tem o piano, já estudava, mas revelou que gostaria de poder cursar mais períodos; 3º) Violino - Não tem o instrumento, não estudava antes, entretanto, avalia positivamente as suas oportunidades na disciplina, pois já está concluindo o seu 3º período; 4º) Clarineta - Não tem o instrumento e nem estudava antes, tinha a intenção de conhecer um instrumento harmônico e aprovou a sua experiência, que coincidiu com os dois períodos finais do seu Bacharelado; 5º) Composição - Os dois alunos que estudam Composição, de acordo com os critérios aprovados pelos professores da área, têm vaga assegurada por 04 períodos⁹, apesar de não terem a disciplina como obrigatória. O primeiro aluno já cursou 04 períodos, tem um piano, já estudava antes e ainda assim declarou que gostaria de matricular-se outras vezes. O segundo não tem o instrumento, estudou por pouco tempo antes e considera que 04 semestres bem feitos são suficientes para um estudante de Composição conhecer os recursos do piano.

Suficiente, em parte, foi a opinião de 04 alunos¹⁰, cujos comentários e habilitações trazemos a seguir: 1º) Trombone - Conseguiu sua vaga por 04 semestres e, mesmo assim, considera haver ainda muito o que aprender; 2º) Flauta - Comentou que tudo depende dos objetivos do aluno e, no seu caso, como já dá aulas de música, dois semestres são realmente poucos; 3º) Trompa - Considerou relativamente suficiente a sua experiência de 02 semestres porque não tem o piano e o seu tempo dedicado ao instrumento foi ficando restrito; 4º) Regência - Acredita que seria melhor estudar mais que 04 períodos e acrescentou que um regente também tem necessidade estudar um instrumento de orquestra.

Número de períodos Insuficiente foi a avaliação da maioria, ou 17 alunos. Um deles - estudante de Violoncelo -, optou por não fazer comentários; os demais se manifestaram conforme descrevemos, agrupando os tópicos que foram abordados, com a especificação das habilitações:

⁹ Como Disciplina Optativa.

¹⁰ Notamos que as ponderações apresentadas assemelham-se às da maioria, que considera insuficiente o número de períodos que cursaram, ou poderão cursar.

1º) Licenciatura (02 alunos) - • O instrumento é musicalizador, portanto deveria ser obrigatório durante todo o curso para a formação de um professor. • 02 períodos são insuficientes para a modalidade, e não deveriam ser optativos.

2º) Composição (03 alunos) - • A importância do instrumento é grande para o curso e isto não está contemplado na sua estrutura curricular. • A instituição teria dificuldade em oferecer tantas vagas quantas seriam necessárias para todos os interessados, mas a disciplina deveria ser obrigatória durante toda a Graduação; todos os alunos da EM, para os quais o piano não é o primeiro instrumento, deveriam ser iniciados, pelo menos; o piano é o mais indicado para ser usado no momento da composição. • O tempo disponível para cursar a disciplina não é suficiente para transformar o piano numa ferramenta útil ao estudante, nem para lhe dar autonomia para prosseguir sozinho nos seus estudos.

3º) Regência (06 alunos) - • Na grade curricular deveriam ser ofertados, no mínimo, mais 02 períodos, não há tempo nem para um desenvolvimento técnico. • Para o curso são necessárias as melhores condições possíveis ao piano, o que não se alcança com 02, 03 ou 04 semestres. • Se não é possível ter a disciplina durante todo o curso (10 períodos), pelo menos 08 semestres deveriam ser cursados. • O tempo disponível é muito pouco, o instrumento é essencial para a formação do regente. • O ideal é ter aulas do instrumento durante todo o curso.

4º) Canto (05 alunos) - • A disciplina deveria ser obrigatória durante o curso todo (opinião de 02 alunos). • Se fosse obrigatória, as vagas estariam disponíveis, como é disciplina optativa, é muito difícil conseguir uma. • Todo cantor deveria ter, pelo menos, 04 semestres para desenvolver a escuta harmônica, sentir a simultaneidade de elementos musicais, ter capacidade mínima para se acompanhar no instrumento. • A prática de um instrumento harmônico é fundamental para qualquer músico, o piano tem recursos que o tornam ideal. • Mesmo se houvesse a disciplina em todos os períodos o ideal seria aumentar a sua carga horária. • O curso de Canto exige estudo permanente junto ao piano e requer conhecimento harmônico/melódico de nível intermediário. • É necessária a fluência ao piano, como ferramenta auxiliar.

b) Por que o aluno procurou a disciplina e quais eram as suas perspectivas

Respondendo a estas questões, os alunos expuseram suas expectativas com

relação à prática musical que teriam através do piano. As manifestações colhidas estão organizadas em cinco grupos de participantes:

1º) Cordas e Sopros (07 alunos / 25,9%) a) Cordas (02 alunos) • O piano ajudaria na sua formação musical, aumentaria a sua musicalidade, compreensão e percepção harmônica. • O piano é importante para ele porque já dá aulas de musicalização e também porque pode melhorar sua leitura. b) Sopros (05 alunos) • Tinha deficiências harmônicas na sua formação musical por estudar um instrumento melódico e o piano poderia ajudá-lo a superá-las, também sentia necessidade de acompanhar os seus alunos iniciantes de flauta em aulas e apresentações. • As aulas de piano seriam complemento para as suas aulas de contraponto. • Queria o mínimo contato com o instrumento e desenvolver aspectos da percepção harmônica: habilidades auditivas de caráter harmônico. • Teve interesse pelo piano porque não toca instrumento harmônico e não gosta de violão, queria desenvolver a percepção harmônica e ter uma prática incomum na sua vida. • Teve interesse pelo piano para melhorar o solfejo, a percepção em geral e principalmente o ouvido harmônico.

2º) Canto (06 alunos / 22,22%) - • Sempre tocou piano sem nenhuma técnica, queria adquiri-la e ter o instrumento como auxiliar no estudo do canto. • Queria melhorar o conhecimento e a prática de estudos para ter o piano como apoio para o canto: arpejos e escalas, leituras de peças e estudos de harmonia, melodia, ritmo, andamentos, caráter, ornamentos. • O interesse foi justamente pela importância que o piano tem para sua vida e sua formação, pois desenvolve sua percepção musical e é fundamental para praticar o que aprende teoricamente. • O cantor precisa acompanhar vocalises e peças, mesmo que simples, suas e dos seus alunos; desejava entender o funcionamento do piano, melhorar a leitura, principalmente na clave de fá, e, simplesmente, porque queria tocar piano. • Precisava aprender harmonia, ter contato com as estruturas harmônicas, saber se acompanhar e aos seus alunos. • Queria desenvolver as percepções harmônica, melódica e rítmica. • O piano tem bela sonoridade e é muito pedagógico, queria tocar um pouco.

3º) Composição (05 alunos / 18,5%) - • O piano é importante instrumento relacionado à composição musical da tradição europeia erudita; tinha expectativas de conseguir domínio técnico suficiente para ler repertório (instrumentos, grupos, orquestra) e compor ao piano, testando registros, harmonias e contrapontos. • Seu

primeiro instrumento é o violão, que tem sérias limitações quanto à construção da polifonia, exploração de registros mais graves e mais agudos, portanto sua intenção era de alcançar o que o violão não pode lhe oferecer. • Gosta do instrumento que é muito importante para a composição, queria estudar com o(a) professor(a) 'x'¹¹, aprender outro instrumento e melhorar seu pensamento musical e sobretudo composicional. • Aprender piano facilita o aprendizado de qualquer instrumento de teclado, o repertório seria diferente do que está habituado (não tinha até então quase nenhum contato com música erudita), tem também o projeto de ser multiinstrumentista. • Interessou-se pelo piano por causa das suas necessidades composicionais e tinha vontade de conhecer melhor o repertório para piano sob o ponto de vista do instrumentista.

4º) Regência (07 alunos / 25,9%) - • Tinha interesse e já tocava o instrumento, que considerava muito importante para a boa formação do regente. • Pensava em construir um repertório adequado à sua técnica, que desejava desenvolver. • Apesar de não conseguir vaga no início do curso reconhecia a sua necessidade como regente, ao matricular-se, havia tanto a necessidade quanto a obrigatoriedade curricular (as perspectivas já não estavam muito claras e não sabia o que o esperava na disciplina). • Tocava antes sem nenhuma técnica, queria desenvolvê-la e realizar melhor suas atividades ligadas à regência. • O piano complementa a formação e é mais uma ferramenta para o estudo de partitura. • O instrumento tem sua função na área da regência (é preciso ler sinfonias, concertos e outras peças orquestrais que estiver estudando); queria também tocar repertório exigido no vestibular para Piano. • Já era pianista e desejava continuar os estudos, tinha as melhores expectativas, aspirava fluência e técnica: mas, viu que o tempo é pouco para tais objetivos. • O piano é instrumento de base para compositores e regentes, dá acesso a uma maior compreensão musical e a uma gama ampliada de possibilidades musicais.

5º) Licenciatura (02 / 7,4%) • Teve interesse inicial por acreditar que o piano o auxiliaria no seu estudo e na sua prática como professor; mais tarde, o interesse cresceu por encontrar uma forma de realização musical-pessoal, deixou até de estudar seu antigo instrumento (violão) para dedicar-se mais ao piano. • Desejava

¹¹ Optamos por não mencionar nomes de professores citados pelos alunos.

fazer estudo sério do instrumento, embora seja da Licenciatura, isto é importante para sua atuação profissional; tinha perspectivas de uma boa orientação no instrumento e de estudar seriamente.

c) Sobre a relevância e a aplicabilidade das atividades: leitura à 1ª vista, transposição, da improvisação e criação

Alguns alunos que preencheram os questionários não tiveram experiências com estas atividades na disciplina *Piano Complementar*, mas, mesmo assim, apresentaram suas diferentes avaliações sobre a importância que têm para a formação musical. Novamente, as opiniões dos 27 investigados estão agrupadas de acordo com suas habilitações:

1º) Cordas e Sopros (07 alunos / 25,9%) - • Apesar de não ter tido estas experiências, acredita que são muito válidas e devem corresponder ao nível de desenvolvimento do aluno, questiona se três períodos são suficientes para realizá-las¹². • O aluno avalia que o piano poderia ajudá-lo muito nestas atividades¹³. • A sua leitura de peças novas ficou mais fácil após estas práticas ao piano, que considera como muito importantes, pois promovem a formação em vários aspectos. • As atividades desenvolvem o ouvido e a percepção musical e podem ser aplicadas em outros instrumentos. • Teve estas práticas ao piano e pôde rever todos os seus conceitos em relação ao 'fazer música', pois as aplicações 'compartimentadas ou juntas' ajudam a desenvolver a musicalidade do indivíduo. • Como a disciplina é complementar, acredita que estas atividades devem buscar a maneira de proporcionar ao aluno maior desenvoltura e desprendimento ao sentar-se para tocar. • Todas elas corroboraram para a formação que já tinha no seu instrumento, não criaram novas habilidades, mas somaram experiências musicais e refinaram sua prática anterior

2º) Canto (06 alunos / 22,22%) - • As atividades são extremamente relevantes, desenvolvem o raciocínio e a leitura (solfejo) musicais; improvisação e criação desenvolvem a criatividade. • A ordem de importância é esta: leitura, transposição, improvisação e criação; com elas melhoramos não só como instrumentistas ou

¹² O questionamento parece decorrer da sua inexperiência com estas práticas ao piano.

¹³ Ao que parece, o aluno não teve estas experiências na disciplina.

cantores, mas como musicistas; poderemos acompanhar melhor os alunos ou estaremos aptos para outras atividades, como, por exemplo, harmonizar um solfejo.

- São relevantes para qualquer profissional da música.
- Todas são relevantes por contribuírem para ampliar a nossa percepção musical e porque nos tornam aptos para enfrentar o mercado de trabalho (aluno já graduado).
- Melhoram o uso do piano no estudo musical, contemplam possibilidades de mudanças de tonalidades, o que ajuda o cantor a trabalhar na tessitura adequada à sua classificação vocal; improvisação e criação são importantes para qualquer músico, independentemente da sua especialidade.
- A relevância é fundamental, estas práticas deveriam ser obrigatórias durante toda a Graduação, pois na vida profissional nos deparamos diariamente com estas atividades (aluno já graduado).

3º) Composição (05 alunos / 18,5%) - • Principalmente para mim, são de infinita relevância por vários motivos: não existe a 1ª vista para um violonista (neste instrumento há vários pontos onde podem ser tocadas as mesmas notas), a transposição é importante para a compreensão musical acima das condições de execução, a criação e a improvisação são importantes para consolidação das questões trabalhadas em sala. • Estas se constituem em importantes habilidades musicais genéricas, por si só, por estreitarem as relações do estudante com a música e com o piano, através de vias diferentes, criando entre eles relação de intimidade e uma fluidez de raciocínio, muito benéficos. • Isto varia de acordo com as intenções de cada aluno que opta pela disciplina, principalmente por que as aulas são individuais. • A 1ª vista torna a leitura mais automatizada e fluente, aumenta a capacidade de decodificação da música escrita; a transposição auxilia a visualização de padrões, estruturas e conjuntos e na percepção das relações entre estes objetos; a criação pode ser vazia se não foram definidos alguns parâmetros; a variação tem valor especial porque ela aumenta - na mesma proporção e de forma mais rica que a criação livre - as capacidades criativa e construtiva (compositiva) e analítica (sensível às características do material original); não trabalhei improvisação e não me fez falta pois faço isto massivamente.

4º) Regência (07 alunos / 25,9%) - • Para meu curso a relevância é altíssima, pois trabalho com isso constantemente. • Estas práticas são importantes para o estudo do regente e do músico em geral; todos os grandes mestres da música eram extremamente hábeis nestes quesitos e creio que não haja melhor exemplo a seguir

do que o deles. • Essas atividades, apesar de secundárias, são de extrema importância, pois proporcionam o desenvolvimento da técnica da execução do repertório tradicional¹⁴. • A relevância é a maior possível, visto que é a realidade de trabalho de um regente; acredito que seja importante para as outras habilitações; pois estas práticas ampliam as perspectivas sobre o conteúdo musical de uma peça qualquer. • Leitura e transposição são imprescindíveis; improvisação e criação, para mim, ficam em segundo plano. • São importantíssimas; fazem parte do estudo pianístico e são essenciais para se obter fluência no instrumento; a relevância é máxima, mas deveria ser mais explorada, com a criação da disciplina *Leitura à 1ª Vista* I, II III e IV, da qual constariam estas atividades ao piano; poderíamos até substituir matérias de menor relevância por estas, que são práticas.

5º) Licenciatura (02 / 7,4%)¹⁵ • São muito importantes, embora pouco praticadas, gostaria que fossem mais trabalhadas na disciplina. • Seria ótimo praticá-las, pois seriam trabalhadas a parte técnica do instrumento e a parte expressiva e musical, que independe do instrumento utilizado; estas atividades me capacitariam mais como músico, para a prática geral e para o trabalho como professor.

d) Sobre o repertório estudado na disciplina

Os participantes discorreram sobre as suas experiências e preferências musicais e sobre os critérios de escolha adotados na disciplina.

1º) Cordas e Sopros (07 alunos / 25,9%) - • É conveniente ao nível do aluno. • É equilibrado e abrange diversos níveis, dentro da técnica que já possuo (estudos, Mikrokosmos, Bach). • Gosto muito do que já estudei, o grau de dificuldade é sempre adequado ao meu desenvolvimento; tenho opções para escolher, segundo meus interesses. • Um repertório que me interessa muito; não estudei muita coisa atonal (pois não é do meu interesse); gostaria de ter tido tempo de estudar mais peças populares. • Gostei porque foi aplicado de forma gradual, de acordo com meu desenvolvimento e conhecimento em relação ao piano. • Em termos musicais, adequado a quem não teve experiência anterior (o meu caso), mas a leitura em

¹⁴ Percebemos certa incoerência na avaliação sobre a importância das atividades e o desconhecimento sobre as suas possibilidades de aplicação com repertório variado.

¹⁵ Entre estes alunos, um não tem estas práticas nas aulas, o outro revela ter sido insuficiente a sua experiência.

duas claves e a independência das mãos são difíceis no início. • Era excelente, estudei principalmente Bartók e Bach.

2º) Canto (06 alunos / 22,22%) - • Foi muito bem escolhido, pois os professores esclareciam o que seria trabalhado; deveria ser mais voltado para o caso específico, por exemplo, mais trabalho com repertório de canto e piano. • Foi bem selecionado, com apresentação de desafios, como a Valse de Stravinsky; tive momentos de deleite, como a primeira peça de Kabalevsky. • Eu gostei, mas gostaria de algumas músicas com melodia na direita e acordes acompanhando na esquerda e vice versa, para treinar harmonizações mais simples. • Muito bom; • Adequado ao aprendizado gradual, sugeriria repertório brasileiro e também peças específicas, por exemplo, estudar um Lied na aula de piano. • Além da leitura à 1ª vista e de improvisos, trabalhamos bastante com Bach e Bartók; apesar de ter vontade de fazer repertório com maior 'efeito pianístico', achei as peças bastante adequadas à disciplina e ao meu nível técnico.

3º) Composição (05 alunos / 18,5%) - • Muito bom, além de gostar esteticamente, acho que é um repertório que me ajuda a evoluir. • Foi suficientemente abrangente para cobrir um vasto espaço de tempo da tradição, inclusive se aproximando da música popular e incluindo a música de câmara; considero ter sido ótimo, em especial se levado em conta o tempo em que foi trabalhado. • Muito bom, desde peças barrocas até contemporâneas, viabilizando, dessa forma, meu contato com linguagens e abordagens do instrumento bem variadas. • Foi ótimo, por ter sido bem amplo - barroco, classicismo, primeira fase do romantismo e algumas obras contemporâneas de Ligeti e Claudio Santoro. • Houve flexibilidade, partindo da necessidade e da vontade do aluno; tocar as próprias composições ajuda a tomar consciência do próprio nível técnico e, quanto à interpretação, das possibilidades tímbricas e de sonoridade para a sua execução; sugestão: abordar música popular – cifras, temas de jazz, arranjo e improvisação, música brasileira.

4º) Regência (07 alunos / 25,9%) - • Foi bom conhecer compositores (vários, de várias nacionalidades, características e períodos musicais) e tocar suas obras. • Tive oportunidade e gosto ao fazer repertório contemporâneo e de brasileiros, com os quais não tinha contato. • Estou adorando, ótimo para desenvolver a técnica do instrumento e questões estilísticas. • Adequado ao meu conhecimento anterior; •

evoluiu bastante nesse 06 períodos, passando de peças de iniciantes a outras para repertório de concerto, com alto grau de dificuldade. • Foi em grande parte novo para mim (Bartók, Kabalevsky, música contemporânea); o que já conhecia (Bach) foi novo, no sentido da visão interpretativa e prática pianística; em termos de aprendizado, muito bom. • Meu contato foi com repertório bem básico, mas me possibilitou inúmeras realizações posteriores; achei bastante condizente com as minhas necessidades.

5º) Licenciatura (02 alunos / 7,4%) - • O professor sugeriu peças interessantes e diferentes que, ao mesmo tempo, possibilitaram praticar diferentes técnicas e expressividades, dentro do caráter e estilo de cada uma. • Muito bom, combina comigo, tenho a possibilidade de escolhê-lo, não é imposto.

e) Sobre os benefícios obtidos através do contato com o instrumento, da maneira como acontece no *Piano Complementar*, para a Graduação de forma geral e para a habilitação ou modalidade do aluno, especificamente.

1º) Cordas e Sopros (07 alunos / 25,9%) - • De forma geral, me abriu o horizonte quanto à prática musical com o instrumento novo para mim; de forma específica, me ensinou a ouvir mais e procurar fazer o fraseado que a música sugere. • Desde que comecei a disciplina minha percepção e leitura melhoraram muito e isso é válido para todas as habilitações; além disto, despertou em mim a consciência de aspectos na música que não estavam despertos. • A disciplina ajuda a desenvolver o ouvido harmônico para os que tocam instrumentos melódicos; • É um benefício o desenvolvimento das atividades de leitura, transposição, improvisação e criação, já mencionadas em questão anterior (resposta de 02 alunos). • Para o curso de música, acredito que a disciplina possa auxiliar o aprendizado da escuta polifônica, contraponto, escuta harmônica, execução de diversas vozes diferentes e simultâneas, leitura de grades de orquestra, 1ª vista, improvisação; no meu caso específico, ajudou na execução de duas vozes e a leitura de partes de piano de peças para flauta, acarretando em maior facilidade em duos com piano ou em outras formações (trios, quartetos); o tempo musical foi experiência nova para mim, pois o piano permite maior precisão rítmica e de andamento, pois não é necessário interromper as frases com respirações. • A maior importância consiste em

proporcionar ao aluno, independentemente da sua habilitação, o contato com um dos melhores instrumentos para a musicalização; meu instrumento é melódico e transpositor, o piano me proporcionou maior liberdade auditiva no que se refere à percepção e à afinação de intervalos.

2º) Canto (06 alunos / 22,22%) - • Para a Graduação em geral traz a aplicabilidade dos princípios teóricos, ajuda no estudo da harmonia, percepção, musicalidade, estudo de estilo, etc; para o cantor, com certeza, melhora seu desempenho, inclusive por passar a entender o correpetidor, por isto acho que o aluno deveria também acompanhar cantores; auxilia o cantor a fazer melhor os vocalises com seus alunos, inclusive acompanhando com acordes. • A disciplina possibilita o desenvolvimento da escuta harmônica e a capacidade de o cantor acompanhar, pelo menos, o seu vocalise; para a graduação em Música, possibilita o desenvolvimento de um raciocínio musical rápido, melhora o solfejo, as leituras rítmica e harmônica. • Melhora a leitura à 1ª vista, trabalha musicalmente as músicas, não só notas e ritmo; dá mais agilidade para ler as peças para canto; traz o entendimento de como funciona o piano, me dando mais noção da dificuldade de uma peça (para o piano) que vou escolher para cantar (piano e voz). • Por ter cursado só 02 semestres, não foi possível desenvolver as habilidades esperadas, porém, como primeiro contato com o instrumento, foi bastante válido. • O piano é o instrumento musical mais completo (harmonia, melodia, timbres), podendo atuar como uma orquestra; especificamente, no estudo do canto possibilita trabalhar com vocalises, as partes do estudo de peças para coro e canto solo. • Por ser harmônico e melódico, considero o piano o mais completo dos instrumentos e qualquer músico que puder ter um contato com esta disciplina passa a compreender melhor, tanto seu próprio instrumento, quanto os demais, e também a música de uma forma geral.

3º) Composição (05 alunos / 18,5%) - • Além dos já citados em questões anteriores, a disciplina proporciona sensibilidade auditiva para ouvir e produzir música, contato com bons professores e pessoas em ambiente extremamente saudável; senso crítico e vivência pessoal e profissional; a oportunidade de apresentação pública, mesmo que pequena, é positiva. • O compositor desenvolve a habilidade de tocar o instrumento de tal forma que possa contribuir em seu trabalho composicional; conhece melhor o repertório para piano; aprende a interpretar obras, como usar articulações, dinâmicas, pedal, e desenvolve sua leitura de partitura. • Embora não

saiba dizer os benefícios de forma geral, posso dizer que a disciplina me ajudou a desenvolver um olhar analítico na hora de tocar qualquer peça nova, me fez compreender a dimensão e a importância de parâmetros como a dinâmica e articulação e como estes podem ser usados como estruturadores de uma peça; a prática de ler à 1ª vista me possibilita entrar em contato com obras com menos dificuldades e obstáculos. • Há vários benefícios que o domínio pianístico traz para o estudante de composição, mas acho que estes somente serão aproveitados num tempo de anos, 04 ou mais, o que está muito além de minhas expectativas iniciais, o que não as invalida; outros importantes benefícios se mostraram inesperados: conhecimentos genéricos de execução/interpretação (diferentes articulações, símbolos, expressão, etc), desenvolvimento do ouvido harmônico, aquisição de técnicas eficientes de estudo, contato com obras de períodos diversos, introdução à notação contemporânea, além de outros. • O piano me ajuda a ter uma noção de harmonia, de tessitura, etc, importantíssimos para o meu curso.

4º) Regência (07 alunos / 25,9%) - • O estudo do piano deveria ser intrínseco ao curso; a interpretação do regente sempre se relacionará com sua prévia visão da partitura e é aí que entra o piano, o melhor instrumento para o estudo geral de uma partitura. • É muito importante para um aspirante a regente ter um bom domínio do piano, que facilita o estudo de peças orquestrais e permite acompanhar solistas e cantores que irão realizar posteriormente um trabalho junto à orquestra • Aumenta as perspectivas globais sobre uma peça, permite um entendimento mais profundo do conteúdo harmônico e estrutural da peça; permite um contato 'físico' com o som, que de outra forma, só se daria quando executado por um grande grupo instrumental. • De forma geral, mais musicalidade, conhecimento de estilo de escrita do instrumento e do estilo de cada época; de forma específica, poder trabalhar a parte de redução de grades orquestrais. • De forma geral, possibilita o desenvolvimento da apreciação harmônica e musical; de forma específica, permite um estudo mais completo de uma obra orquestral, claro, para quem tem um bom desenvolvimento na prática do instrumento; através do piano é possível tocar uma redução musical mais fiel da tal obra e ter uma melhor compreensão daquela música. • Benefícios: cantores poderem se acompanhar, músicos de sopro e cordas trabalharem afinação e ouvido harmônico, compositores explorarem melhor a compreensão de suas peças e introspecção de outros compositores e de sua

sabedoria, regentes serem capazes de tocar uma orquestra ou um coral, ou trabalhar a abstração de seus instrumentos que são demasiado caros para estarem sempre à sua disposição para o estudo. • O instrumento na disciplina desenvolve aspectos essenciais para a formação musical, como leitura, transposição, interpretação, improvisação, disciplina, entre outros.

5º) Licenciatura (02 alunos / 7,4%) - A disciplina oferece a oportunidade de alunos de outras áreas terem o contato com o instrumento; na minha modalidade é fundamental, pois dou aulas de piano, além de fazer trabalhos com performance; sinto falta do instrumento na Licenciatura e esta disciplina me dá chances de fazer aulas de piano. • A meu ver, o piano é necessário a todo músico, por causa de suas possibilidades técnicas e musicais; o estudo de harmonia, contraponto, orquestração e percepção no geral é bem mais contundente quando amparado pelo uso do piano e a prática da sala de aula também é mais rica; o método praticado em aula transformou o momento em mais que uma aula de piano: é uma aula de música.

f) Críticas e sugestões com relação à disciplina

1º) Cordas e Sopros (07 alunos / 25,9%) - • Gosto muito do jeito que está, só acho que deveria ser obrigatória a todas as habilitações. • Apenas que o repertório seja mais gradativo com relação à leitura, para aqueles que não tiveram contato anterior com o instrumento. • O repertório e a ementa são muito bons, as atividades são variadas e interessantes; não tenho nenhuma sugestão que possa acrescentar. • Ouço dizer que há muitos interessados em fazer a disciplina, mas o número de vagas é muito limitado; a possibilidade de aumentar a oferta seria de um benefício muito grande para a EM. • A disciplina deveria ser obrigatória. • Um grande problema é a infra-estrutura da Escola: são poucas as salas com piano para o número alto de pessoas querendo estudar; para quem não tem o instrumento em casa, fica difícil o estudo. • (um aluno deixou em branco a questão).

2º) Canto (06 alunos / 22,22%) - • As aulas foram muito boas e importantes, a única crítica é justamente a falta de acesso à matéria; deveria ser obrigatória e por mais períodos; Piano Complementar é matéria de base, imprescindível para a formação de todo músico, mas, principalmente, para os cantores. • A disciplina me auxiliou no desenvolvimento da minha percepção musical; sugiro que professores e alunos organizem audições antes das provas, como uma audição que ocorreu na classe

do(a) professor(a) 'x'¹⁶ e que estas audições envolvam todos os alunos: seria uma forma de treinar a performance e a amenizar a tensão da prova. • Gostei muito da matéria e queria ter feito mais; poderiam experimentar que a disciplina fosse obrigatória a todas as áreas, pelo menos por 02 semestres, o que elimina a dificuldade em achar vagas; o repertório deveria ter melodias acompanhadas, isso seria bom principalmente para quem vai trabalhar com corais ou dar aulas. • A disciplina deveria ter mais vagas e, se possível, obrigatória a todos os alunos (Licenciatura e Bacharelado) da Escola. • Deveria ser oferecida a todos os alunos de canto, sem limites de períodos, para melhorar o estudo e possibilitar a atuação do cantor como professor, que precisará utilizar o piano como apoio permanente nas aulas. • Não sei como está a situação atualmente, mas quando fiz o curso havia muito poucas vagas; demorei 03 períodos para conseguir me matricular.

3º) Composição (05 alunos / 18,5%) - • São poucas as horas semanais que podemos ter, para mim o ideal seria , pelo menos, 30 minutos a mais de aula por semana; • Lembro-me que em um dos semestres que cursei, o horário era dividido entre 02 alunos, foi pouco produtivo; tive aulas individuais nos outros semestres, o que me ajudou muito a me aprimorar; não tenho críticas à disciplina, pois foi muito importante para minha formação. • A disciplina é crucial para a quase totalidade dos graduandos, portanto, sua oferta deveria ser proporcional a essa demanda, com período mais largo de estudos (pelo menos, 04 semestres); seria interessante a obrigatoriedade da disciplina para licenciatura e para o bacharelado em canto, composição e regência. • Maior contato entre os alunos de um mesmo professor e de professores diferentes (aulas coletivas ou outro meio); isso aumentaria o estabelecimento de contatos com os outros alunos durante todo o curso. • O número de semestres oferecidos (principalmente para a composição) deveria ser maior.

4º) Regência (07 alunos / 25,9%) - • Que a disciplina faça parte dos cursos de regência e composição de forma integral e seja estimulada para alunos de outros cursos, para que aprendam com a visão mais detalhista do pianista; proponho que todos os professores fujam de um método em geral para todos e procurem ensinar baseados na particularidade de cada um; pode ser difícil, mas é proposta produtiva. • Ainda é pequeno o número de vagas; existe o problema de salas para estudar,

¹⁶ Optamos por não mencionar nomes de professores citados pelos alunos.

mas isto não é exatamente um problema da disciplina. • O curso é bem conduzido, gostaria apenas de fazer mais semestres (até me formar), de fazer repertório camerístico ou estudar partituras de redução de ópera (o que está diretamente ligado à minha área). • Mais uma vez, o tempo é pouco; a disciplina precisa ser obrigatória também para cantores, além de regentes e compositores; • Deveria ser ofertada com um número muito maior de vagas! • Minha crítica não se liga diretamente à disciplina, sempre tentei me matricular, mas só consegui após longo período de tentativas; quando consegui, minhas possibilidades de estudo já não eram tão grandes, em função de outras atividades obrigatórias; a oferta de vagas deveria ser maior. • (um aluno deixou em branco a questão).

5º) Licenciatura (02 alunos / 7,4%) - • Gostaria de sugerir a adesão a um repertório popular também, visto que para minha prática como professor é indispensável este conhecimento. • Gostaria de fazer mais períodos e não apenas dois.

Os participantes utilizaram este espaço para referendar suas observações quanto à disciplina, que, a princípio demonstra-se atraente e, após a experiência, confirma sua aplicabilidade e eficiência. No conjunto de sugestões apresentadas - e em diversas manifestações encontradas nas questões abertas anteriores -, chamou-nos a atenção a convergência de opiniões quanto à obrigatoriedade, ao aumento do número de vagas, de períodos e até da carga horária semanal da disciplina. Os alunos ponderam que o acesso dos interessados estaria garantido se o *Piano Complementar* integrasse o currículo como uma disciplina obrigatória para determinadas áreas. Houve opiniões de que a obrigatoriedade deveria estender-se a todos os graduandos, no mínimo, por 02 semestres, mas destacou-se a prioridade dada para os alunos de Canto, Composição, Regência, e da modalidade Licenciatura. Somente nesta questão final foram vinte e cinco referências ao assunto, com comentários variados e especificações das habilitações que mereceriam um atendimento mais eficiente.

2. Depoimentos de alunos da nossa classe

No início do seu primeiro semestre de experiência, solicitamos a cada aluno que

escreva sobre suas expectativas iniciais com relação ao *Piano Complementar* e, após um período cursado, a avaliação da sua experiência com o instrumento. Conversamos com o aluno sobre a importância e os benefícios gerados pela avaliação permanente de disciplinas e de quaisquer outras atividades curriculares. Quanto ao tipo de avaliação escrita que solicitamos, ele é informado de que suas observações, integradas em um conjunto dinâmico, não serão personalizadas em estudos internos que venham a acontecer, ou na sua possível divulgação em âmbito acadêmico. A quase totalidade dos alunos atende ao nosso pedido e faz seus depoimentos, algumas vezes, tanto no início quanto no término do período letivo, apresentando sua visão sobre a disciplina e sobre o seu próprio desempenho. Obtivemos relatos entregues somente ao final do(s) período(s) cursado(s), alguns mais resumidos e objetivos, outros, quase em tom de conversa, minuciosos e reflexivos. Incentivamos a participação neste processo de avaliação e reflexão, assegurando para o aluno a sua total liberdade na escolha dos tópicos para a sua análise. Acreditamos ser fundamental para uma formação acadêmica que o estudante possa identificar e entender as próprias necessidades e expectativas. A partir dessa conscientização, é possível planejar trajetórias, avaliar as ações já empreendidas e os resultados correspondentes alcançados. Para o professor, este tipo de avaliação discente, livre e reflexiva, constitui-se em uma referência importante para sua auto-avaliação. Suas decisões pedagógicas são mais seguras, se puder conhecer melhor o seu real campo de trabalho, com as idiossincrasias e as naturais convergências e divergências.

Entre o ano de 2004 e o primeiro semestre de 2007, um grupo de 19 alunos produziu um material que merece atenção, pela diversidade dos temas escolhidos, que focalizaram não só a disciplina inserida no currículo, mas os estudos e as experiências individuais. Nove alunos (47,4%) escreveram depoimentos no primeiro período da disciplina, nove (47,4%) fizeram relatos ao fim de cada um dos dois semestres cursados e um deles (5,2%) produziu três textos, um para cada semestre no *Piano Complementar*. Entre estes 19 alunos, 09 (47,4%) não participaram da nossa pesquisa (2007/2008), por não atenderem ao requisito de estar, no mínimo, concluindo o 2º período da disciplina e por outros variados motivos. Os demais integrantes do grupo (52,6%) já se graduaram ou não estão mais matriculados no *Piano Complementar*.

Selecionamos algumas considerações dos alunos, com o cuidado de evitar repetições de comentários sobre temas tratados no Questionário aplicado em 2007/2º e 2008/1º, discutido acima. Entretanto, diante de inúmeras referências aos mesmos tópicos, desta vez livremente escolhidos para comentários nos depoimentos, priorizamos as observações que acrescentaram novos pontos de vista e ponderações. As reflexões e opiniões obtidas serão apresentadas através de resumos dos textos - conforme a preponderância a consistência das argumentações dos discentes - e de algumas transcrições integrais (em itálico).

Regência - (03 alunos) • O piano atingiu um maior equilíbrio entre as suas possibilidades e limitações mecânicas (resultados timbrísticos, sonoros), o que promoveu o aumento dos recursos técnicos dos intérpretes e do número de composições para o instrumento; meu interesse está ligado principalmente a estas questões e ao meu apreço pelo seu vasto repertório dos séculos XIX e XX; *“a disciplina tem me permitido acessar não só o instrumento em suas diversas possibilidades, mas também um contato com a tradição ligada ao ensino do instrumento”*. • Decidi cursar a disciplina, primeiramente, porque sou apaixonado pelo instrumento; comecei com aulas particulares, com grandes deficiências nas questões técnicas e musicais, queria saná-las e aperfeiçoar habilidades; *“quando comecei as aulas aqui, percebi que muitas questões musicais que fazia cantando em coros, ou regendo e exigindo do coro, eu não fazia no piano”*; o instrumento é fundamental para a minha formação de regente. • a) Os motivos principais para o estudo do piano: conhecer um novo instrumento e, a partir deste aprendizado, melhorar nos outros que toco, através da observação de pontos comuns; obter *“refinamento na exigência e interpretação musical devido ao alto grau de detalhismo cobrado pelos professores de piano”*; melhorar na disciplina de estudo, pelo contato com o novo professor e suas abordagens (método de ensino e sugestão de estudo diário); aprimorar a percepção musical para conseqüente melhoria da imaginação sonora no estudo de obras para pequenos e grandes grupos; ter excelente ferramenta para a composição e os arranjos, para dar aulas, para acompanhamento de corais; ter contato com importante pilar da música erudita (obras e escrita pianística); tocar piano é relaxante e um meio de entreter pessoas de forma superior, como a boa música em geral; b) Ao término do semestre comprovei os motivos na prática e adiciono um a mais, percebido após meses de aula: os estudos

conscientes, os meios de leitura e o aperfeiçoamento do toque me trouxeram coragem para ler peças para piano e grupos musicais, para por em prática estes conhecimentos, *“gerando em mim uma nova e empolgante perspectiva do fazer musical”*.

Composição (04 alunos) • Razões pelas quais procurei a disciplina: 1ª. O piano foi o primeiro instrumento que aprendi, *“em certa medida me introduziu no universo musical, marca o momento em que minha experiência musical deixa de ser passiva e se torna ativa”*; com o tempo, troquei o piano pelo violão, que passou a ser o primeiro instrumento; o *Piano Complementar* resgata um passado significativo; 2ª. O piano é o mais adequado para a composição musical; o limite de seis cordas, a dificuldade em tocar *cluster*, e outras razões tornam o violão mais pobre, no que se refere à possibilidade de criação; espero melhorar a leitura à 1ª vista para ter acesso mais fácil a obras novas, usá-la para estudar harmonia, contraponto e orquestração; *“quero dominar o piano a ponto de ser capaz de utilizá-lo para imaginar texturas, harmonias e contrapontos que aplicarei em minhas composições”*. • Como estudante de composição, vejo enorme importância no aprendizado do piano e vi, durante o semestre, que há outras questões envolvidas entre executar bem uma peça ou apenas tocá-la (o uso da dinâmica e a construção de frases ficaram mais naturais); hoje sou mais crítico do que quando entrei, principalmente comigo mesmo; aprendi que o estudo deve ser realizado de maneira lenta e objetiva, para não prejudicar a compreensão do todo; *“foi muito produtivo estudar piano, principalmente para absorção de novas formas de se ouvir e apreciar música”*. • a) Impressões iniciais: logo que ingressei na Graduação a disciplina me chamou a atenção, tinha desejo de estudar piano desde o início dos estudos musicais, mas acreditava ser impossível conseguir vaga, devido à alta concorrência; um colega que já estudava com a professora me contou o que fazia nas aulas; (repertório, 1ª vista, transposições na hora); b) O piano complementar e o grande salto qualitativo nas habilidades musicais: um novo instrumento abre possibilidades de diferentes abordagens, inter-relações; novas conclusões a respeito de um mesmo assunto, geram novos conhecimentos; há melhoria considerável da leitura musical (a leitura polifônica favorece a sua complexidade), o aprendizado torna a escrita para piano mais fluente e rica para um compositor; o instrumento possui mesma técnica para canhotos e destros, a coordenação desenvolvida de forma igual para as mãos

favorece o ambidestramento; a execução de diversas vozes eleva o nível de atenção em eventos simultâneos que o cérebro pode produzir e auxilia estudos nos rítmicos; o vasto repertório erudito do instrumento cria ótima possibilidade para que o músico dele se aproxime e, por ser possível realizar qualquer combinação polifônica temperada, é auxiliar nos estudos de harmonia; aprender novo instrumento torna o músico mais sensível ao seu som, capaz de identificar nuances na sua qualidade e ter uma idéia dos movimentos realizados em uma execução; c) Procurei a disciplina por acreditar que estas habilidades serão desenvolvidas e ainda outras que não fui capaz de imaginar; conhecimentos novos tornam a formulação de outros conhecimentos mais fácil, favorecem o raciocínio e a criação mais sofisticados; *“o aprendizado de música torna não só a experiência musical mais sofisticada, como também qualquer experiência mais sofisticada”*. • a) Sobre o piano: é providencialmente útil para o aprendizado de qualquer músico; mesmo através de uma leitura rudimentar, sem sofisticação, dá acesso a partituras complexas (orquestrais, por exemplo) possibilitando melhor compreensão de texto musical, com as vantagens analíticas dela derivadas; o rápido reconhecimento das notas ao teclado permite realizar exercícios úteis (seqüências harmônicas, reconhecimento de registros, independência motora e auditiva, etc); é indispensável a compositores regentes, instrumentistas, cantores; no currículo atual da EM a disciplina pode ser o único contato com o estudo sistemático de um instrumento (condição indispensável para a formação de um músico completo) para os estudantes de composição, regência e licenciatura - estes alunos são os mais interessados, mas não são os únicos; b) Sobre a experiência na disciplina: após 04 períodos, *“lamento (não se trata de nenhuma espécie de acusação) a impossibilidade de continuar os estudos”*, como também a de todos os interessados que não conseguem ter um contato, pelo menos muito básico, com o piano; é difícil dizer quantos os benefícios extraídos dos estudos, além do aprendizado pianístico propriamente e de sua relevância, tirei proveito para a minha formação como músico e humanitária; desenvolvi a musicalidade, adquiri importantes conhecimentos teóricos, tive contato com linguagens pouco conhecidas, tive oportunidades de aprimorar-me de forma bem concreta no fazer musical, tomei consciência, cada vez maior, da importância de ser criterioso, paciente e humilde em meus estudos e em tudo na vida; tive, *“além de uma iniciação ao piano, uma iniciação a um universo do som com o qual havia tido, até então, um contato bastante superficial; esse contato com a substância e o fazer*

musical me permitiu aflorar uma incipiente musicalidade, além de uma compreensão da linguagem que transcende qualquer descrição objetiva. Falo mais de apontamento de direções do que de caminhos já trilhados, falo, portanto, do primeiro, indispensável e mais importante passo rumo a qualquer coisa; é nessa iniciação, creio, que o Piano Complementar encontra sua maior vocação.”

Sopros (03 alunos) • Procurei a disciplina pelo interesse na educação musical e acho que a aprendizagem do piano é importante para esta área (já leciono meu instrumento e sinto necessidade do piano para enriquecer as aulas); também é importante para minha formação musical (por exemplo, nas questões harmônicas, visto que meu instrumento é melódico); minha expectativa é conseguir acompanhar os alunos (mesmo que com acordes simples) e melhorar minha percepção. • a) Expectativas: a disciplina é muito importante não só para a minha formação, mas para a de qualquer músico; espero melhorar a minha percepção, o ouvido harmônico e, pelo menos, ‘me virar’ no piano (que auxilia o instrumentista melódico em sua percepção e desenvolve o ouvido harmônico); b) Sobre a experiência na disciplina: o piano está me ajudando a vencer dificuldades, tem me ajudado muito na percepção, principalmente no solfejo; caminho lentamente, mas sinto que no caminho certo; sinto que ainda posso melhorar muito a minha percepção harmônica; a disciplina tem me ajudado a entender a música como um todo; é uma pena poder fazer só 02 períodos (o tempo é muito curto); a disciplina deveria ser obrigatória para a formação de todo o músico, como são a Percepção Musical e Fundamentos de Harmonia. • a) Expectativas: enfrentei alguns medos do passado, mais exatamente quando comecei a estudar o meu instrumento (antes de ter a primeira aula não sabia se ia gostar, não tinha idéia de como estudar); decidi me matricular porque sentia falta de um instrumento harmônico, o piano me pareceu desafiador por causa da ação combinada das duas mãos; b) Sobre a experiência na disciplina: tirei proveito para minha vida a partir dos textos discutidos em aula, alguns de efeitos imediatos, outros para o porvir¹⁷; nesse curto tempo de dedicação ao piano vivi o que espero levar para a minha vida toda; quero continuar no próximo ano com mais seriedade e concentração; a disciplina representou grande crescimento musical, que está se refletindo positivamente na execução do meu instrumento;

¹⁷ O aluno cita e comenta trechos dos textos que lhe causaram maior impacto.

quando comecei o piano tive contato mais profundo com um instrumento harmônico, que leva a maior compreensão harmônica e à noção do fraseado; *“hoje, o simples fato de tocar meu instrumento acompanhado com o piano tem um outro sentido para mim, até o ‘fazer música está mais fácil agora’*”; já cursei 02 períodos, apesar de ser grande o desafio, pretendo continuar os estudos, mesmo não sabendo quando isto será possível.

Licenciatura - (03 alunos) • A disciplina desperta o interesse em várias pessoas, seja por curiosidade, para melhorar o seu desempenho no instrumento, ou, como no meu caso, para aprender um instrumento essencial à minha formação; tive fascínio pelo piano desde criança, a oferta da disciplina uniu a minha vontade à necessidade de adquirir conhecimento em um instrumento até então desconhecido para mim; sei que tocar o piano exige muita dedicação. • Quero aprender mais as técnicas e a musicalidade que preciso, aperfeiçoar nestes aspectos e evoluir mais, tocar músicas mais difíceis; sei que é demorado mas é meu objetivo; busco vivência de práticas da licenciatura no piano, pois é interessante para mim e gosto; *“penso no piano muito mais como alguém do bacharelado ou da composição do que da licenciatura”*. • a) Expectativas: procurei a disciplina porque, além de apreciar muito a natureza do instrumento, o domínio do teclado vem se tornando indispensável para o meu trabalho de criação de arranjos e trilhas; é fundamental a familiarização com a verticalidade, que vai me ajudar na improvisação; tenho expectativas de adquirir habilidades técnica e criativa e aplicá-las na composição, improvisação e na performance pianística; b) Experiência após um período: o primeiro semestre foi muito proveitoso; não foi produtivo porque não tenho o piano em casa e é difícil conseguir um na Escola para o estudo semanal; pretendo continuar estudando sozinho o Microkosmos, nos moldes do trabalho que foi feito; prefiro desfocar da técnica e focar mais a questão expressiva e composicional ao piano; a oportunidade na disciplina é muito boa para os alunos, principalmente os que não têm contato com instrumento harmônico; seria ótima iniciativa aumentar o número de vagas.

Violão (02 alunos) • Tenho grande admiração e interesse pelo instrumento e *“acredito ser de grande importância o domínio básico do piano para qualquer músico”*; minha expectativa é dominar basicamente o instrumento e estudar através dele (harmonia, contraponto, etc); *“O Piano Complementar pode ampliar minha visão musical e me ajudar muito, caso venha a me tornar professor de música”*. • a)

Expectativas: treinar leitura de partituras e de texturas diversas; o violão tem possibilidades polifônicas reduzidas, em relação ao piano, sem falar na extensão; são necessárias muitas leituras, de diversas formas e, mesmo assim, é difícil obter uma idéia tão clara, quanto se eu tivesse dotes pianísticos para ler ao piano; queria a prática e a técnica, para a técnica precisava de auxílio (a prática sem técnica é limitada e desmotivante); queria conhecer o trabalho da professora; b) Experiência na disciplina: *“percebi, ao longo do semestre, que as aulas poderiam me fornecer muito mais do que conhecer (aos poucos) os fundamentos da técnica e treinar leitura, reconhecimento de notas, ritmos, harmonias, texturas; a intensa atenção da professora às mais sutis questões de interpretação foi a grande marca do trabalho”*; tirar algo mais ou muito mais de peças simples, é trabalho que há tempos não fazia no meu instrumento, se é que algum dia o fiz; pude lidar com a música: o caminhar natural de uma melodia, de uma condução harmônica, o sentido fraseológico equilibrado numa seqüência de notas; sinto-me privilegiado pela experiência do 1º semestre com o piano, além do que já citei, passei a ouvi-lo de forma diferente (tocado por mim ou por outros); tive uma ‘luz’ sobre a questão do timbre (relacionado a diversos fatores: qualidade da articulação, tipo de toque, equilíbrio vertical das notas) assistindo a apresentação de três pianistas diferentes: ainda há o que pesquisar, mas fiquei feliz por ter ficado atento ao problema; outro ponto é a atenção a todas as informações dadas pela partitura (trabalhava com coros sem dar atenção ‘cirúrgica’ a esses quesitos); *“a prática do estudo em andamento muito lento (“meditativo, contemplativo”, como diz a professora) é algo que nunca fiz no violão (falha grave para um instrumentista)*; por causa das características do violão, o violonista não lê bemóis (!), por isto, a prática de tocar e pensar em vários tons foi enriquecedora; c) Ao final do 2º semestre: os textos lidos em aula foram muito importantes¹⁸; tive problemas de horários para conseguir salas para estudar piano; a professora de piano completou meus estudos de violão, tenho nas suas aulas o que não tenho nas de violão; confesso que não estudava com metrônomo, não fazia esforço para fazer a melodia mais simples soar bonita, modelando nuances; se fazia intuitivamente, não fazia vigiando que notas estão acentuadas desigualmente, observando a curva dos crescendos.

¹⁸ O aluno comenta trechos de vários autores e faz longas analogias entre eles e entre seus conteúdos e as atividades musicais.

Canto (04 alunos) • a) Minhas experiências iniciais foram com a disciplina Teclado, na escola 'X', onde fazia escalas maiores e menores, acorde de tônica, dominante e subdominante (com as inversões) e o repertório de Ana M. Bach, que eu pensava ser simples; após a primeira aula de piano constatei que nunca pensei em articulação e fraseado ao piano; pretendo ter aprofundamento musical progressivo, sem me tronar concertista; quero cantar e me acompanhar ao piano; *“recebo muitas propostas para ser preparador vocal de coro, mas a falta do instrumento me impede de ampliar os horizontes profissionais; pretendo ter leitura ágil e musical e desenvolver um trabalho prazeroso e dinâmico”*. • A disciplina é, sem dúvida, indispensável para todos os estudantes de música; acho importantíssimo que os alunos transitem em outras áreas, para aumentar sua vivência (tão importante como conhecer sua área e saber como se trabalha em outra); para o cantor as noções básicas do piano complementam o aprendizado musical, expõem falhas teóricas, às vezes, básicas; *“o piano desperta em alguns cantores que só se enxergam como grandes solistas nas peças, a noção de que a parte do piano e o pianista são tão importantes quanto ele”*; para mim seria necessário e prazeroso fazer mais períodos, mas me impede a necessidade de outras disciplinas geradoras de créditos e práticas com o canto; o estudo do piano para o cantor deve ser mais direcionado para aprendizado de escalas, exercícios que se pareçam com vocalises, sem necessidade de um domínio técnico virtuosístico, pois ele não encontrará tempo suficiente para se dedicar a este tipo de estudo; apesar de ter feito pouco tempo da disciplina, foi extremamente importante: aprendi até a forma de estudo, diferente da do canto e, agora, a minha visão quanto à parte que está ao meu lado e do próprio executante será diferente. • A disciplina ajudou-me a aperfeiçoar os conhecimentos musicais; ingressei na graduação com a percepção musical fraca, o piano me ajuda a apreender os elementos estruturais da música (ritmo, harmonia, intervalos); para tocar o repertório razoavelmente tive que estudar um pouco todos os dias, o que desenvolveu minha percepção musical: consciência das escalas, intervalos; comecei a pensar de forma mais independente e concentrada nos movimentos de cada mão; a percepção harmônica e a melódica me dão elementos importantes para a apreciação musical mais consciente, para entender as funções harmônicas e seu desenvolvimento; a independência me ajuda a compreender os ditados a duas vozes; as aulas estão me dando base mais sólida; o segundo semestre me auxiliou na solução de problemas: estudar tocando uma voz e cantando outra melhorou meu

solfejo, a percepção clara da estrutura, o desenvolvimento de cada voz; minha percepção rítmica melhorou com os estudos de Czerny; Stravinskky fez-me perceber que minha escuta era muito vinculada ao tonalismo tradicional, que preciso desenvolver escutas modal e atonal; a aula coletiva foi ótima experiência (aconteceu de forma extrovertida), tocar em público ficou menos traumático; os textos e os temas propostos para discussão foram relevantes para uma boa formação do artista¹⁹; gostaria de ter tido mais tempo de estudar nestes dois semestres, mas tive que dividi-lo com outras disciplinas e atividades; pretendo continuar estudando o instrumento. • O estudo do piano é básico para compreensão de peças do repertório camerístico, já que são poucos os pianistas disponíveis para o trabalho conjunto; “o cantor estuda a linha melódica sem conhecer a harmonia e o desenvolvimento da peça, só tendo o entendimento completo a posteriori, o que torna prejudicada a interpretação pela falta dos elementos presentes nas linhas do piano”; é necessária a leitura da parte do piano de forma reduzida, para apreender elementos musicais junto com a linha melódica, para tanto, o estudo de escalas acordes, arpejos e leitura à 1ª vista são muito importantes; conhecer escalas e acordes ao piano é suporte para vocalises; a leitura simultânea das mãos ajuda a percepção mais apurada das vozes; a escuta mais apurada, considerando a parte do piano, garante a qualidade musical, pois os músicos se ouvem e se compreendem, sabem da importância de cada um; agradeço a atenção e o cuidado recebidos nas aulas e sugiro que o aluno de canto possa estender os estudos por mais períodos que o fixado hoje.

3. O estudo dos questionários e depoimentos: considerações

Ao concluirmos o nosso estudo descritivo sobre os perfis dos alunos e as suas avaliações sobre a disciplina, verificamos que, sob alguns aspectos, há semelhanças entre este grupo e o dos alunos das turmas de *Percepção Musical* e de *Treinamento Auditivo*. Em ocasiões anteriores, obtivemos dessas turmas²⁰, opiniões que se aproximam daquelas expressas pelo grupo de *Piano Complementar*, especialmente quando focalizam suas expectativas iniciais e

¹⁹ O aluno apresenta e comenta alguns textos que levamos para as aulas e inclui outros autores, não lidos em classe.

²⁰ Através de conversas ou de registros em depoimentos escritos.

trajetórias. A nossa vivência como professora nestas três áreas ajuda-nos a correlacionar os pontos em comum, de forma especial na avaliação discente sobre as particularidades da formação básica e intermediária em música. Quando vários dos nossos alunos matriculam-se nessas disciplinas, demonstram ter consciência de determinadas lacunas, infelizmente acumuladas. Tanto, que expõem com objetividade os seus interesses específicos e expectativas, apontando as atividades que julgam como as mais indicadas para o seu aprimoramento musical. Os discentes reconhecem a fragmentação entre os conteúdos como uma característica não incomum em modalidades de ensino e aprendizagem musicais, anteriores à Graduação.

Para além da análise consistente dos recursos explorados ou a explorar, do conhecimento adquirido, das habilidades desenvolvidas ao piano e da sua aplicabilidade na formação musical, encontramos na visão discente, objeto do nosso estudo e interpretação, outras dimensões significativas. Destacamos e avaliamos como extremamente importantes as inúmeras referências do aluno voluntário ao carácter expressivo e ao conteúdo emotivo da sua experiência musical, através do *Piano Complementar*. A valorização dada a estes aspectos, que não podem ser negligenciados ou compartimentados, suplantou as nossas expectativas iniciais. Entendemos que, ao assumir-se como o protagonista convidado a participar de uma construção conjunta, o aluno tomou para si a responsabilidade de opinar e avaliar com profundidade, livre e sinceramente. Tudo nos leva a crer que, por não se sentir monitorado, mas motivado, cada um esteve propenso a colaborar e a emitir o seu pensamento. Essa oportunidade não foi tomada como extemporânea, mesmo para aqueles que já haviam cursado os seus períodos na disciplina, ou para os que participaram da pesquisa após a conclusão do seu curso de música.

II. Os professores em entrevista

Obtivemos a valiosa colaboração de três professores que atuam na disciplina *Piano Complementar*, na cidade de São Paulo, em cursos de música de duas universidades, uma pública e uma particular: UNESP - Universidade Estadual Paulista de São Paulo e FAAM - Faculdade de Artes Alcântara Machado. Visitamos essas instituições para entrevistas com Cláudio Richerme (UNESP), Reinaldo

Calegari e Regina Schlochauer (FAAM)²¹. Estes participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG²² - e autorizaram a divulgação de seus nomes, bem como das informações sobre aspectos organizacionais de seus locais de trabalho e também das suas opiniões e concepções, sobre as quais discorreram nas entrevistas concedidas²³.

1. Dois Professores do Departamento de Música da FAAM

Obtivemos dos Professores Reinaldo Calegari e Regina Schlochauer as seguintes informações sobre currículo e a dinâmica administrativa do Departamento de Música da FAAM:

- a atual versão curricular está em vigor há 02 anos, aproximadamente;
- o *Piano Complementar* é uma disciplina obrigatória para as habilitações em Composição (por 04 períodos) e Regência (por 05 períodos) e também para a Licenciatura (por 02 períodos);
- após estes períodos regulamentares, seguem-se outras práticas instrumentais obrigatórias: para os alunos de Regência, mais 01 período de *Redução de Partitura ao Piano* e para os de Licenciatura, mais 02 períodos de *Flauta Doce* e 02 de *Percussão*;
- as aulas de *Piano Complementar* são individuais, com duração de 30 minutos;
- A oferta de vagas optativas concentra-se nas disciplinas coletivas, portanto, segundo o conhecimento dos entrevistados e as particularidades das suas atuações na instituição, não é comum o acesso ao *Piano Complementar* como disciplina optativa para alunos de outras habilitações;

²¹ De acordo como os nossos contatos e agendamentos, estavam previstas quatro entrevistas. Entretanto, um destes convidados, professor da UNESP, não pode comparecer ao encontro agendado por motivos de saúde.

²² Ver Apêndice – Documentos, pág. 263.

²³ Nossas visitas às instituições paulistas para as entrevistas com os professores voluntários aconteceram entre os dias 08 e 12 de setembro de 2008.

- não há uma previsão semestral de oferta de vagas para os cursos, os novos ingressantes a cada vestibular somam-se aos alunos veteranos e ajudam a configurar as necessidades do período letivo;
- o professor recebe por hora/aula ministrada - como de praxe em uma escola particular - e a carga horária semanal assumida é variável semestralmente, condicionada à demanda institucional e à própria disponibilidade do docente;
- os professores do Bacharelado em Piano são os mesmos que atuam na disciplina *Piano Complementar*;

Professor Reinaldo Calegari

Com vasta experiência musical, Reinaldo Calegari, além de pianista, é regente e percussionista, e desenvolve atividades em outras instituições musicais na cidade de São Paulo. Na FAAM, atua como professor das disciplinas *Piano Complementar*, *Redução de Partitura ao Piano* e *Percussão*. Não trabalha com o Bacharelado em Piano, cuja pouca demanda está refletida no reduzido número de alunos para esta habilitação. Sua carga horária didática atual na instituição é de 18 horas/aula, no semestre anterior tinha 17 horas e já houve ocasião em que ministrou 20 horas na semana.

O Professor Reinaldo Calegari entende que, por ser uma instituição particular, a escola visa ter um número alto de alunos e o seu processo de seleção de candidatos não é tão rigoroso. Ele considera o vestibular geral muito fácil, pois quase ninguém é reprovado. Quanto à prova específica de música, julga a nota de corte muito baixa, situação que reproduz a cada vestibular um índice médio de reprovação de apenas 06%, aproximadamente. Este dado, entretanto, não corresponde a um desempenho satisfatório de todos os aprovados. Pela sua experiência, o professor avalia que, de forma geral, os alunos iniciam o curso superior despreparados para as exigências de uma boa formação musical (*“muitos estudantes chegam à escola sem nunca ter assistido a, sequer, um concerto”*). Em decorrência destas lacunas, o Professor Calegari relata já ter vivido situações em que foi absolutamente necessário o aconselhamento para que alunos sob sua responsabilidade repetissem o semestre. O Professor comenta que curso de música da FAAM ficou em primeiro lugar, dentre as

escolas particulares de música no Brasil, em avaliação recente. Para Reinaldo Calegari, este resultado reflete a sua boa estruturação, a organização e a disciplina internas. É fato que os alunos entram com defasagens, mas devido à cobrança e ao alto nível de exigência dos professores, muitos terminam o curso com conhecimentos específicos necessários e uma ampla visão de música.

Reencontramos na FAAM o problema comum de alunos não terem um piano para estudar, o que torna acirrada a disputa no período da tarde, quando alguns poucos instrumentos ficam disponíveis. Conforme Calegari, “*estudar só num tecladinho, pode ser uma encrenca, pois, o instrumento só ajuda nas questões de leitura do início do curso, mas é só isto*”. O professor Reinaldo estimula os alunos para que comprem um piano e alguns deles, após pesquisarem, conseguem adquirir um instrumento em condições aceitáveis, pagando preços razoáveis.

As aulas de *Piano Complementar*, individuais, são de apenas 30 minutos, mas esta possibilidade ainda é bem melhor do que trabalhar em aulas coletivas, na opinião de Calegari. Entretanto, o entrevistado entende que, para os iniciantes, é válido um trabalho conjunto com dois, ou no máximo três alunos, somente nos dois primeiros meses, período utilizado para a abordagem de noções básicas e experiências preliminares ao teclado, próprias do primeiro semestre na disciplina. No entendimento do Professor Reinaldo, a aproximação pessoal entre professor e aluno que é construída em uma aula individual tem várias vantagens. Por ser improvável nas aulas teóricas coletivas, este contato pode ser a única chance de uma conversa mais próxima do aluno com um professor. A orientação docente, muitas vezes, ultrapassa o enfoque da matéria, podendo auxiliar cada aluno no seu percurso durante a Graduação, o que ocorre naturalmente. O professor tem oportunidades para uma abordagem quase que psicológica das questões de cunho pessoal que interferem no resultado musical e no desempenho do seu aluno.

O entrevistado discorre detalhadamente sobre a necessidade de que o aluno aprenda a estudar o piano, orientado pelo seu professor. Calegari ensina para seu aluno que um planejamento consciente resguarda o bom aproveitamento do tempo disponível para o estudo do instrumento. São metas fundamentais o desenvolvimento da capacidade de concentração e a habilidade de lidar com o

fluxo concomitante de pensamentos que podem interferir na performance. Reinaldo Calegari faz comentários sobre o material que utiliza em suas aulas e discorre sobre as vantagens do emprego simultâneo e equilibrado de métodos com concepções diferentes. Menciona o MicroKosmos de B. Bartók - devido ao paralelismo entre as duas mãos e à diversificação no idioma modal - e o método para iniciantes de Michel Aaron²⁴, que utiliza, em idioma tonal, o espelhamento no movimento das mãos, seguido de texturas homofônicas e apresenta as dificuldades técnicas e musicais de forma bem pensada e gradativa, já introduzindo o uso do pedal. Quanto à prática de escalas, Calegari prefere explicá-las ao piano, discutindo as características de dedilhados e, quando possível, inclui neste estudo também as escalas modais. Os alunos exercem sua liberdade na escolha do repertório, dentro de parâmetros que o professor ajuda a equilibrar. Aqueles sem nenhuma prática anterior necessitam, obviamente, de um acompanhamento maior. Vários dos iniciantes só tocam guitarra, não têm intimidade com a música erudita e demonstram enorme dificuldade para ler duas claves. Por outro lado, aqueles que já têm um certo desembaraço ao piano exercem maior liberdade na escolha das peças, desde que lhes sejam acessíveis, nos aspectos técnicos e musicais. Calegari considera positiva e interessante a inclusão de novidades, através de peças desconhecidas que surgem muitas vezes no levantamento feito por este grupo de alunos. A motivação envolvida neste processo de pesquisa e escolha é um aspecto que deve ser sempre valorizado.

O professor informou-nos que, no currículo anterior, havia mais oportunidades para o conjunto de alunos de Composição, Regência e Licenciatura, pois todos eles tinham a disciplina como obrigatória por 06 períodos. Após cortes sucessivos, chegou-se à versão atual, que diminuiu as chances de aprofundamento no trabalho musical desenvolvido através do piano. Calegari observa que os alunos de Canto também têm interesse pelo *Piano Complementar* e defende que a disciplina deveria fazer parte da sua preparação profissional. No entanto, pelas contingências da estrutura curricular da escola,

²⁴ Michel Aaron: *Adult Piano Course – The adult approach to piano study*. R. Calegari considera este método mais apropriado para a iniciação de adultos do que o similar, bastante conhecido, de Leila Fletcher.

correlacionadas com questões administrativas, estes alunos não têm possibilidades para esta importante prática instrumental. As habilitações em Composição e Regência, antes realizadas em 06 anos, estão estruturadas em somente 04 anos, atualmente. O entrevistado avalia que deve ser feito um trabalho muito aprofundado com estes alunos, durante o tempo em que estão cursando a sua Graduação.

Sobre as diferenças entre os perfis, relatou-nos Calegari que os alunos de Composição, em geral, demonstram maior interesse e um conhecimento mais profundo a respeito de estruturas musicais. Por sua vez, os alunos da Licenciatura têm mais disciplinas pedagógicas no seu currículo, em detrimento daquelas teóricas que integram o percurso da Composição. Esta particularidade limita a formação musical do licenciado nestes aspectos. No entanto, alguns alunos da Licenciatura passam a se envolver com os enfoques da composição e, dependendo da situação, são aconselhados a mudar de curso. Em sentido inverso, o aluno de Composição com dificuldades na sua formação específica e até no piano é orientado para se redirecionar à Licenciatura. Calegari acredita que é também função do professor fazer aconselhamentos deste tipo, quando percebe a necessidade do aluno. Há um investimento financeiro e pessoal considerável por parte do estudante, portanto é justo e importante que ele encontre a alternativa que melhor se adapte ao seu perfil, interesses e capacidades.

Referindo-se às aulas de piano para aos alunos de Composição, o Professor Reinaldo julga importante desenvolver noções de fraseologia, os conhecimentos teóricos e a compreensão de estruturas através da análise. Em suma, “*o aluno deve estudar composição*” e discutir sobre procedimentos composicionais também nas aulas de *Piano complementar*, para isto, o tratamento analítico das peças que está estudando é fundamental. O trabalho com alunos de Regência já contempla o início da leitura de material didático específico que traz outras superposições de claves, inserindo diferentes combinações entre claves de dó, sol e fá, a duas, três e quatro vozes. Esta é uma atividade realmente complexa que deve ser começada gradativamente e sem exigências de andamento. Podem ser escolhidas 02 vozes dentre as 04 de um exercício para serem tocadas, a cada vez, por exemplo. A atividade é também uma preparação para as

habilidades requisitadas na disciplina do 6º período, *Redução de Partitura ao Piano*, que inclui a leitura de instrumentos transpositores e visa construir várias das capacidades necessárias ao futuro regente.

Muitos alunos de *Piano Complementar*, após as experiências na disciplina, fazem depoimentos aos professores, declarando terem tomado consciência do tanto que o piano é e continua sendo importante para eles. Este retorno, na visão de Calegari, reforça a validade da prática e da reflexão musical desenvolvidas no âmbito da disciplina, além de ser estimulante para professores e alunos. Segundo o entrevistado, é positivo e, às vezes, surpreendente o envolvimento de alguns dos estudantes, que “*tomam gosto pelo piano*” e chegam a tocar sonatinas, sonatas e outras peças de peso similar no repertório do instrumento. Reinaldo Calegari não tem dúvidas quanto à valorização do *Piano Complementar* por parte dos colegas professores de Composição, Regência e Licenciatura, pelo reconhecimento do papel fundamental que a disciplina desempenha na formação dos seus alunos. Calegari afirma que “*Há uma crença dos demais professores a respeito da importância do piano, o que reforça a nossa proposição para a matéria*”. Este respaldo é mais um incentivo para que os professores de *Piano Complementar* sejam bastante exigentes com seus alunos, cobrando o estudo e os resultados em um processo que visa ao progresso responsável e gradativo. Calegari explica que seus alunos iniciantes ao piano são avisados, desde o início: “*Esta é uma matéria séria, puxada e uma das mais difíceis do seu curso. Prepare-se, porque a disciplina vai requerer estudo e vai ser, talvez, seu maior desafio.*” Há um programa estipulado pelo professor que cada estudante deve vencer no semestre e, se este mínimo necessário não for cumprido, ele é aconselhado a não fazer a prova. Os alunos são avaliados por bancas compostas, normalmente, por dois professores e, conforme Calegari, “*é alto o número de reprovações nestas provas, tanto que muitos alunos ficam na d.p. (dependência)*”. Esta constatação reflete a seriedade com que a disciplina é vista e ministrada pelos docentes, que acreditam nos claros objetivos do seu trabalho, co-repartindo com seus alunos a responsabilidade pela sua formação.

O Professor Reinaldo Calegari defende com entusiasmo a idéia de que o piano - abordado como um instrumento complementar- é uma ferramenta muito útil para o estudo das várias disciplinas que integram a formação acadêmica, além de ser

realmente indispensável, para determinadas habilitações. As possibilidades da disciplina para os questionamentos teóricos e as abordagens analíticas, aliadas aos suportes para habilidades específicas de cada área são algumas das vantagens da sua inclusão na formação profissional de qualquer músico.

Professora Regina Schlochauer

A pianista e cravista Regina Schlochauer é portadora de grande experiência como musicista e como professora. No segundo semestre de 2008 a sua atuação no Departamento de Música da FAAM está especialmente concentrada nas aulas de *Piano Complementar* e de *Cravo*.

Regina Schlochauer compartilha com seu colega, Professor Reinaldo Calegari, a opinião de que, devido às contingências da formação anterior e do processo do vestibular, os alunos ingressam na FAAM para o curso de música com várias fragilidades. Ela comenta que estes estudantes demonstram dificuldades em percepção musical e apresentam problemas para ouvir o que tocam. Há casos em que não percebem as notas erradas em sua performance, mesmo quando estas se afastam do campo harmônico específico e evidente, definido por um Baixo de Alberti. É comum um estudante dizer que “*não acha [escuta] a dominante*” quando está ouvindo, ou mesmo tocando uma música. A Professora Regina acredita que os alunos da atual geração estão imersos num universo sonoro agressivo: a cidade é barulhenta, os ambientes fechados também o são, dentro de suas casas a situação se repete. É preciso, e importante, que o aluno seja auxiliado para resgatar a capacidade de ouvir sutilezas, nas aulas de *Percepção Musical*. Ela observa também que os jovens “*raramente têm oportunidades de escutar deleitosamente*” os eventos sonoros, porque lhes faltam as referências musicais para tanto. Referindo-se ao contexto de um Show ao vivo, a Professora Regina aponta a interferência de ruídos e gritos e a intensidade dos sons que dificultam uma entrega efetiva; a participação da platéia é ativa, mas não permite uma avaliação concentrada sobre a música que está soando. Completa sua descrição dizendo: “*O mundo de hoje é de muita algazarra, muita agitação.*” É neste mundo que os professores de música devem sobreviver e preservar seus valores, preservar e transmitir o prazer de fazer música e de poder se expressar através dela.

Regina Schlochauer vê com preocupação este conjunto de fatores ambientais e sócio-educacionais que interferem nos processos de ensino da música. Em sua opinião, é fundamental que cada estudante consiga entender e, realmente, sentir um *ritardando*, um *crescendo*, ou um *rallentado*; que tenha noção da dinâmica, que saiba buscar, por exemplo, o toque de um caráter *risoluto*. Os professores devem estar atentos à performance dos seus alunos, em todas as áreas, para que neles se desperte o desejo de procurar a beleza do som, para que a expressividade e a capacidade de entrega sejam, novamente, valorizadas²⁵.

Em outro enfoque da nossa conversa, a Professora Regina comentou que percebe, freqüentemente, certa rigidez corporal no grupo de jovens alunos. Poucos deles mantêm uma atividade física regular, por isto, é fácil encontrar moças e rapazes com problemas de postura inadequada e pouca flexibilidade. Há ainda um desconhecimento a respeito do próprio corpo e dificuldades de entendimento sobre as necessidades de alternância consciente entre tensão e relaxamento, próprias da performance instrumental. A Professora relata que muitos dos seus alunos já tocavam guitarra ou violão, quando ingressaram na FAAM e, dentre os guitarristas há uma incidência preocupante de casos de tendinite.

A Professora Regina entende que a abordagem pedagógica para o *Piano Complementar* deve se adequar às formações específicas, de acordo com as habilitações do curso. Exemplifica esta perspectiva citando o caso de um aluno da sua classe que é regente em uma igreja evangélica e, neste caso, uma das habilidades que deve desenvolver em suas aulas é a leitura ao piano dos hinos religiosos que trabalha com o seu coro. Na sua visão, um estudante de composição que escreve uma peça para piano deve ser capaz de experimentá-la e tocá-la no instrumento, sem esperar ou depender do seu professor de piano para ouvi-la.

A Professora considera imprescindível a prática musical da disciplina também para os alunos de Canto. Por isto, defende que deveria estender-se à formação

²⁵ A professora descreve uma experiência recente, quando ouviu uma aluna do Bacharelado em Piano tocar uma peça em uma apresentação na escola. A performance foi “*tão rara, tão generosa, e com tamanha entrega*”, que Regina teve uma necessidade imensa de dizer isto à moça, de procurá-la depois para fazer um elogio.

destes alunos, futuros cantores, a mesma exigência curricular da disciplina, existente para os estudantes de Composição, Regência e Licenciatura. Segundo a Professora, o *Piano Complementar* é muito importante para o desenvolvimento do ouvido harmônico dos alunos, de forma geral. O acesso ao instrumento complementa as aulas de *Percepção*, as quais devem ser planejadas para que os jovens tenham oportunidades para escutar, cantar e mexer o corpo. Quanto à atividade de cantar, Regina Schlochauer chama a atenção para a carência de vozes masculinas como uma dificuldade atual que compromete o equilíbrio entre naipes na formação de coros. Este quadro começou a delinear-se, há algumas gerações, nas escolas de ensino regular, pois as crianças também não são mais estimuladas a cantar, com raras exceções.

A aula de *Piano* no Bacharelado da FAAM tem duração de 50 minutos e a de *Piano Complementar*, 30 minutos. Em ambos os casos, para a entrevistada, a carga horária é insuficiente, porém a aula individual tem inúmeras vantagens. Na disciplina *Piano Complementar*, além do atendimento efetivo, caso a caso e de acordo com o nível musical do aluno, este formato de aulas propicia oportunidades para aproximação e conversas mais livres, talvez mais abertas do que as que acontecem entre o aluno e o professor do seu instrumento principal (no caso de o piano ser instrumento optativo), ou de composição e regência. Como o piano não é o foco que caracteriza o seu curso, o momento da aula pode ser aquele em que o jovem se coloca com maior liberdade, conversando sobre suas dificuldades musicais e ansiedades.

Regina Schlochauer prefere os métodos para iniciantes que partem do muito simples e agregam lentamente as dificuldades técnicas e musicais. Exemplifica, citando características do livro de Leila Fletcher - que introduz aos poucos o uso das duas mãos - e de B. Bartók (*Microkosmos*, Volume I). Ela observa que a coordenação entre mão direita e mão esquerda pode ser uma grande barreira para algumas pessoas, por isto, deve ser tratada com cuidado para não gerar traumas desnecessários. A construção musical é lenta, mas, quando um aluno chega a estudar e a tocar (ouvindo as sutilezas musicais) peças como, por exemplo, as do *Álbum para a Juventude* (Schumann), é grande a sua satisfação e o professor também se sente estimulado.

Regina Schlochauer observa, através da sua experiência, que os alunos de Composição, em geral, aproveitam mais as aulas de piano do que os de Licenciatura, porque são mais curiosos e demonstram interesse acentuado pelas questões musicais abordadas. A professora comenta que alguns alunos de Regência manifestam o desejo de conhecer o cravo e solicitam o atendimento na disciplina *Cravo Complementar*. Regina condiciona esta experiência à realização prévia de dois períodos de *Piano Complementar*, tendo em vista que o repertório do instrumento é mais amplo do que o do cravo e que a sua literatura alcança vários períodos e estilos composicionais.

Para a entrevistada, o *Piano Complementar* é uma ferramenta indispensável à formação de compositores, regentes e futuros professores de música. Por isto, exige muito de seus alunos, cobra a presença nas aulas, mesmo quando avisam que não tiveram tempo de estudar na semana. Nessas situações, é sempre possível utilizar o tempo da aula para orientar o estudo de um aluno, acompanhar o seu processo de leitura, a identificação de situações problemáticas e a busca de soluções. Conforme suas próprias palavras, “*No começo eu era mais leniente, acho que tinha desrespeito comigo mesma, mas, nos últimos anos, eu me dei conta de que é importante exigir o máximo que cada um pode dar.*” As avaliações são momentos importantes para a disciplina e, da mesma forma que Reinaldo Calegari, a Professora Regina tece comentários sobre as reprovações que ocorrem. No seu entendimento, os alunos devem preparar-se bem durante o semestre, conscientes da importância do trabalho que desenvolvem ao piano e “*que deve ser levado a sério*”. A entrevistada descreve uma situação comum e reconhece como uma dificuldade a mais: pouquíssimos alunos têm um piano e vários não têm nem um teclado para estudar. Soma-se a isto o fato de que, para muitos, o desejo e a necessidade de estudo acabam por se tornar secundários às suas necessidades financeiras. Vários alunos já trabalham e despendem muito tempo para estas atividades profissionais, concomitantes à Graduação em Música²⁶.

²⁶ A falta do instrumento e o esforço para compatibilizar o trabalho e os estudos são situações descritas pela professora que se aproximam bastante da nossa realidade, na comparação entre os perfis dos alunos da EM UFMG e da FAAM.

A professora Regina Schlochauer revela seu entusiasmo com relação à disciplina: “*Gosto muito mesmo de dar aulas de Piano Complementar, elas são, de fato, muito importantes para alunos de Regência, Composição e Licenciatura.*” Ela relata que os alunos também avaliam positivamente a função da disciplina para a sua formação em música, compreendendo a sua importância específica em cada habilitação. Na avaliação da entrevistada, há poucas oportunidades para compartilhar esta e outras perspectivas pedagógicas com os colegas, pois o corpo docente carece de um entrosamento maior. Falta tempo para um conagraçamento, para que a cooperação entre as áreas seja efetiva, em benefício do curso de música. Além de exercerem atividades como músicos profissionais, os professores também ministram aulas em outras escolas. A Professora compreende que é muito difícil a combinação de horários para encontros porque é pouca a disponibilidade de tempo e grande a mobilidade dos colegas na cidade. É neste contexto que Regina Schlochauer ressalta a necessidade de reuniões periódicas entre os docentes, nas quais as questões pedagógicas e a aplicabilidade das disciplinas seriam discutidas, para uma construção coletiva e integrada das propostas de ensino.

2. Professor Cláudio Richerme - Departamento de Música da UNESP

O Professor Cláudio dá aulas do instrumento para alunos do Bacharelado em Piano e do *Instrumento Complementar - Piano* para alunos de Composição e Regência. Sobre a organização do curso de Música na UNESP, informou-nos o Professor que:

- o *Piano Complementar* é disciplina obrigatória, por um período mínimo de um ano, para as habilitações em Regência, Composição e Canto e para a Licenciatura;
- os alunos de Composição e Regência, além deste instrumento complementar, devem cursar mais um ano de Cordas e um ano de Percussão (os alunos de Regência que já tocam piano podem optar pelo Órgão);
- para atender à demanda da estrutura curricular, as aulas são coletivas, em turmas formadas por um número variável entre 12 a 20 alunos, com carga horária semanal de 02 horas/aula;
- há a disponibilidade de um ou dois pianos, no máximo, nas salas reservadas para esta atividade;

- nos dois primeiros anos do Bacharelado em Piano as aulas também acontecem em grupos menores de 04 alunos, porém têm a duração ampliada para 03 horas /aula por semana; nos dois últimos anos do curso (terceiro e quarto) as aulas passam a ser individuais, com uma hora de duração.

Durante a nossa conversa, Cláudio Richerme expôs algumas importantes impressões e avaliações a partir da sua experiência profissional, além de concepções a respeito do ensino da música. Sobre o acesso à sua universidade, o professor considera que os processos foram aperfeiçoados, pois, antes, um aluno poderia passar nos testes do vestibular mesmo tirando zero em alguma prova específica, mas, atualmente a nota mínima exigida é 03 (três). O Bacharelado em Composição e Regência está estruturado em 05 anos, as demais habilitações e a Licenciatura em 04 anos. A organização do curso é anual - e não por períodos semestrais - como também a computação das notas finais. O currículo vigente na UNESP está em vigor desde quando foi implantada a Licenciatura, há, aproximadamente, 04 ou 05 anos, informação que Cláudio Richerme disse não ter como passar com precisão.

Na sua avaliação, os professores do Bacharelado em Piano relutaram, inicialmente, em trabalhar como grupos de 04 alunos em aulas do instrumento, mas, a partir da experiência, convenceram-se de que havia muitos benefícios neste tipo de encontro semanal. Segundo as observações do entrevistado, nem todos os professores do Bacharelado têm disponibilidade para trabalhar com alunos de *Piano Complementar*, preferindo desenvolver suas atividades junto aos alunos da habilitação em Piano.²⁷ O Professor Richerme não tem conhecimento sobre a procura pela disciplina como optativa por alunos de outras habilitações, ou sobre a existência de um estudo a respeito desta demanda, realizado pelo Colegiado da instituição. Informou-nos, que, na versão curricular anterior, o *Piano Complementar* era disciplina obrigatória para todos os alunos de instrumentos de orquestra, situação que gerava grande insatisfação para alguns deles. A explicação reside no fato²⁸ de haver um significativo percentual de estudantes que já atuam como músicos profissionais.

²⁷ Este tipo de preferência comentada não se diferencia da que vivenciamos na EM UFMG.

²⁸ Esta parece ser uma característica comum entre os integrantes deste grupo de graduandos nas escolas de música, de forma geral.

Verificamos que, de forma semelhante ao que ocorre na EMUFMG, na UNESP há também a reclamação dos alunos quanto ao número limitado de pianos disponíveis para o estudo individual, o que ocasiona, naturalmente, uma disputa acentuada pelos horários e salas. Na opinião de Cláudio Richerme, cada um deles deveria ter, pelo menos, um teclado para a sua prática musical, porque acredita na grande importância do instrumento para formação de qualquer estudante de música, em qualquer modalidade do curso. Na sua visão, “*conhecer música pressupõe o conhecimento do teclado*”.

Há uma distribuição no atendimento por áreas, entre os 03 professores que ministram o piano como instrumento complementar: Composição e Regência (turma do Professor Cláudio), Canto e Licenciatura. Esta separação visa favorecer abordagens específicas para os diferentes grupos de alunos, de acordo com suas necessidades atuais e a futura prática profissional. Há que se considerar ainda que as aulas são coletivas, contingência que reforça a idéia da formação das turmas a partir das especificidades dos graduandos. Para seus alunos de Composição e Regência, Richerme exemplifica como indispensáveis o conhecimento da história da música, do repertório pianístico e dos tipos de escrita para o instrumento (típicos de compositores e períodos). Na sua concepção, é importante que os alunos de Regência tenham também o acesso a algumas das particularidades do repertório para piano e orquestra, com apreciação e de discussão a partir de trechos musicais e exemplos que apresentem dificuldades ou características diferenciadas para a atuação de um regente. Os alunos de Composição devem escrever pelo menos uma peça para piano, que possam tocar para os colegas durante as aulas. Richerme descreve inúmeras vantagens nas aulas coletivas, dentre delas a interatividade na participação dos alunos, através de suas apresentações comentadas pelos colegas, das oportunidades de conhecer repertório variado e de apreciar as composições elaboradas para o piano pelos componentes da turma. As aulas enfocam aspectos diferentes da formação acadêmica, através de informações, reflexões e treinamento de habilidades.

Os seus alunos têm liberdade e manifestam seus interesses na escolha do repertório, mas, são orientados para que o diversifiquem e o compatibilizem com as suas possibilidades de realização. Há um foco especial no desenvolvimento da leitura à primeira vista, com emprego de um livro didático especialmente concebido

para adultos iniciantes no piano²⁹. Além de prepararem as peças de períodos diferentes do seu repertório individual, o Professor Richerme considera muito importante que os alunos também estudem as escalas. A avaliação final é obtida através da média entre duas avaliações semestrais, que acontecem em forma de audições, realizadas perante bancas examinadoras.

Conforme Cláudio Richerme, os professores de Regência, Composição, Canto e Licenciatura consideram a disciplina como muito importante para o desempenho de seus alunos. De forma especial, porque trabalha com estas classes, Richerme reforça a cobrança dos professores de Regência, quanto à desenvoltura dos alunos na leitura de partitura ao piano e dos professores de Composição, quanto ao conhecimento necessário do instrumento para as atividades específicas da área. Com referência ao desenvolvimento individual da percepção harmônica, Richerme entende que o planejamento e a abordagem pedagógica nas classes de *Harmonia* já garantem oportunidades para esta prática, além da realização de exercícios eminentemente teóricos.

3. Considerações sobre dados colhidos e opiniões dos entrevistados

Os professores participantes, além da disponibilidade em contribuir, demonstraram interesse em conhecer o enfoque do nosso estudo sobre o *Piano Complementar*. As respostas às questões objetivas que apresentamos foram, em sua maioria, expandidas em interseções com temas diversos, escolhidos livremente pelos nossos interlocutores. Obtivemos os resultados esperados na nossa sondagem para o conhecimento das formas de organização dos cursos e, especificamente, de inserção da prática musical ao piano como instrumento complementar na Graduação das escolas visitadas. Estes dados foram estreitamente conjugados pelos depoentes às suas diversas impressões, conclusões e vivências profissionais. Percebemos o envolvimento dos professores ao discorrerem sobre os temas que propusemos e outros derivados, nascidos de suas próprias preocupações, constatações ou perguntas. Os professores expuseram livremente suas opiniões sobre temas educacionais interligados, em seus aspectos positivos e negativos, tais como: as características dos processos seletivos para ingresso na Graduação, as carências e

²⁹ Francis Clark, *Keyboard Musician – For the Adult Beginner*.

potencialidades dos estudantes, as organizações curriculares e concepções pedagógicas, as diferenças entre a escola pública e a particular em suas rotinas administrativas e estruturas organizacionais, as semelhanças entre os perfis dos discentes. Paralelamente às características individuais, os objetivos e as idiosincrasias dos alunos, o contexto das escolas e realidades sócio-ambientais foram focos que mereceram o interesse dos entrevistados.

Encontramos nas escolas visitadas formas mais próximas do modelo que defendemos para a integração do *Piano Complementar* à formação acadêmica³⁰. A disciplina é obrigatória para a Licenciatura e para as habilitações em Regência, Composição e Canto do Bacharelado, na UNESP. Na FAAM repete-se esta concepção, com exceção do Canto, habilitação para a qual não se exige esta prática instrumental. Entretanto, ressaltamos que os professores de *Piano Complementar* que entrevistamos na FAAM julgam que esta não-exigência causa uma lacuna na formação dos cantores. Eles acreditam na necessidade de certa desenvoltura ao piano, motivo pelo qual avaliam que a disciplina deveria ser indispensável para o Bacharelado em Canto, opinião com a qual concordamos. O número de períodos obrigatórios do *Piano Complementar* - que precedem a *Leitura de partitura ao Piano* - diferencia-se, sendo mais alto para futuros regentes e compositores na FAAM (05) do que na UNESP (02). Mas, é importante registrar que, em ambas as instituições, além do piano, os alunos de Composição, Regência e Licenciatura devem integralizar créditos cursando períodos em outras práticas instrumentais.³¹ Essas organizações expõem, no nosso ponto de vista, uma proposta pedagógica conectada com a realidade e as necessidades importantes da futura prática profissional dos estudantes destas áreas.

Encontramos diferentes avaliações dos docentes a respeito do formato das aulas de piano, coletivas ou individuais. Concordamos com a perspectiva de aulas individuais, pois o ritmo e as necessidades de cada aluno podem ser preservados. Esta abordagem se justifica ainda mais quando carga horária semanal prevista é de

³⁰ A Regência é única habilitação na EM UFMG na qual estão incluídos no currículo 02 semestres obrigatórios da disciplina. Conforme já discutimos e em consonância com as opiniões discentes que colhemos e analisamos neste capítulo, esta estrutura limita o número de vagas ofertadas e restringe oportunidades para uma formação que integra potencialidades.

³¹ Ver conformações curriculares específicas, descritas pelos entrevistados.

apenas 01 hora, ou até menos – 30 minutos – como é o caso da FAAM. Entendemos, por outro lado, que a aula coletiva detém inúmeras vantagens, como já expusemos em capítulos anteriores, desde que seja uma atividade a mais, ou outra disciplina reservada para performance e esteja resguardado o atendimento individual para o estudante.

O material didático e a adequação do repertório às necessidades dos alunos de *Piano Complementar* foram temas muito importantes para os professores. Os três entrevistados fizeram questão de expor suas preferências, avaliar e comparar as particularidades, tanto de determinadas publicações pedagógicas específicas para iniciantes, quanto de algumas obras da literatura pianística. As estratégias pessoais descritas revelaram o cuidado com o desenvolvimento de competências e habilidades, aliado ao crescimento musical dos alunos. Evidenciou-se a valorização atribuída às atividades de apreciação e performance nas aulas de *Piano complementar*, porém, a criação musical através do instrumento surgiu nos depoimentos como uma prática específica dos alunos do Bacharelado em Composição. Neste aspecto, a nossa proposta pedagógica diferencia-se por expandir as atividades de criação musical através do piano, estimulando-a entre alunos da Licenciatura e de quaisquer outras habilitações do Bacharelado. Acreditamos na integração das três grandes áreas do fazer musical – performance, apreciação e criação – com a inclusão de atividades criativas no ensino da música, desde a musicalização infantil até as especializações de uma formação acadêmica. Conforme nossas experiências, esta concepção de ensino é viável, resguarda os interesses individuais e atende às exigências dos vários percursos dos alunos na Graduação.

De forma geral, a participação dos professores convidados trouxe-nos oportunidades para conhecer concepções, com algumas diferenças e várias semelhanças, sobre o ensino da música em um curso superior. Em suas manifestações os professores foram enfáticos na exposição dos benefícios que o *Piano Complementar* agrega à formação dos alunos de Composição, Regência, Canto e Licenciatura. Todos eles acreditam que, embora restrita a estas áreas da formação musical nas estruturas curriculares, esta aplicabilidade é comprovadamente válida para qualquer percurso acadêmico que vise à formação musical abrangente e inter-articulada. Como observamos no estudo anterior que

focalizou os alunos, a valorização dada à discussão sobre o assunto refletiu-se na profundidade das reflexões apresentadas pelos colegas professores. Reinaldo Calegari, Regina Schlochauer e Cláudio Richerme compartilharam conosco muitas de suas experiências pessoais e profissionais, demonstrando um envolvimento que também suplantou as nossas expectativas iniciais.

CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação dos capítulos desta dissertação corresponde exatamente à ordem cronológica em que foram escritos. A nossa perspectiva inicial foi partir de reflexões mais amplas sobre o fazer musical, com o aporte das referências de vários autores e músicos, para ajustar paulatinamente o foco nas discussões sobre ensino da música de uma forma geral e em contraponto com a formação acadêmica, realizada em uma universidade pública. Discutimos o contexto dessa formação e a potencialidade do piano como uma disciplina complementar e integradora, tanto para o Bacharelado quanto para a Licenciatura. No capítulo anterior (Capítulo VI) trouxemos à tona as impressões, as experiências e opiniões de discentes e docentes, a respeito do *Piano Complementar* na sua formação musical. Esta avaliação global foi sustentada por um conjunto de dados quantitativos e qualitativos, comparados entre si e analisados de acordo com as áreas às quais pertenciam os alunos investigados. Os participantes externos convidados, professores de instituições da cidade de São Paulo, acrescentaram ao estudo outro panorama, bastante significativo, que retrata as suas experiências docentes (administrativas e pedagógicas) e vivências musicais.

Reencontramos nessas diversas manifestações, várias convergências entre as nossas concepções e as dos colaboradores, discentes e docentes, cujos questionários, depoimentos escritos e entrevistas foram estudados. Julgamos ter encontrado um bom nível de sintonia entre nossas propostas pedagógicas e algumas das necessidades do ensino musical praticado em um curso de Graduação. Encontramos também opiniões divergentes e o surgimento de novos temas para reflexões que, certamente, enriqueceram a nossa visão sobre a prática musical a ser compartilhada em uma escola de música.

Quanto às instituições de ensino musical e suas particularidades, compartilhamos preocupações com os professores de São Paulo, que, de forma geral, apontaram para a complexidade dos problemas inerentes à preparação musical nos níveis básico e intermediário, com seus impactos nos processos de seleção do vestibular e no percurso dos alunos da Graduação. Encontramos nas opiniões destes professores entrevistados e nas organizações curriculares das escolas onde atuam e que visitamos, formas mais próximas daquela em que acreditamos para a

integração do *Piano Complementar* à formação acadêmica. Na Escola de Música da UFMG a Regência é única habilitação do Bacharelado na qual estão incluídos no currículo 02 semestres obrigatórios da disciplina, para os demais interessados ela é optativa. Entretanto, na FAAM, a obrigatoriedade é de 05 períodos de *Piano Complementar* para futuros regentes, 04 períodos para os compositores e 02 períodos para os alunos da Licenciatura. Na UNESP, a exigência mínima é igualmente de 02 períodos para Composição, Regência, Licenciatura e, além disto, também para o Bacharelado em Canto. Vale acrescentar dois outros aspectos importantes: a) na opinião dos professores que entrevistamos na FAAM, a não-exigência do piano na instituição em que lecionam ocasiona uma grande lacuna na formação do aluno de Canto; b) em ambas as instituições visitadas, os alunos de Composição, Regência e Licenciatura ainda necessitam Integralizar créditos em outras práticas instrumentais.

Enfatizamos que, no nosso ponto de vista, a obrigatoriedade de uma determinada disciplina em uma estrutura curricular não deve significar uma imposição, desprovida de fundamentações. Entendemos, sim, que a inclusão da disciplina deva corresponder a uma convicção a respeito da sua importância e da sua potencialidade para as experiências do aluno em sua formação musical. Além disto, a obrigatoriedade, mesmo que por apenas um ou dois semestres, garante o planejamento e a oferta de vagas para áreas específicas. Sabemos que os ajustes curriculares demandam tempo para discussões e obtenção de consenso e para um dimensionamento criterioso de carga horária docente e do espaço físico. Mas, com relação aos estudos para a ampliação da obrigatoriedade do *Piano Complementar*, apesar das dificuldades próprias da implantação de mudanças, vemos como um primeiro e proveitoso passo a análise das experiências de outras instituições de ensino musical - como as apresentadas neste trabalho - e da nossa própria história institucional. Nesta dinâmica, deveria ser integrada a análise do conjunto de manifestações discentes que descrevemos, em suas opiniões e anseios, para compatibilizar informações e subsidiar as reflexões entre os professores. Diante desta perspectiva, um aspecto favorável e facilitador a ser apontado é o fato de haver um número confortável de professores na EMUFG capacitados para trabalhar com os alunos de *Piano Complementar*, além daqueles que atuam tradicionalmente no Bacharelado em Piano. Portanto, acreditamos na viabilidade e

na validade da manutenção do *Piano Complementar* como disciplina optativa, para os interessados, e da sua inclusão gradativa como disciplina obrigatória para os percursos anteriormente mencionados, Composição e Canto, no Bacharelado. Quanto à Licenciatura, observamos que embora o aluno já tenha dois períodos de *Teclado* (em grupos de, no máximo, 08 alunos), a prática ao piano em aulas individuais teria impactos diferentes e muito positivos em sua preparação como músico e como educador. Por isto, entendemos que, não sendo ainda possível incluir o *Piano Complementar* no grupo das obrigatórias da Licenciatura, o Colegiado da Graduação poderia reservar para a sua clientela um determinado número de vagas, como disciplina optativa.

Acreditamos ter atingido o nosso objetivo geral de apresentar fundamentos para uma abordagem interdisciplinar do *Piano Complementar*, que possa integrar os domínios diversos da formação acadêmica, no Bacharelado e na Licenciatura. Como subsídios importantes, comparamos visões discentes e docentes a respeito da disciplina e da pertinência de sua inclusão no currículo da Graduação. Discutimos as experiências dos alunos, com enfoque em atividades diversas tais como: estudo de repertório, leitura, improvisação e transposições, domínio da linguagem na realização de texturas distintas e na desenvoltura das percepções harmônica e estrutural, compreensão do texto musical. Apresentamos e comentamos exemplos de procedimentos pedagógicos, a partir de repertório diversificado, de formas de utilização de material didático e do levantamento de possibilidades para aprimorar a interface entre as disciplinas *Piano Complementar*, *Percepção Musical*, *Treinamento Auditivo* e *Fundamentos de Harmonia*. Além de conectar diversas concepções em revisão bibliográfica, trouxemos nossas observações e conclusões, com vistas ao esclarecimento sobre o potencial da disciplina *Piano Complementar* para a formação acadêmica em música.

Discorreremos sobre preceitos importantes relativos às atividades de *Apreciação*, *Performance* e *Criação*, para validar e resguardar estas perspectivas pedagógicas:

- A exploração consciente do potencial expressivo e a aquisição de conhecimentos musicais que abrangem aspectos práticos, teóricos e conceituais;

- O estudo de repertório e a criação de pequenas peças ou variações que visam ao equilíbrio entre as demandas musicais implícitas (técnicas e expressivas), o interesse e as necessidades do aluno e suas condições pessoais de realização;
- A investigação da linguagem através da *criação* como recurso pedagógico que oferece um cenário importante para a *apreciação* e estabelece fundamentações para a *performance*.
- O processo de criar e tocar a própria música - que envolve conhecimento, habilidades, introspecção, imaginação, experimentação, reflexão - como um caminho para a construção consciente de um espaço individual.

O pianista e professor austríaco Artur SCHNABEL (1988), ao discorrer sobre o mundo da música, refere-se aos mistérios intrínsecos da atração ou da indiferença, que a mesma obra pode causar nas pessoas. Ele próprio argumenta que não consegue enxergar a razão pela qual deveria produzir sons sem nenhuma participação interior neles. Com muita propriedade, estende o assunto e correlaciona estas suas observações com as práticas pedagógicas dos professores, ponderando que, mesmo neste campo, *“devido à impressionante variedade nas disposições de musicistas, a unidade de julgamento não pode jamais ser esperada”* (p. 128). Quando avalia o período de aprendizagem e experiência pessoal com seu professor Leschetizky - e a influência marcante deste em sua vida - SCHNABEL é enfático:

Não houve um método. Seu ensinamento era muito mais que um método. Era uma corrente que procurava libertar a vitalidade latente em cada estudante. Era direcionado à imaginação, ao gosto e à responsabilidade pessoal; não como uma marca azul¹ ou um caminho curto para o sucesso. Ele dava aos seus alunos uma tarefa, mas não uma receita (SCHNABEL, 1988, p.125).

Percebemos uma afinidade entre o sentido dessas palavras e a concepção de Fernando Pessoa quanto às qualidades necessárias a um intérprete, sobre as quais discorreremos no Capítulo II. Entendemos que professor e aluno, da mesma forma, devem alimentar e libertar a sua vitalidade latente e a sua imaginação. O gosto e a responsabilidade pessoal são qualidades de quem ensina e de quem aprende, não há, neste universo, unanimidades confortáveis, caminhos curtos, nem receitas. O cuidado e a atenção com os pequenos detalhes podem nos propiciar grandes

¹ “Blue print”, no original.

descobertas. Este caminho é válido para o relacionamento entre as pessoas, de forma geral e, especificamente, entre o professor e seu aluno. O exame atento dos detalhes de uma obra leva também à compreensão sobre as relações - nem sempre aparentes - entre os elementos que se articulam no discurso musical. Parece-nos que essa concepção pode enriquecer o trabalho musical através do piano, como meio de formação complementar para os graduandos. A nossa percepção trabalha para realçar as sutilezas que existem nas entrelinhas do discurso musical e essas sutilezas são potencialidades que cada pessoa descobre no seu tempo e à sua maneira. Percebemos na mensagem do poeta Manoel de Barros uma forma de sintetizar a abordagem que valoriza, em mínimos detalhes, os aspectos objetivos e os subjetivos, os pessoais e os musicais: “*É no ínfimo que eu vejo a exuberância*”.²

Em nossas considerações finais, registramos que a possibilidade de apresentar e receber propostas, ouvir alunos e professores, sensibilizar os colegas e empreender parcerias são ações que podem resultar em melhorias para o ensino. Acreditamos na construção de consensos a respeito das metas a serem alcançadas e no planejamento dos passos administrativos e pedagógicos que a elas possam corresponder. Este processo pode ter um resultado polifônico, na medida em que vozes independentes integram-se na sua textura; a qualidade desta combinação estará subordinada ao equilíbrio e à integração entre essas vozes. Nem sempre é simples obter a compatibilidade entre o ideal e o possível, mas a persistência nesta direção parece-nos ser uma vocação inerente ao professor que atua em uma instituição pública de ensino musical. A pluralidade de caminhos aumenta não só as oportunidades para escolhas conscientes, mas também as exigências de flexibilidade. É com esta perspectiva que trouxemos neste estudo uma interpretação da realidade educacional em que desenvolvemos atividades administrativas e pedagógicas e apresentamos propostas para uma abordagem de domínios conexos no ensino da música através do piano.

² Manoel de Barros; *Livro Sobre Nada*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997; p. 55)

Referências bibliográficas

ABDO, S. Execução/Interpretação musical: uma abordagem filosófica, *PER MUSI*, v.1, Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, p. 16-24, 2000.

ALVES, R. A. *Cenas da Vida*. São Paulo: Papirus editora, 1997.

_____. *Entre a Ciência e a Sapiência - o dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *Por uma Educação Romântica*. São Paulo: Papirus Editora, 2002.

_____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995.

ALTENMULLER, E. O. Acordes na Cabeça, Revista *Viver Mente&Cérebro*, www.vivermentecerebro.com.br, outubro, 2004.

ARBARETAZ, M. C. *Lire la Musique par la Connaissance des Intervalles*, vol I e II. Paris: Chappel Editeurs de Musique, 1979.

BERKOWITZ, S., FONTRIER, G. e KRAFT, L. *A New Approach to Sight Singing*. New York: W. W. Norton & Company, 1976.

BOZZETTO, A. *Ensino Particular de Música: práticas e trajetórias de professores de Piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BRISOLA, C. *Princípios de Harmonia Funcional*. São Paulo: AnnaBlume Editora, 2006.

CÂMPARA, M. C. S.; CARVALHO, E. M.; MACHADO, M. I. L. Relatório Final sobre a Graduação (1995) e Relatório sobre o Curso de Formação Musical - estudo comparativo dos anos de 1993 e 1996 (1996). Belo Horizonte, Biblioteca da Escola da EMUFMG.

CÂMPARA, M. C. S.; MACHADO, M. I. L. A Graduação na Escola de Música da UFMG DE 1966 a 1997: um estudo retrospectivo e a visão do ex-aluno. (2001). Belo Horizonte, Biblioteca da Escola da EMUFG.

CAMPOS, M. C. *A Educação Musical e o Novo Paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CAPRA, F. *A Teia da Vida*. São Paulo: Objetiva, 1996.

CAVAZOTTI, A. e GANDELMAN, S. Uma Entrevista com Janet Schmalfeldt. *PER MUSI*, v. 5. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, p. 55-67, 2002.

CUNHA, M. V. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

DEL BEN, L. A Pesquisa em Educação Musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *PER MUSI*, v.7. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, p. 76-82, 2003.

DELIEGE, I e SLOBODA, J. (eds) *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. New York: Oxford University Press, p. 145-168, 1996.

DOBBS, David Reflexo Revelador, Revista *Mente&Cérebro*, www.mentecerebro.com.br, junho, 2006.

ESTRELLA A. A. Em Torno de Estudos Pianísticos. Tese de concurso para provimento da cadeira de piano, da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio - Rodrigues & C., 1941.

FRANÇA, M.C. C. Performance Instrumental e Educação Musical: a relação entre a compreensão e a técnica. *PER MUSI*, v.1. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, p. 52 - 62, 2000.

_____ Dizer o indizível? : considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *PER MUSI*, v.10. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, p. 31 - 46, 2004.

FOLDES, A. *Segredos do teclado - livro dos pianistas*. Fernando Lopes Graça. (trad.); Lisboa: Valentim de Carvalho Ltda: 1949.

GAINZA, V. H. *Método para Piano - introducción a la música*. Buenos Aires: Barry Editorial, 1976.

_____ *Fundamentos materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1969.

_____ *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi, 1964.

_____ *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.

_____ (ed.) *Nuevas Perspectivas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.

GALHOZ, M. A. D. *Fernando Pessoa - Obra Poética – organização, introdução e notas*. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar Ltda, 1960.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Sandra Costa (trad.); Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1994.

_____. *O Verdadeiro, o Belo e o Bom*. São Paulo: Objetiva, 1999.

GIESEKING W. - LEIMER K. *Como Devemos Estudar Piano*. Tatiana Braunschwieser (trad.); São Paulo: E. S. Mangione Edição "A Melodia": 1950.

GONÇALVES, H. A. *manual de metodologia da pesquisa Científica*. São Paulo, Avercamp, 2005.

HAZAN, E. *O Piano - Alguns Problemas e Possíveis Soluções*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1984.

HIGUCHI, M. K. K. *Técnica e Expressividade - diversidade e complementaridade no aprendizado pianístico*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP): 2003.

ILARI, B. *A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*, *Revista da ABEM*, vol. 09. Porto Alegre:2003.

KAPLAN, J. A. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. Porto Alegre; Editora Movimento, 1987.

KOELLREUTTER, Hans J. A Caminho da Superação dos Opostos, *MúsicaHoje*, Revista de Pesquisa Musical nº 02, Belo Horizonte: Departamento de Teoria Geral da Música da EMUFMG, 1994.

KIEFER, B. *Elementos da Linguagem Musical*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1984.

KODAMA, M. K. *Tocando com Concentração e Emoção*. São Bernardo do Campo: M. Kasue Kodama, 2000.

LAGE, G. L., BORÉM, F. , BENDA, R.N. e MORAES, L. C.; Aprendizagem Motora na Performance Musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade, *PER MUSI*, v. 5. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, p. 14-36, 2002.

LEHMANN, Paul R. Panorama de la Educación Musical en el Mundo - *La Educación Musical Frente Al Futuro*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1988.

LIMA, S. A. [org.] *Peformance & Interpretação Musical – uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa Editora Ltda., 2006.

MAGNANI, S. *Expressão e Comunicação na Linguagem da Música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

PAZ, E. A. *500 Canções Brasileiras*. Rio de Janeiro: Luís Bogo Editor, 1989.

_____. *As Estruturas Modais na Música Folclórica Brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ - Cadernos Didáticos, 1994.

_____. *Um Estudo Sobre as Correntes Pedagógico-Musicais Brasileiras*. Rio de Janeiro: Cadernos Ditáticos UFRJ, 1992.

PRATES Francisca S. A Melodia da Formação: um estudo das trajetórias de formação musical dos estudantes da Escola de Música da UFMG. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFMG: 2006.

RAPIN, J. J. *À Découverte de la Musique* - vol I e II. Paris: Éditions Payot Lausanne, 1978.

RICHERME, Cláudio. *Afinal, o que é Arte?* São João da Boa Vista, S.P: Air Musical Editora, 2007.

- RILKE, R. M. *Cartas a um Jovem Poeta*. São Paulo: Editora Globo, 1999.
- ROSEN, Charles. *A Geração Romântica*. São Paulo: Edusp - Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- SALMON, Paul G. e MEYER, Robert G. *Notes from the Green Room: Coping with Stress and Anxiety in Musical Performance*. New York: Lexington Books, p. 153-168, 1992.
- SCHNABEL, A. *My life and Music*. New York: Dover, p. 121-141, 1988.
- SWANWICK, K. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, p 40-53, 1979.
_____. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2004.
- WAGNER, Jeffrey. Interview with Michel Block for Clavier Magazine: To Thine Own Self Be True, Maurício Veloso (Trad.) [original não editado]
_____. Passing on the Legacy - interview with Michel Block by Jeffrey Wagner, Clavier Magazine, vol 37, january 1998.
- WEBERN, A. *O Caminho para a Música Nova*. Trad. Carlos Kater; São Paulo: Editora Novas Metas Ltda, 1984.
- WEINBERGER, N. M. A Música e o Cérebro, Scientific American Brasil, www.sciam.com.br, 2004.
- WILLEMS, E. *Educacion Musical – Vol I. Guía Didáctica para el Maestro*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.
_____. *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pro-Musica, 1970.
_____. *El valor humano de la educacion musical*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- WISNIK, J. M. *O Som e o Sentido - Uma outra história das músicas*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2001.

ANEXOS – PARTITURAS¹
39 trabalhos de 16 alunos (2006 a 2008/1º)

Bartók N° 2a – Microkosmos Vol. 01
Quatro variações de 02 alunos
Duas Variações

N° 01

Piano

$\bullet = 96$

1

p

5

mp

mf

11

f

mp

¹ Os 16 alunos estão apresentados por números (n° 01 a n° 16), com explicitação de suas modalidades e habilitações, sem identificação por nome e sexo.

Nº 02

Piano

1 2 4 1 5 1 4 1 2 1 5 1 4 1 3

5 1 3 1 5 1 2 1 4 1 5 2 4

poco rall...

U.C.

Aluno 01
Bacharelado: Trombone
Piano Complementar – 2º período
2006 – 1º

Duas Variações (Bartók N° 01)

Original, com indicações de andamento e dinâmica do aluno

♩ = 60

Piano

mp *mf*

5

mf *f* *p*

Detailed description: This system contains two staves of music. The top staff is in treble clef and the bottom in bass clef, both in 4/4 time. A tempo marking of a quarter note = 60 is shown above the first staff. The first staff has a dynamic marking of *mp* and a hairpin crescendo leading to a *mf* dynamic. The second staff has a dynamic marking of *mf* and a hairpin crescendo leading to a *f* dynamic, followed by a hairpin decrescendo leading to a *p* dynamic. The system ends with a double bar line.

N° 01

♩ = 60

Piano

mp *cresc.* *dim.*

5

mp *cresc.* *mf* *dim.* *p*

u.c.

Detailed description: This system contains two staves of music. The top staff is in treble clef and the bottom in bass clef, both in 4/4 time. A tempo marking of a quarter note = 60 is shown above the first staff. The first staff has dynamic markings of *mp*, *cresc.*, and *dim.*. The second staff has dynamic markings of *mp*, *cresc.*, *mf*, *dim.*, and *p*. The system ends with a double bar line and a fermata symbol above the final note. Below the second staff, the text 'u.c.' is written.

Nº 02

Piano

mf *f*

1 2 4
2 4 5
1 2 4
1 3 5

5

mf *f* *poco rall...* *pp*

1 2 5
1 2 4
1 3 5
1 2 4

Aluno 10
Bacharelado: Trompa
Piano Complementar – 1º período
2006 – 1º

Microkosmos Vol. I – N° 23
Duas variações de 01 aluno

Béla Bartók

Piano

$\bullet = 96$

f

7

[30 sec.]

Detailed description: This system contains the first seven measures of the piece. It is written for piano in 4/4 time. The tempo is marked as quarter note = 96. The dynamics are marked as forte (f). The music features a melody in the right hand and a bass line in the left hand, both with long slurs. The first measure starts with a quarter rest in the right hand and a quarter note in the left hand. The piece concludes with a double bar line at the end of the seventh measure.

Duas Variações

N° 01

Piano

Detailed description: This system contains the eighth and ninth measures of the piece. It is written for piano in 6/8 time. The melody in the right hand consists of eighth notes with a sharp sign, and the bass line in the left hand consists of eighth notes with a sharp sign. The piece concludes with a double bar line at the end of the ninth measure.

First system of a piano score. The treble clef staff contains a melody of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bass clef staff contains a bass line of eighth notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

Second system of a piano score. The treble clef staff continues the melody: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bass clef staff continues the bass line: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The system ends with a double bar line.

Nº 02

Third system of a piano score, labeled "Piano". The treble clef staff contains a melody of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bass clef staff contains a bass line of eighth notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

Fourth system of a piano score. The treble clef staff continues the melody: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bass clef staff continues the bass line: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The system ends with a double bar line.

Aluno 01
Bacharelado: Trombone
Piano Complementar – 3º período
2007 – 1º

Bartók N° 2b – Microkosmos Vol. 01
Oito variações de 05 alunos

É o Lídio

Piano

$\bullet = 85$

mf

The first system of the musical score is for piano. It consists of two staves, treble and bass clef, with a 4/4 time signature. The tempo is marked as quarter note = 85. The dynamics are marked as mezzo-forte (mf). The music features a melodic line in the treble clef and a supporting bass line in the bass clef, both with a long slur over the first four measures.

5

The second system of the musical score continues from the first system. It consists of two staves, treble and bass clef. The music continues with the same melodic and bass lines, with a long slur over the first four measures.

9

p cresc. poco a poco

The third system of the musical score continues from the second system. It consists of two staves, treble and bass clef. The dynamics are marked as piano (p) with a crescendo (cresc.) and a poco a poco (poco a poco) instruction. The music continues with the same melodic and bass lines, with a long slur over the first four measures.

13

f

The fourth system of the musical score continues from the third system. It consists of two staves, treble and bass clef. The dynamics are marked as forte (f). The music continues with the same melodic and bass lines, with a long slur over the first four measures. The system ends with a fermata over the final note of the treble clef staff.

É O LÍDIO

17

mf

21

poco rall.

ad libitum

The image shows a piano score for the piece 'É O LÍDIO'. It consists of two systems of music. The first system starts at measure 17 and ends at measure 20. It features a treble clef with a melody of eighth and quarter notes, and a bass clef with a bass line of eighth and quarter notes. A dynamic marking of *mf* is present. The second system starts at measure 21 and ends at measure 24. It continues the melody in the treble clef and the bass line. A *poco rall.* marking is placed over measures 22 and 23, and an *ad libitum* marking is placed over measure 24. The piece concludes with a final chord in the bass clef.

Aluno 02
Bacharelado: Regência
Piano Complementar – 1º período
2006 – 1º

Uma Variação (Bartók N° 2b)

Piano

$\bullet = 52$

mf *mp*

This system contains the first four measures of the piece. It is written for piano in 4/4 time. The tempo is marked as quarter note = 52. The music features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, both with a long slur over the first four measures. The dynamic starts at mezzo-forte (*mf*) and ends at mezzo-piano (*mp*).

5

mf

This system contains measures 5 through 8. The melodic line continues with a slur, and the bass line also has a slur. The dynamic is marked mezzo-forte (*mf*).

9

f

This system contains measures 9 through 12. The melodic line continues with a slur, and the bass line also has a slur. The dynamic is marked forte (*f*).

13

p

This system contains measures 13 through 16. The melodic line continues with a slur, and the bass line also has a slur. The dynamic is marked piano (*p*).

17

mf

mp

21

mf

mp

Aluno 12
Licenciatura
Piano Complementar – 1º período
2006 – 1º

Duas Variações (Bartók Nº 2b)

Nº 01

♩ = 60 Lento

Piano

mp *mf*

5

mf *f* *poco rall...* *mf*

Nº 02

♩ = 80 Andante espressivo

Piano

mf

f

mp

p

U.C. *poco rall...*

Aluno 14
Licenciatura
Piano Complementar – 1º período
2008 – 1º

Duas Variações (Bartók Nº 2b)

Nº 01

Piano

♩ = 50

mp *mf* *mp*

mf *f* *poco rall....* *mp*

U.C.

Nº 02

Piano

$\text{♩} = 65$

mp *mf* *mp* *f*

mf *f* *poco rall....* *p*

5 5 5

4 1 2 4 5 4 1 2 4 5 3 1 3 5 4 1 2 4 3

Aluno 15
Bacharelado - Oboé
Piano Complementar – 1º período
2008 – 1º

Duas Variações (Bartók Nº 2b)

Nº 01

Andante ♩ = 75

Piano

f

f *mf* *p*

poco rall...

Nº 02

Piano

$\bullet = 68$

mf

mp

poco rall...

U.C.

Aluno 16
Bacharelado – Percussão
Piano Complementar – 1º período
2008 – 1º

Microkosmos Vol I – Nº 07

Onze variações de 04 alunos

Béla Bartók

Piano

• = 112

5

1

The first system of the musical score is for piano. It consists of two staves, treble and bass clef, with a 4/4 time signature. The tempo is marked as quarter note = 112. The music features a series of eighth notes in the right hand, starting on G4 and moving up stepwise to D5, and a series of eighth notes in the left hand, starting on G3 and moving up stepwise to D4. Both hands have a fermata over the final note of the first phrase. The second phrase is a continuation of the first, with a fermata over the final note.

8

The second system of the musical score continues the piece. It consists of two staves, treble and bass clef. The music features a series of eighth notes in the right hand, starting on G4 and moving up stepwise to D5, and a series of eighth notes in the left hand, starting on G3 and moving up stepwise to D4. Both hands have a fermata over the final note of the first phrase. The second phrase is a continuation of the first, with a fermata over the final note.

[30 sec.]

Quatro Variações (Bartók N° 07)

N° 01

Allegretto

Piano

5

1

mf

mp

6

4

2

11

1

5

mf

mp

N° 02

Andante

Piano

The musical score is for a piano piece in 4/4 time, marked 'Andante'. It consists of three systems of two staves each (treble and bass clef).
- **System 1 (Measures 1-5):** The right hand starts with a half note G4 (finger 5), followed by quarter notes A4, B4, C5, D5, E5, and a whole rest. The left hand starts with a half note G3 (finger 1), followed by quarter notes A3, B3, C4, D4, E4, and a whole rest. Dynamics are *mf* (measures 1-4) and *mp* (measure 5).
- **System 2 (Measures 6-10):** The right hand continues with quarter notes F5, E5, D5, C5, B4, A4, and a whole rest. The left hand continues with quarter notes F3, E3, D3, C3, B2, A2, and a whole rest. Dynamics are *mf* (measures 6-9) and *mp* (measure 10).
- **System 3 (Measures 11-13):** The right hand has a whole rest in measure 11, followed by quarter notes G4, A4, B4, C5, and a whole note D5. The left hand has a whole rest in measure 11, followed by quarter notes G3, A3, B3, C4, and a whole note D4. Dynamics are *p* (measure 11) and *rit.* (measures 12-13).
Fingering numbers (5, 1, 4, 2, 5) are indicated above the notes in the right hand and below the notes in the left hand.

N° 03

Piano

4 *mf* *mp* 2 4

6 *p* *mf* 4 5 4 5

11 *mp* *rit.* *pp* 1 2

Nº 04

Piano

The musical score is written for Piano in 7/4 time. It consists of three systems of staves. The first system (measures 1-5) starts with a *mp* dynamic and features a five-fingered melodic line in the treble clef and a bass line with triplets. The second system (measures 6-8) begins with a *mf* dynamic, followed by a *p* dynamic, and includes a four-fingered melodic line. The third system (measures 9-12) starts with a *mp* dynamic, includes a *rit.* (ritardando) marking, and ends with a *p* dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic hairpins.

Aluno 04
Bacharelado: Composição
Piano Complementar – 1º período
2007 – 1º

Três Variações (Bartók N° 07)

N° 01

Calmo ♩ = 85

Piano

mp *p*

5 *mp* *p*

9 *mf* *mf*

13 *mf* *p* rall.

N° 02

Andantino $\bullet = 65$

Piano

mp

3

p

5

mf *f*

7

p poco rall.

U. C.

Nº 03

Alegre ♩ = 80

Piano

1

mp

p

5

mf

p

9

mf

f

13

mf

p rall.

Aluno 05
Bacharelado: Violão
Piano Complementar – 1º período
2007 – 2º

Duas Variações (Bartók Nº 07)

Nº 01

Adagio/Calmo ♩ = 75

Piano

mp

mf

6

10

f

poco rall...

Nº 02

Portas para o Paraíso (árabe)

♩ = 60

Piano

5

9 4

12 3 3

15 2 4 4 3 4 2

4 5 3 4 3

Detailed description: This is a piano score for a piece titled 'Portas para o Paraíso (árabe)'. The score is written in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of five systems of music. The first system starts with a tempo marking of ♩ = 60. The second system begins at measure 5. The third system begins at measure 9 and includes a '4' above the staff. The fourth system begins at measure 12 and includes two '3' above the staff. The fifth system begins at measure 15 and includes a sequence of fingerings: '2, 4, 4, 3, 4, 2' above the staff and '4, 5, 3, 4, 3' below the staff. The piece concludes with a double bar line.

Aluno 07
Licenciatura
Piano Complementar – 1º período
2007 – 2º

Duas Variações (Bartók N° 07)

N° 01

♩ = 130

Piano

mp mp f p p

10

f pp

U.C.

N° 02

• = 35

Piano

mf *mf* *f* *p*

5

p *f* *p*

U.C.

Aluno 08
Bacharelado: Flauta
Piano Complementar – 1º período
2007 – 1º

Microkosmos Vol I – Nº 08

Três variações de 02 alunos

Béla Bartók

Piano

1 $\bullet = 128$

1

5

The first system of the musical score is for piano. It consists of two staves, treble and bass clef, with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The tempo is marked as quarter note = 128. The first measure is marked with a '1' above the treble staff. The piece begins with a half note G4 in the treble and a half note B2 in the bass. The melody in the treble staff moves stepwise up: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5. The bass line consists of a single half note B2. The first system ends with a double bar line.

6

5

1

The second system of the musical score continues from the first. It consists of two staves, treble and bass clef. The first measure is marked with a '6' above the treble staff. The melody in the treble staff continues: G5, A5, B5, C6, D6, E6, F#6, G6. The bass line continues with a single half note B2. The second system ends with a double bar line.

12

The third system of the musical score continues from the second. It consists of two staves, treble and bass clef. The first measure is marked with a '12' above the treble staff. The melody in the treble staff continues: G6, A6, B6, C7, D7, E7, F#7, G7. The bass line continues with a single half note B2. The third system ends with a double bar line.

[30 sec.]

Duas Variações (Bartók N° 08)

N° 01

Piano

1

mp

3

Detailed description: This system contains the first four measures of the piece. The music is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The right hand starts with a quarter note G4, followed by a half note A4-B4, and then a quarter note C5. The left hand starts with a quarter note G3, followed by a half note A3-B3, and then a quarter note C4. The dynamic is marked *mp*. A first fingering '1' is indicated above the first note, and a triplet '3' is indicated above the first three notes of the left hand.

5

mf

p

f

Detailed description: This system contains measures 5 through 8. Measure 5 begins with a *mf* dynamic. Measure 6 has a *p* dynamic. Measure 7 has a *f* dynamic. The right hand plays a half note G4 in measure 5, followed by quarter notes A4, B4, and C5 in measure 6, and a quarter note D5 in measure 7. The left hand plays a half note G3 in measure 5, followed by quarter notes A3, B3, and C4 in measure 6, and a quarter note D4 in measure 7.

9

1

p

5

Detailed description: This system contains measures 9 through 12. Measure 9 begins with a *p* dynamic. The right hand plays a quarter note G4, followed by a half note A4-B4, and then a quarter note C5. The left hand plays a quarter note G3, followed by a half note A3-B3, and then a quarter note C4. A first fingering '1' is indicated above the first note, and a fifth fingering '5' is indicated above the first note of the left hand.

13

poco rall...

pp

U.C.

Detailed description: This system contains measures 13 through 16. Measure 13 begins with a *poco rall...* marking. The right hand plays a quarter note G4, followed by a half note A4-B4, and then a quarter note C5. The left hand plays a quarter note G3, followed by a half note A3-B3, and then a quarter note C4. Measure 14 has a *pp* dynamic. The right hand plays a quarter note D5, followed by a half note E5-F5, and then a quarter note G5. The left hand plays a quarter note D4, followed by a half note E4-F4, and then a quarter note G4. The system ends with a double bar line. The marking 'U.C.' is written below the system.

Nº 02

Piano

1

mp *mf*

5

5

ff *ff* *p* *p*

p

9

5

mp *mf* *mp*

1

13

ff *ff* *p* *p*

Aluno 09
Bacharelado: Regência
Piano Complementar – 1º período
2007 – 1º

Uma Variação (Bartók N° 08)

Lento semínima = 50 bpm

Piano

8^{vb}

p *mf*

Detailed description: This system contains measures 1 through 4. The music is in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The tempo is 'Lento' with a metronome marking of 50 bpm per half note. The piece begins with a piano (*p*) dynamic. The right hand plays a series of chords, while the left hand plays a simple bass line. The dynamic increases to mezzo-forte (*mf*) by measure 3. A dashed line below the staff indicates an octave below the bass clef, labeled '8^{vb}'.

5

sfz *poco rall.* *p*

Detailed description: This system contains measures 5 through 8. Measure 5 starts with a fortissimo accent (*sfz*). The right hand has a complex chordal texture. The left hand has a simple bass line. The tempo is marked 'poco rall.' (slightly slower). The dynamic returns to piano (*p*) by measure 8. A fermata is placed over the final chord in measure 8.

9

mf *mf*

Detailed description: This system contains measures 9 through 12. The music continues with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The right hand features a complex, layered texture of chords. The left hand has a simple bass line. The dynamic remains at *mf* throughout the system.

13

f

Detailed description: This system contains measures 13 through 16. The music continues with a fortissimo (*f*) dynamic. The right hand has a complex, layered texture of chords. The left hand has a simple bass line.

17

p *rall...*

Detailed description: This system contains measures 17 through 20. The music begins with a piano (*p*) dynamic and a 'rall...' (rallentando) marking. The right hand has a complex, layered texture of chords. The left hand has a simple bass line. The system ends with a fermata over the final chord in measure 20.

Aluno 11
Bacharelado: Composição
Piano Complementar – 1º período
2007 – 2º

Microkosmos Vol I – Nº 11

Três variações de 02 alunos

Béla Bartók

Piano

♩ = 140

2

4

This system contains the first six measures of the piece. It is written for piano in 4/4 time. The tempo is marked as quarter note = 140. The right hand has a fingering of 2 for the first measure. The left hand has a fingering of 4 for the first measure. Both hands feature a continuous eighth-note pattern with a slur over the entire line.

7

This system contains measures 7 through 11. The right hand has a rest in measure 7, while the left hand continues the eighth-note pattern. The slur continues over the entire system.

12

This system contains measures 12 through 15, which conclude the piece. The right hand has a rest in measure 12. The piece ends with a double bar line at the end of measure 15.

[27 sec.]

Duas Variações (Bartók Nº 11)

Nº 01

Piano

mf mp

Measures 1-4: Treble clef, 4/4 time. Bass clef, 4/4 time. Dynamics: *mf* (measures 1-2), *mp* (measures 3-4). A long slur covers the entire phrase.

5

p

Measures 5-8: Treble clef, 4/4 time. Bass clef, 4/4 time. Dynamics: *p* (measures 7-8). A long slur covers the entire phrase.

9

f

Measures 9-12: Treble clef, 4/4 time. Bass clef, 4/4 time. Dynamics: *f* (measures 11-12). A long slur covers the entire phrase.

13

mf mp

Measures 13-16: Treble clef, 4/4 time. Bass clef, 4/4 time. Dynamics: *mf* (measures 13-14), *mp* (measures 15-16). A long slur covers the entire phrase.

Nº 02

♩ = 146

Piano

mf *mp*

5

9

mf *f* *mp*

13

poco rall.

Aluno 06
Licenciatura
Piano Complementar – 1º período
2007 – 1º

Uma Variação (Bartók Nº 11)

Piano

First system of musical notation for 'Uma Variação' (Bartók Nº 11), measures 1-5. The piece is in 4/4 time. The right hand (treble clef) plays a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The left hand (bass clef) plays a sequence of eighth notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4.

6

Second system of musical notation for 'Uma Variação' (Bartók Nº 11), measures 6-10. The right hand (treble clef) plays a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The left hand (bass clef) plays a sequence of eighth notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4.

12

Third system of musical notation for 'Uma Variação' (Bartók Nº 11), measures 11-14. The right hand (treble clef) plays a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The left hand (bass clef) plays a sequence of eighth notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4.

Aluno 11
Bacharelado: Composição
Piano Complementar – 1º período
2007 – 2º

Variação sobre: Microkosmos Vol I – Nº 26

Béla Bartók

♩ = 128

Piano

f

6

6

12

12

[30 sec.]

Uma Variação (Bartók N° 26)

Calmo ♩ = 68 - 70 *p*

Piano

The musical score is written for piano in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). It consists of three systems of two staves each. The first system (measures 1-5) begins with a piano (*p*) dynamic. The second system (measures 6-11) includes a crescendo (*cresc.*) marking. The third system (measures 12-16) includes a forte (*f*) dynamic, a decrescendo (*dim.*), and a tempo change to *poco rall.* (slightly slower). The piece concludes with a double bar line at the end of measure 16.

Aluno 09
Bacharelado: Regência
Piano Complementar – 2º período
2007 – 2º

Variação sobre: Ross Lee Finney - Vacation

From "25 Inventions"

Gayly

Piano *mf*

mf

⁴ 2 1 ⁵ 3 1 ⁵ 3 1 ⁴ 2 1

³ Left hand solo

5

⁴ 2 1 ⁵ 3 1 ⁴ 2 1

9

f

⁴ 2 1 ⁵ 3 1 ⁴ 2 1

13

no rit.

17

mp

Right hand solo

The musical score is written for piano in 2/4 time, featuring a key signature of one sharp (F#). It is divided into five systems of music. The first system (measures 1-4) is marked 'Gayly' and 'Piano' with a dynamic of 'mf'. The right hand plays chords with fingerings 4-2-1, 5-3-1, 5-3-1, and 4-2-1. The left hand has a '3 Left hand solo' consisting of eighth notes. The second system (measures 5-8) continues the right hand chords and left hand eighth notes. The third system (measures 9-12) is marked 'f' and features a more active left hand with eighth notes and chords. The fourth system (measures 13-16) is marked 'no rit.' and shows the left hand playing a descending eighth-note line. The fifth system (measures 17-20) is marked 'mp' and features a 'Right hand solo' with eighth-note patterns in the right hand and chords in the left hand.

2

Vacation

21

25

29

mf

mp

p *rit.*

1 3 5

1 3 5

1 3 5

Detailed description: The image shows a musical score for a piece titled "Vacation". It consists of three systems of music, each with a treble and bass clef. The first system (measures 21-24) features a treble staff with eighth-note patterns and a bass staff with sustained chords and a triplet of eighth notes (labeled 1, 3, 5). The second system (measures 25-28) starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and includes a crescendo hairpin. The third system (measures 29-32) begins with a mezzo-piano (*mp*) dynamic, followed by a piano (*p*) dynamic and a ritardando (*rit.*) marking. The piece concludes with a fermata over the final chord in the bass staff.

Uma Variação (sobre Vacation)

Misterioso (♩ = 42)

Piano

mf

legato

5

9

poco rall.

p
a tempo

U.C.

14

T.C.

19

rall.

U.C.

Leg.

Aluno 13
Bacharelado: Regência
Piano Complementar – 1º período
2007 – 1º

Variação sobre: Peça nº 05

Manuel Castillo – *Introduction al Piano Contemporâneo*

First system of musical notation, measures 1-2. The treble clef staff contains a whole note chord with a sharp sign and a '3' above it, and a '5"' above the staff. The bass clef staff contains a whole note chord with a flat sign and a '3' below it, and a '3' below the staff. A dynamic marking 'f' is present in measure 1. A '2"' box is located between the staves in measure 2. A '2"' box is on the right side of the system.

Leg.

Second system of musical notation, measures 3-4. The treble clef staff contains a whole note chord with a sharp sign and an '8va' above it, and a '5"' above the staff. The bass clef staff contains a whole note chord with a flat sign and an '8va' below it. A dynamic marking 'f' is present in measure 3. A '2"' box is located between the staves in measure 4. A '3"' box is on the right side of the system.

Third system of musical notation, measures 5-6. The treble clef staff contains a whole note chord with a sharp sign and a '5"' above the staff. The bass clef staff contains a whole note chord with a flat sign and a '5"' above the staff. A '2"' box is located between the staves in measure 6. A '2"' box is on the right side of the system.

Leg.

Fourth system of musical notation, measures 7-8. The treble clef staff contains a whole note chord with a sharp sign and a '5"' above the staff. The bass clef staff contains a whole note chord with a flat sign and an '8va' below it. A '5"' box is located between the staves in measure 8. A '5"' box is on the right side of the system.

Bula do compositor na p. 245



Duración proporcional de una nota



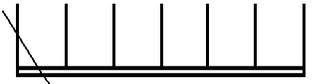
Acelerando, ad libitum



Ritardando ad libitum



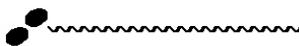
Valores largos



Valores cortos



Valores muy cortos



Trino con las notas dadas



Repetición ad libitum de la misma nota



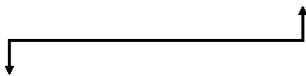
Repetition ad libitum del mismo grupo de notas



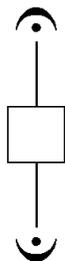
Cluster cromático



Cluster cromático bajando las teclas sin sonido



Com ritmo libre, dentro del tiempo dado, aprox.



Pausa



Cesura

Ressonâncias (Variação sobre a peça nº 05, M. Castillo)

The musical score is presented in three systems, each with a treble and bass staff. The first system features a treble staff with a 5th fingering and a wavy line, and a bass staff with a *mf* dynamic and a chord. The second system has a treble staff with a 3rd fingering, a *mf* dynamic, and a crescendo leading to a *f* dynamic with *m. d.* and *m. e.* markings, and a bass staff with a *sfz* dynamic. The third system shows a treble staff with a 5th fingering and a wavy line, and a bass staff with a 5th fingering and a chord. Rehearsal marks (1^o) are placed between systems, and a *Reo.* (ritardando) marking is at the end of the first and third systems.

Aluno 11
Bacharelado: Composição
Piano Complementar – 2º período
2008 – 1º

CRIAÇÕES MODAIS E ATONAIS

Ricomix

♩ = 60

Piano

2
mp

1 3 2

5 4

5

1 5 3 decres. *pp*

U.C.

11

mf

5 3

4 2 1 5 2 3 2 2

15

4 2 1 5 2 3 2 2

Musical score for measures 21-24. The piece is in G major (one sharp) and 3/4 time. Measure 21 starts with a treble clef and a bass clef. The melody in the treble clef consists of eighth and quarter notes, while the bass clef provides a harmonic accompaniment of chords. A slur covers measures 21 through 24.

Musical score for measures 25-28. The piece continues in G major and 3/4 time. Measure 25 starts with a treble clef and a bass clef. The melody in the treble clef continues with eighth and quarter notes. The bass clef accompaniment includes chords and a few moving lines. A slur covers measures 25 through 28. The piece concludes with a double bar line. The word "Ped." is written below the bass clef staff at the end of measure 28.

Aluno 01
Bacharelado: Trombone
Piano Complementar – 2º período
2006 – 2º

Dorimix!

♩ = 90

Piano

The first system of music is in 6/8 time and B-flat major. It consists of two staves. The right hand has a melody of quarter notes: B-flat, D, F, G, A, B-flat, A, G, F, E, D, C. The left hand has a bass line of eighth notes: C, D, E, F, G, A, B-flat, A, G, F, E, D, C.

5

The second system continues the piece. The right hand melody has a slur over the first two measures (B-flat, D, E, F, G, A) and a fermata over the final note (B-flat). The left hand continues with eighth notes: C, D, E, F, G, A, B-flat, A, G, F, E, D, C.

9

The third system continues. The right hand melody has a slur over the last two notes of the first measure (G, A) and a fermata over the final note (B-flat). The left hand continues with eighth notes: C, D, E, F, G, A, B-flat, A, G, F, E, D, C.

13

The fourth system concludes the piece. The right hand melody has a slur over the first two notes of the first measure (B-flat, D) and a fermata over the final note (B-flat). The left hand continues with eighth notes: C, D, E, F, G, A, B-flat, A, G, F, E, D, C. The system ends with a double bar line and a key signature change to C major (no sharps or flats) and a time signature change to 2/4.

17

Musical notation for measures 17-20. Treble clef, key signature of one sharp (F#), 2/4 time signature. The right hand has rests for the first three measures and a quarter note chord in the fourth. The left hand plays a steady eighth-note accompaniment.

21

Musical notation for measures 21-24. Treble clef, key signature of one sharp (F#), 2/4 time signature. The right hand plays a melodic line with eighth and quarter notes. The left hand continues the eighth-note accompaniment.

25

Musical notation for measures 25-28. Treble clef, key signature of one sharp (F#), 2/4 time signature. The right hand features a more active melodic line with eighth notes and slurs. The left hand continues the eighth-note accompaniment.

29

Musical notation for measures 29-32. Treble clef, key signature of one sharp (F#), 2/4 time signature. The right hand continues the melodic development. The left hand continues the eighth-note accompaniment.

33

Musical notation for measures 33-36. Treble clef, key signature of one sharp (F#), 2/4 time signature. Measure 33 starts with a first ending bracket labeled "1". The right hand plays a melodic line. The left hand continues the eighth-note accompaniment.

DORIMIX!

37

2

41

rall...

45

Aluno 03
Bacharelado: Composição
Piano Complementar – 1º período
2006 – 2º

De Repente

Alegre (60 - 65)

Piano

p

4

Detailed description: This system contains the first three measures of the piece. The music is in 2/4 time. The right hand features a melodic line with dotted rhythms and slurs. The left hand provides a rhythmic accompaniment with eighth notes. A dynamic marking of *p* (piano) is present. A measure number '4' is written below the first measure.

p

4

1 2 1 5

5

Detailed description: This system contains measures 4 and 5. The right hand continues the melodic line with slurs and fingerings (1, 2, 1, 5) indicated above the notes. The left hand continues with eighth notes. A dynamic marking of *p* is present. A measure number '4' is written at the start of the system, and a '5' is written below the second measure.

p

mp

7

5 3

1

Detailed description: This system contains measures 6, 7, and 8. The right hand has a melodic line with slurs and fingerings (5, 3) indicated. The left hand has a more active accompaniment. Dynamic markings of *p* and *mp* (mezzo-piano) are present. A measure number '7' is written at the start of the system, and a '1' is written below the second measure.

mf

10

5

3 2

Detailed description: This system contains measures 9, 10, and 11. The right hand has a melodic line with slurs and a dynamic marking of *mf* (mezzo-forte). The left hand continues with eighth notes. A measure number '10' is written at the start of the system, and a '5' is written below the second measure. Measure numbers '3' and '2' are written below the first and third measures respectively.

DE REPENTE

13

f

dim.

5 3 2 1

16

A tempo

p

1

19

p

4 1

22

dim.

rall.

1 5 1 5

2/4

4 5

Aluno 08
Bacharelado: Flauta
Piano Complementar – 2º período
2007 – 1º

Atonal 01

Calmo

Piano

p *mp* *p* *mf* *f* *mf*

7

f *rit.*

13

8^{va}

p

(in loco)

u.c.

Aluno 01
Bacharelado: Trombone
Piano Complementar – 4º período
2007 – 2º

Atonal 01

♩ = 100

Piano

4

7

Aluno 09
Bacharelado: Regência
Piano Complementar – 3º período
2008 – 1º

APÊNDICE – DOCUMENTOS:

Questionário para alunos e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para alunos e professores voluntários.

Questionário para alunos de *Piano Complementar* 2007- 2º/ 2008 -1º

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte de um estudo que vem sendo desenvolvido no Mestrado da Escola de Música da UFMG, sobre a potencialidade da disciplina *Piano Complementar* na formação acadêmica da graduação. Não é necessário que você se identifique e, mesmo que deseje fazê-lo, esta informação será preservada na divulgação futura dos resultados deste trabalho.

Solicitamos sua atenção para que todos os campos do levantamento de dados sejam preenchidos e ressaltamos a importância das respostas às questões abertas, pois elas vão refletir experiências e opiniões sobre a disciplina. Além destes aspectos, serão auxiliares para o estudo as informações complementares referentes à formação musical, básica e intermediária, anterior ao vestibular.

Esperamos que os resultados da pesquisa possam contribuir para o aperfeiçoamento do ensino musical oferecido pela Escola de Música.

Solicitamos que a devolução do questionário preenchido ocorra no prazo máximo de 10 (dez) dias úteis e agradecemos, desde já, pela sua disponibilidade e participação.

Atenciosamente,

Profª Maria Inêz Lucas Machado

marinez@musica.ufmg.br

Tel: 3409 4702; 3409 4730 / Res.: 3484 4075; Cel.: 9301 0827

1. Informações sobre o seu curso:

- Ano de ingresso na graduação da Escola de Música da UFMG _____
- Modalidade: a) Bacharelado () habilitação _____ período _____
b) Licenciatura () período _____

2. Formação anterior à graduação (as alternativas não são excludentes, assinalar uma ou mais e acrescentar outras, se necessário):

- Cursos livres em escolas particulares ()
- Aulas particulares ()
- Curso(s) de Extensão na EM UFMG ()
- Conservatório Estadual (), ou Municipal (); Cidade: _____
- Escola de Música da UEMG ()
- Palácio das Artes, B H (Cefar) ()
- Outras informações:

3. Durante quantos anos você estudou música, antes da graduação? _____
4. Além do piano - ou do instrumento da sua habilitação no Bacharelado, se for o caso -, há algum outro que você toque? Sim () Qual? _____ Não ()
5. Você tem um piano? Sim () Não ()
6. No seu curso, o *Piano Complementar* é disciplina: obrigatória () optativa ()
7. Com relação à disciplina, você:
- já cursou todos os períodos de *Piano Complementar* estipulados na sua grade curricular como carga obrigatória, ou optativa, por ____ semestres;
 - está matriculado pela 1ª vez (); 2ª vez (); 3ª vez (); 4ª vez (); 5ª vez ().
- Mais vezes: _____
8. Você já teve algum tipo de experiência com o instrumento, antes de se matricular no *Piano Complementar*? Sim () Não ()
- Em caso afirmativo, qual foi o tipo de contato e por quanto tempo?
9. Você considera adequado o número disponível de períodos da disciplina para a sua habilitação, durante o curso? Sim (); Não (); Em parte (); Comentários:
10. Por que você se interessou pelo *Piano Complementar* e quais eram as suas perspectivas com relação a esta prática musical?
11. Na sua opinião, qual é a relevância, ou aplicabilidade, das atividades de leitura à 1ª vista, transposição, improvisação e criação, que podem ser desenvolvidas na disciplina?

12. Qual é a sua avaliação sobre o repertório pianístico que você já estudou ou está estudando na disciplina?

13. Quais os benefícios que o contato com o instrumento, da maneira como é feito na disciplina *Piano Complementar*, podem trazer para a graduação em Música, de forma geral, e de forma específica, para a sua habilitação ou modalidade?

14. Quais são as suas críticas ou sugestões com relação à disciplina?

Belo Horizonte, ____ de _____ de 200__

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) aluno(a),

Você está convidado(a) a participar de um estudo que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da UFMG, sobre a potencialidade de uma abordagem pedagógica do Piano que visa à complementação da formação musical dos graduandos. O projeto **“O Piano Complementar numa perspectiva interdisciplinar: performance, apreciação e criação integradas na formação acadêmica do bacharelado e da licenciatura”**, realizado pela Professora Maria Inêz Lucas Machado, sob a orientação da Professora Doutora Ana Cláudia de Assis, tem como objetivo estabelecer fundamentos para uma abordagem interdisciplinar do Piano, que promova a integração entre domínios diversos da formação acadêmica no Bacharelado e Licenciatura.

A sua participação anônima acontecerá através de respostas dadas em um questionário elaborado especialmente para esta pesquisa e de outros depoimentos escritos sobre assuntos pertinentes ao estudo. Se você realizou algum trabalho de criação musical, ele poderá ser incluído como amostragem de resultados pedagógicos. Mesmo que você deseje se identificar, esta informação será totalmente preservada na divulgação futura dos resultados do trabalho. A mestrandia e a sua Professora Orientadora terão acesso exclusivo aos questionários respondidos, que estarão guardados em segurança. Esclarecemos que, se por motivo de força maior, houver interrupção ou suspensão da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo para os alunos voluntários, que terão o direito aos esclarecimentos pertinentes, a qualquer momento.

Ao aceitar participar do estudo você dá autorização para a análise e a futura divulgação de dados colhidos através das fontes acima citadas - questionário, depoimentos e criação musical -, ciente de que a publicação dos resultados da pesquisa preservará integralmente o anonimato de todos os participantes.

Esperamos que o estudo proposto possa contribuir para o aperfeiçoamento do ensino musical, especialmente aquele oferecido pela Escola de Música da UFMG.

Solicitamos que **a devolução do questionário preenchido ocorra no prazo máximo de 10 (dez) dias úteis** e agradecemos, desde já, pela sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

Professora Maria Inêz Lucas Machado (UFMG)

Tels: 3409 4730 / 9301 0827; e-mail: marinez@musica.ufmg.br

Orientadora Professora Doutora Ana Cláudia de Assis (UFMG)

Tels: 3466 8842 / 9973 8842; e-mail: anaclaudia@ufmg.br

Autorização do voluntário:

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar / sala 2005

CEP 31 270 901 – BH- MG - Telefax (031) 3409 4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Professor(a),

Você está convidado(a) a participar de um estudo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da UFMG, sobre a potencialidade de uma abordagem pedagógica do Piano, que visa à complementação da formação musical dos graduandos de outras habilitações. O projeto **“O Piano Complementar numa perspectiva interdisciplinar: performance, apreciação e criação integradas na formação acadêmica do bacharelado e da licenciatura”**, realizado pela Professora Maria Inêz Lucas Machado, sob a orientação da Professora Doutora Ana Cláudia de Assis, tem como objetivo estabelecer fundamentos para a interdisciplinaridade no ensino do Piano, que promova a integração entre domínios diversos da formação acadêmica no Bacharelado e Licenciatura. No estudo serão também contextualizadas algumas particularidades nos perfis dos alunos da graduação, decorrentes da diversidade de interesses profissionais e de características próprias da formação musical básica e intermediária, não integrante nos níveis fundamental e médio do sistema de ensino vigente no país.

Caso aceite colaborar, a sua participação acontecerá através de entrevista semi-estruturada, elaborada especialmente para esta pesquisa. O registro da entrevista será feito por meio de gravação ou, caso esta possibilidade não seja a de sua preferência, através de anotações. Em ambas alternativas, o texto com as opiniões e informações obtidas, que serão divulgadas ao término da pesquisa, será submetido à sua conferência.

Ao aceitar participar da pesquisa, o voluntário dará a sua autorização para a análise e a futura divulgação de dados colhidos e, a seu critério, poderá optar por manter a sua identificação em total sigilo. Se, por motivo de força maior, houver interrupção ou suspensão da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo para o professor participante, que terá direito aos esclarecimentos pertinentes, a qualquer momento.

Agradecemos, desde já, pela sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

Professora Maria Inêz Lucas Machado (UFMG)

Tels: (31) 3409 4730 / (31) 9301 0827; e-mail: marinez@musica.ufmg.br

Professora Doutora Ana Cláudia de Assis (UFMG)

Tels: (31) 3466 8842 / (31) 9973 8842; e-mail: anaclaudia@ufmg.br

Autorização do voluntário:

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Telefone de contato do entrevistado: _____

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar / sala 2005

CEP 31 270 901 – BH- MG - Telefax (031) 3409 4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br