

Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo

*Daniel Lemos
(UFMA - MA)
dal_lemos@yahoo.com.br*

Resumo: O presente trabalho visa a relatar procedimentos de elaboração e adoção de um método de Piano para prática individual, podendo ser adotado tanto em contexto de ensino individual quanto coletivo. O enfoque primário trata de metodologia didática adequada à disciplina Piano Complementar em contexto de ensino coletivo, podendo ser estendido à iniciação musical em instrumentos de teclado. Foi realizada uma consideração conceitual sobre ensino coletivo e individual, apresentando uma breve discussão sobre a história do ensino coletivo de Piano, bem como critérios e fundamentos para elaboração de métodos. A seguir, foi demonstrada a estruturação do método em questão, demonstrando alguns exemplos de atividades desenvolvidas e peças trabalhadas.

Palavras-chave: Performance Musical, Pedagogia do Piano, Método de Instrução Musical.

Considerations about a Piano method development for individual and group teaching

Abstract: The present work aims to explain development procedures from a Piano method for adoption in individual and group piano instruction classes. Primary methodology focuses on application for Complementary Piano pedagogical context, also capable of adopting other keyboard instruments. There is a brief review concerning individual and group teaching in Music, followed by the history of Group Piano Teaching based on Fisher (2010) and concepts and pedagogical foundations applied in specific Piano methods. Finally, development of exercises and presentation of theoretical concepts in Music along with repertoire performance in this method were shown.

Keywords: Music Performance, Piano Pedagogy, Musical Instruction Method.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, observa-se amplo desenvolvimento de metodologias de ensino coletivo de instrumentos musicais, motivadas particularmente pelos novos ideais pedagógicos da Educação Musical, área que tem se concentrado no ensino musical voltado à Educação Básica, especialmente após a LDB nº 9.394/1996, com o reforço atual da Lei nº 11.769/2008. A presença de ideais da Educação Musical no ensino coletivo de instrumentos musicais são observadas em Tourinho (2008, p.1-4) e Fisher (2010, p.51-53). São alguns destes:

- O poder da Música como agente transformador do ser humano, independente do nível de instrução técnico-musical;
- Acreditar que todos aprendem com todos, ou seja: aprendizagem colaborativa;
- Planejamento das atividades voltado para o grupo: os participantes enfocam
- a importância do trabalho simultâneo e não no pensamento “solista” tradicional;
- Desenvolvimento da autonomia musical e do poder de decisão;
- Maior aproveitamento da carga horária, ou seja: é possível ensinar mais pessoas utilizando menor espaço de tempo.

Sendo assim, fica claro que o ensino coletivo é capaz de multiplicar o acesso social à aprendizagem da Performance Musical de forma democrática, econômica, motivadora e humana. Historicamente, este é o ambiente de aprendizagem musical mais adequado para trabalhar com iniciantes, independentemente da faixa etária (FISHER, 2010, p.19-20). Nesse sentido, o ensino individual para iniciantes falha, pois geralmente parte do pressuposto que todos os alunos desejam seguir carreira musical, levando tanto aluno quanto professor à desmotivação.

Por outro lado, é importante não se deixar “seduzir” pelos pontos positivos do ensino coletivo, sendo fundamental analisar que metodologias são de fato apropriadas a cada contexto de ensino e proposta de formação musical, pois o ensino individual – ou tutorial – é mais adequado à formação profissional de cantores e instrumentistas. Em relato de experiência didática realizada na Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM), Cerqueira (2009a, p.39-40) afirma que a substituição do ensino individual pelo coletivo só fora adequada em estágios iniciais de aprendizagem. Fisher (2010, p.21-22) confirma esta ideia, afirmando que a maioria dos professores de piano prefere adotar tanto ensino individual quanto coletivo, aproveitando as vantagens de cada modo de instrução.

Diante desta discussão, surgiu a necessidade de adotar um método de Piano que adotasse os aspectos positivos da instrução individual e coletiva. Gordon (In: USZLER *et al.*, 2000, p.269) afirma que a literatura de Pedagogia do Piano é muito rica, mas que os métodos de instrumentos de teclado refletem ideologias de sua época. Abaixo temos uma interessante observação:

No passado, quanto o tempo parecia se mover mais vagarosamente, e que outras atividades – trabalhar, viajar, e por aí vai – requeriam maiores quantidades de tempo, a pedagogia naturalmente produziu processos de aprendizagem que requeriam enormes quantidades de tempo. (...) Charles Hanon, por exemplo, provavelmente considerava uma hora diária de estudos para seus exercícios um compromisso mínimo para adquirir competência. (GORDON In: USZLER, 2000, p.270)

É consenso que, nos dias de hoje, é fundamental haver um aproveitamento eficiente do tempo, exigindo métodos de estudo voltados a esta finalidade. No caso particular da Pedagogia do Piano – onde é costumeiro adotar métodos de séculos anteriores – é desafiante pesquisar novas metodologias didáticas, tendo em vista que o tradicionalismo em torno deste instrumento dificulta a adoção e divulgação de novos ideais. Assim, foi necessário elaborar um método de Piano para adoção específica em contexto de ensino coletivo, porém, sem as características da interação em grupo presente em outros tipos de metodologia do ensino coletivo.

1. SOBRE ENSINO COLETIVO E ENSINO EM GRUPO

Define-se “ensino coletivo” como qualquer atividade didática que envolva mais de um aluno. Dentre os vários exemplos deste modo de instrução, destaca-se a *master-class*, assim caracterizada por Zorzal:

Podemos definir (...) *master-class* como um formato de ensino onde um aluno de instrumento musical executa uma obra previamente preparada para um professor de carreira reconhecida como intérprete no mesmo instrumento do aluno. A execução dessa obra ocorre perante um público que não interfere ativamente na performance, e aluno e professor não mantinham contato pessoal antes de a *master-class* ser ministrada. (ZORZAL, 2010, p.6-7)

Nesse sentido, a *master-class* se assemelha ao próprio ensino individual, onde ocorre a exposição de ideias musicais conforme a apresentação momentânea do aluno. A diferença se dá na qualidade pública desta performance que, além de caracterizá-la como ensino coletivo, possui a finalidade paralela de trabalhar a ansiedade na performance, problema conhecido da prática musical (CERQUEIRA, 2009c, p.121). Outra divergência – apontada por Zorzal (2010, p.8) – se dá no caráter pontual da *master-class*: o professor avalia um momento específico no desenvolvimento do aluno, com base na performance apresentada. Já no ensino individual, é possível conhecer melhor o percurso musical do aluno, favorecendo

uma avaliação mais ampla de suas competências. Todavia, em ambos os casos, se trata de uma exposição dogmática de conceitos centrada na figura do professor – “o professor sabe mais e mostra como se faz” (USZLER In: USZLER, 2000, p.256).

Com relação ao ensino em grupo, este se caracteriza pela interação entre os alunos, que assumem participação ativa na atividade musical. Neste contexto, os participantes trocam informações, analisam o repertório trabalhado e sugerem ideias musicais, entre outros. Fisher (2010, p.51-63), ao mencionar a teoria da Aprendizagem Colaborativa, enumera cinco elementos fundamentais que caracterizam esta metodologia didática:

- *Interdependência positiva*: a responsabilidade do aprendizado passa a ser do grupo, levando os atuantes a compreender que sem ajuda ao desenvolvimento do colega, não será possível realizar a atividade proposta. Assim, não se pensa em realizar a tarefa individualmente, pois somente o grupo é capaz de concluí-la;
- *Interação face-a-face*: trata do diálogo que os atuantes fazem entre si para propor ideias, sugerir soluções de problemas e tratar do desenvolvimento de habilidades musicais. Esta interação contribui para trabalhar a inteligência interpessoal – dentre as inteligências propostas por Gardner (GARDNER, 1993) – a auto-estima e, subsequentemente, a Ansiedade na performance, que possui forte caráter psicológico;
- *Responsabilidade individual*: trata do compromisso que cada indivíduo possui perante o grupo, estando consciente de sua postura colaborativa e de busca pelo sucesso de todos para que a atividade tenha sucesso, não pensando somente nos benefícios próprios;
- *Habilidades Sociais*: diz respeito à capacidade de trabalhar em grupo, ouvir e propor novas ideias, relacionar-se com seus colegas e aceitar decisões em conjunto, questões raramente desenvolvidas em ambientes de trabalho individual;
- *Desenvolvimento em grupo*: trata da aquisição de conceitos e habilidades em função da realização prática da atividade em questão. Permite verificar naturalmente a apropriação de conceitos e habilidades, pois esta se faz em função do contexto da atividade e não de forma “artificial” ou essencialmente

teórica. Questão semelhante ocorre na apreensão da técnica instrumental, trabalhando-a preferencialmente em situações reais no repertório ao invés de adquiri-la através de exercícios.

Como exemplos práticos de ensino coletivo que adota características do ensino em grupo no Brasil, há uma série de relatos, entre eles Cruvinel (2005) e Dantas (2010) com Cordas, Tourinho (2008), Cerqueira e Ávila (2011) com Violão, Paiva e Alexandre (2010) com Percussão, Nascimento (2006) e Silva (2009) com Sopros, Ducatti (2005) e Cerqueira (2009b) com Piano. Dentre os contextos de adoção, destacam-se a Educação Básica e os projetos sociais, reforçando a adequação do ensino em grupo nestes ambientes graças especialmente a seu caráter de integração e colaboração, além da viabilidade econômica.

Diante destas considerações, torna-se oportuno agora definir o contexto de ensino coletivo para o qual foi elaborado o método em questão neste trabalho: trata-se de um contexto onde habilidades e conceitos são apreendidos individualmente, sem interação entre os colegas, da mesma forma como no ensino tutorial. Uma ilustração típica deste ambiente é um laboratório de Teclados Eletrônicos com fones de ouvido, onde vários alunos trabalham individualmente seu repertório no mesmo espaço de tempo, permitindo-lhes trabalhar as situações técnico-musicais do repertório com concentração, de forma eficaz. Neste ambiente, o professor acompanha os trabalhos de cada aluno, mas por muito menos tempo que no ensino individual. Dessa maneira, trata-se de um ambiente de ensino coletivo, mas não de ensino em grupo, pois este último é caracterizado pela aprendizagem colaborativa.

Esta metodologia não é recente. Fisher (2010, p.3-7), ao tratar da História do ensino coletivo de piano, menciona que no início do Século XX, as aulas de piano foram incorporadas ao currículo da Educação Básica nos Estados Unidos, sendo o ensino coletivo adotado como saída para o alto custo das aulas individuais. Em 1956, foi implementado na Universidade Estadual de Ball o primeiro laboratório de Pianos Eletrônicos. Além de ser economicamente mais viável que a sala de Pianos Acústicos, o laboratório permitia o controle da intensidade sonora, resolvendo o problema da “poluição sonora” presente em salas com Pianos Acústicos. Ainda, os Pianos Digitais da atualidade – quando interligados através do sistema MIDI – oferecem recursos mais sofisticados. A seguir, Fisher apresenta uma visão geral desta metodologia didática:

Mesmo não sendo consenso absoluto, muitos professores encontram no laboratório de pianos digitais o ambiente ideal de ensino em grupo. Aqui, cada estudante fica em um instrumento, sendo este ligado ao console central do professor. À parte a vantagem óbvia dos instrumentos não exigirem afinação, o laboratório de pianos digitais moderno oferece diversas opções de instrução musical através dos fones de ouvido. Opções de grupos permitem ao professor organizar alunos em prática individual, pequenos grupos ou até mesmo toda a sala. Controles do laboratório permitem ao professor trabalhar com determinados grupos, enquanto outros grupos ou indivíduos mantêm ininterruptamente suas atividades. A tecnologia facilita muito ensaios e discussões em grupo, apesar de que alguns professores concordam que o tempo destinado ao trabalho em fones de ouvido deve ser limitado, permitindo aos estudantes trabalhar sem fones para permitir as vantagens da interação em grupo. (FISHER, 2010, p.33)

Com a fundação de diversos cursos de Licenciatura em Música no Brasil desde o início do Século XXI, este ambiente se tornou mais frequente no ensino de piano – ou, de forma mais adequada, instrumentos de teclado – destes cursos justamente por oferecer metodologias didáticas mais próximas da proposta de formar profissionais para atuação no ensino de Música na Educação Básica. Todavia, observa-se nos Estados Unidos um desenvolvimento muito particular das diversas metodologias de piano que, no Brasil, se manteve quase que exclusivamente sob os preceitos do ensino tradicional, voltando-se à formação de pianistas solistas – mesmo não sendo este o objetivo do projeto político-pedagógico do curso em questão. Esta problemática é compreensível se considerarmos a restrita quantidade de métodos voltados especificamente ao ensino coletivo de piano. Aqueles que se dedicam a tal proposta, geralmente possuem trechos com acompanhamento a ser tocado pelo professor, requerendo então um ambiente de ensino individual. Sendo assim, haverá a seguir uma breve consideração sobre algumas estratégias para ensino de piano adotadas no país.

2. ALGUMAS METODOLOGIAS DE ENSINO DO PIANO

Historicamente, adota-se a nomenclatura “Piano” para as disciplinas de ensino individual voltadas à formação de pianistas, tendo assim este instrumento como objetivo principal do curso. Paralelamente, a metodologia denominada “Oficina de Performance” – caracterizada como ensino coletivo em grupo – oferece subsídios complementares a esta formação, permitindo abordar questões aprofundadas de interpretação musical, técnica instrumental e interação em grupo, onde colegas oferecem ideias ao executante (SILVA, 2008).

Com relação a denominações comuns que definem a prática pianística como objetivo paralelo da formação musical, temos os termos “Piano Complementar”, “Piano Suplementar” ou até mesmo “Teclado Eletrônico”, consistindo na maioria das vezes em aulas coletivas. Montandon afirma que uma problemática recorrente nestas disciplinas é a “não distinção entre o ensino de piano enquanto instrumento principal ou como instrumento auxiliar na formação do músico” (MONTANDON, 2001, p.105), adotando-se metodologia semelhante à prática do estudo tradicional, baseada na execução memorizada de peças do repertório pianístico. Assim, Montandon sugere adotar uma metodologia capaz de desenvolver habilidades funcionais diversas como transposição, improvisação e leitura à primeira vista, por exemplo. Esta abordagem oferecerá maior utilidade prática ao aluno em diversas situações musicais, entre elas acompanhamento e aquecimento de corais, execução de atividades de harmonia e contraponto, leitura de cifras e editoração musical através de controladores MIDI (MONTANDON, 2001, p.107-108).

Corvisier, ao relatar sua experiência no ensino de Piano Complementar, reforça a importância de diversificar as habilidades funcionais e “aliar técnica básica à prática” (CORVISIER, 2008, p.191), somando harmonização aos tipos já mencionados. Outro aspecto importante tratado pela autora é o perfil heterogêneo de seus alunos, classificados em dois grupos:

- Licenciandos em Música que possuem o piano como instrumento principal e, portanto, tem interesse maior em desenvolver suas habilidades pianísticas;
- Licenciandos em Música que possuem o Canto ou outro instrumento como meio principal de performance, demonstrando interesse em habilidades funcionais diversificadas.

Dessa forma, é ressaltada uma problemática corrente na disciplina Piano Complementar: conciliar interesses musicais variados. Ainda, a autora reforça que os licenciandos em Piano necessitam de conhecimentos pedagógicos específicos do instrumento, não oferecidos nas Licenciaturas em Música por estas se voltarem a metodologias de ensino na escola regular (CERQUEIRA, 2009b, p.129-130). Dessa forma, Corvisier (2008, p.192-193) adicionou conteúdos de Pedagogia do Piano em sua metodologia de Piano Complementar, contemplando análises de métodos de Piano, bem como discussões e leitura de tratados sobre técnica e dedilhado, entre

outros.

Albuquerque e Vieira, ao relatar a ministração do curso de extensão “Musicalização através do Ensino de Teclado/Piano” (MECT), adiciona uma questão à metodologia de ensino coletivo de piano: trabalhar a iniciação musical a partir do instrumento. Segundo a autora, é práxis tradicional ensinar primeiro Teoria da Música, introduzindo a prática instrumental somente após a familiarização com elementos da partitura (ALBUQUERQUE; VIEIRA, 2010, p.1). Esta metodologia apresenta um grave equívoco, pois não considera que a aprendizagem musical consiste na apreensão de habilidades para, somente em seguida, apresentar o conceito teórico associado. Sem a referência prática, ocorre a aprendizagem descontextualizada deste conceito. Gordon reforça esta problemática:

À medida que os alunos escutam e executam uma vasta gama de trechos musicais, escutam também e executam entre si padrões tonais e rítmicos; em alguns casos, o professor estabelece a tonalidade ou a métrica e os alunos fazem a audição dos padrões nessa sintaxe. Outras vezes, os alunos assimilam os padrões numa tonalidade ou métrica que, seguidamente, eles próprios identificam. Outras vezes ainda, podem cantar, entoar, ou passar para padrões tonais ou rítmicos familiares, ou mesmo dar resposta a padrões que não lhes são familiares. Em breve, estarão a criar ou a improvisar padrões e até música da sua autoria. Só depois de um número suficiente de padrões lhe ser familiar, através da audição e da execução, é que os alunos passarão então a escrever e a ler em notação, padrões e formas musicais mais amplas. (GORDON, 2000, p.4-5)

Logo, o trabalho de iniciação musical deve ser cuidadosamente planejado, pois a leitura musical deve funcionar como uma forma de registro das ideias musicais apreendidas. No caso particular do ensino da Performance Musical, a leitura é tradicionalmente associada à aprendizagem musical desde o Século XVIII, quando surgiram os primeiros tratados de prática instrumental e vocal. Assim como dito anteriormente, o contexto musical da atualidade é outro, sendo tais métodos concebidos em época deveras distinta. Muitos dos padrões musicais presentes em outras épocas não estão no repertório que ouvimos em nosso cotidiano, fazendo com que a familiaridade com elementos da partitura necessitem da apreciação do repertório de outros períodos.

Dentre outros aspectos enfatizados por Albuquerque e Vieira, destacam-se os seguintes objetivos do MECT:

- Promover o desenvolvimento da interação em grupo;
- Trabalhar a coletividade como fator necessário ao desenvolvimento individual;
- Desenvolver a escuta musical, seja através da Percepção Musical ou da Audição Crítica;
- Utilizar repetição e imitação como ferramentas para a improvisação.

Cabe aqui ressaltar como a repetição – como forma de familiarização a um estilo musical qualquer – é trabalhada como ferramenta para a improvisação. Com relação à improvisação, observa-se que os ideais de “criatividade” propagados atualmente na Educação Musical subentendem a improvisação como um processo totalmente livre e desconexo de repertório, estilos musicais, análise musical e técnica instrumental. Todo processo criativo envolve necessariamente elementos da linguagem pré-estabelecidos que devem ser (re)conhecidos. Sendo assim, criação é a contribuição que um indivíduo faz ao meio, e sem conhecer este meio – baseado nas *criações de outros* – não é possível criar. Voltando à repetição, Kaplan (1987, p.76-77) reforça ser esta a alma do ensino instrumental, pois ela é a chave para se apropriar da técnica instrumental, e quando mais habilidades forem apreendidas, maiores os recursos disponíveis ao aluno no ato da improvisação e da criação. Logo, técnica e ensino de instrumentos musicais – tanto coletivo quanto individual – estão intimamente ligados.

Outra metodologia didática consiste na elaboração de arranjos como ferramenta para o ensino coletivo em grupo, proposta por Cerqueira (2009b) e Cerqueira e Ávila (2011). Esta atividade consiste na apreciação inicial do repertório que se deseja trabalhar, utilizando em seguida a análise musical como ferramenta para que se possa compreender elementos básicos da obra trabalhada – forma, instrumentação, escalas utilizadas, discurso harmônico, etc. A leitura musical é trabalhada como forma de orientar o trabalho, geralmente através de audiopartitura. Em seguida, professor e alunos definem um elemento musical que servirá de base para a elaboração do arranjo – melodia, harmonia, forma musical, etc. – podendo realizar “analogias musicais” – representar a sonoridade original da obra com maior fidelidade, assim como no conceito de *transcrição* – ou criar novas estruturas. Nesse sentido, a improvisação é utilizada tanto no momento da performance (assim como

no *jazz*) quanto na composição (ocorrendo experimentações até a definição de um elemento permanente).

Durante o percurso desta atividade, surgem questões musicais envolvendo técnica instrumental e elementos musicais trabalhados, sendo trabalhados de forma prática e funcional. No final, os grupos mostram seus trabalhos, sendo comum gravar a performance final dos arranjos em telefones celulares – atualmente, a maioria deles é capaz de gravar vídeo e áudio com qualidade de captação razoável.

Com relação à elaboração de métodos para ensino do piano, reforça-se que nos Estados Unidos, cursos de graduação em Pedagogia do Piano já oferecem subsídios para organização de repertório, análise de métodos e composição de pequenas peças didáticas. Os reflexos desta iniciativa universitária são visíveis, considerando a quantidade de material didático disponível ao professor de piano na língua inglesa.

Dentre os métodos mais utilizados recentemente neste país, “Piano Adventures” (FABER; FABER, 2001) tem se destacado. Voltado ao público infantil, este método é organizado em diversos livros com funções didáticas específicas. Há os seguintes níveis de dificuldade: “primer level” (iniciação musical) e, subsequentemente, os níveis 1, 2A, 2B, 3A, 3B, 4 e 5, cuja diferenciação se dá principalmente em termos de complexidade rítmica e uso progressivo de uma maior extensão do piano. Cada nível é dividido nos seguintes tipos de livros: Lições (exercícios de teoria musical realizados com prática ao piano), Técnica (com ênfase em questões de postura e estudo de mãos separadas), Performance (que consiste na apresentação de repertório sem informações mais aprofundadas), Teoria (baseado na realização de exercícios de leitura e apresentação de conceitos) e Completo (que combina a ênfase de cada livro). É importante reforçar que todos os livros abordam o conteúdo de forma transdisciplinar, oferecendo conceitos teóricos e aplicação prática imediata. A diferenciação entre os tipos de livro diz respeito à maneira de abordar o conteúdo, podendo o professor optar pela abordagem que lhe é mais característica. Cabe ainda ressaltar que o método em questão se baseia no modelo “dó central” (USZLER In: UZLER *et al.*, 2000, p.4), abordagem que consiste em iniciar o estudo a partir da região central do piano. Segundo a autora, esta é o modelo de ensino do Piano mais comum.

Abaixo, apresentamos os três modelos de aprendizagem que guiam os métodos de Piano segundo Uszler (In: USZLER *et al.*, 2000, p.4-8):

- **Dó central:** consiste no estudo de peças a partir da região média do piano, tendo como referência o Dó central. Permite visualizar mais fácil o teclado do piano e consolidar a leitura absoluta e transmitir quantidades menores de informações, porém, pode produzir “falsas associações” como associar a tecla Dó ao polegar, além de limitar o uso de toda a extensão do piano, fato que leva o aluno a se posicionar com as mãos muito próximas ao corpo e inibir uma sensação corporal de liberdade.
- **Multiteclas:** baseia-se o estudo com base na execução de estruturas fixas com mais teclas como acordes, por exemplo (estudo em blocos). Este modelo é bem utilizado para ensino do piano como instrumento funcional de harmonização e transposição, permitindo explorar melhor a extensão do piano. Todavia, o aluno fica limitado ao dedilhado fixo utilizado para tocar os acordes. Ainda, cabe ressaltar que a prática de acordes não é adequada a iniciantes, pois esta exige movimento de pulso e antebraço mais conscientes, podendo limitar o uso do polegar em teclas pretas.
- **Invervalar:** concentra-se na leitura relativa, oferecendo contato com toda a extensão do teclado logo nos primeiros momentos da aprendizagem, permitindo ainda direcionar a atenção ao uso do dedilhado. Como o piano possui a característica idiomática de utilizar somente teclas brancas em peças sem acidentes, oferece uma excelente oportunidade para aprendizagem da leitura relativa. Todavia, esta liberdade excessiva pode trazer desconforto ao aluno, uma vez que fica sem referências para a leitura e o estudo.

No Brasil, há iniciativas particulares com relação à elaboração de métodos diferenciados, que utilizam não somente dos modelos supracitados, mas incluem leitura de audiopartituras, uso da música contemporânea e aprendizagem inicial a partir do Teclado Eletrônico, instrumento pertencente à família dos Instrumentos de teclado, mas com características idiomáticas bem diferentes do piano. Na atualidade, o Teclado Eletrônico oferece maior acessibilidade econômica imediata à sociedade em geral. Pianistas costumam sentir desconforto ao trabalhar com o ensino deste instrumento na Iniciação Musical, porém, sua adoção pode ser estratégica, pois serve como etapa introdutória ao ensino de piano.

Dentre os métodos elaborados no Brasil, destacam-se “Educação Musical através do Teclado” (GONÇALVES; BARBOSA, 1985), baseado na iniciação musical a partir de audiopartituras e uso do Teclado Eletrônico, “Piano Brincando” (FONSECA; SANTIAGO, 1993), que consiste no ensino do piano a partir da música contemporânea; “Iniciação ao Piano e Teclado” (ADOLFO, 1994), que apresenta conceitos através do contato prático com estes instrumentos e suas características idiomáticas, e “Educação Musical ao Teclado” (NAIR *et al.*, 2002), cuja abordagem se assemelha ao trabalho de Gonçalves e Barbosa.

É importante reforçar aqui o empenho destes autores em superar problemas históricos do ensino de piano, entre eles a aprendizagem exclusivamente apoiada na leitura de partituras, abordagem didática voltada somente à formação de pianistas profissionais, estudo de teoria e técnica pianística de forma alheia a um contexto musical, utilização de repertório fechado e desenvolvimento de habilidades úteis somente ao perfil do pianista solista da Música de Concerto. Todavia, caso observemos os programas de ensino e os projetos pedagógicos da maioria dos cursos de Piano do país em nível técnico e superior, será destacada a adoção de métodos baseados em estratégias didáticas do Século XIX, fato que demonstra o restrito interesse dos professores de piano pela adoção de novas estratégias de ensino. Vale ressaltar que disciplinas que tratam da apresentação e análise de métodos e material didático ainda são uma distante realidade na maioria destes cursos, mesmo sendo esta uma ferramenta fundamental para que os pianistas de hoje se insiram na sociedade. O resultado deste distanciamento não poderia ser outro: alto índice de reprovação e evasão nestes cursos, bem como a redução da procura pelos mesmos, de forma semelhante ao caso descrito por Viegas (2006). Em longo prazo, diminui o apoio à formação de pianistas, cortam-se investimentos e cursos são fechados, dando razão à crítica usual que se faz sobre a área de Performance Musical: a falta de iniciativa pela necessidade de se atualizar.

Assim, as diversas metodologias de ensino do piano e estratégias de elaboração dos métodos contribuíram para nortear a construção do método objeto deste trabalho. Os variados contextos e propostas de formação musical, a problemática histórica acerca do ensino de piano e as características do material didático disponível levaram à inserção estratégica de atividades peculiares no método. Sendo assim, algumas das atividades desenvolvidas serão descritas a seguir.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE “PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO PIANO”

3.1 CONTEXTO DE APLICAÇÃO

Primeiramente, é necessário mencionar que o método foi elaborado para as disciplinas Piano Complementar I e II com carga horária de 45 horas cada, presente nos dois primeiros semestres de um curso de Licenciatura em Música. Devido à baixa carga horária, não é possível planejar uma continuidade de estudos mais sólida, fato que exigiu um planejamento instrucional conciso e eficiente para o método. Semestralmente, ingressam trinta alunos que passam por teste de habilidades específicas. Todavia, crescentes pressões por parte da administração universitária – bem como a inviabilidade em elaborar uma prova que exija conhecimentos mais aprofundados, devido a questões regionais – levaram à adição de uma seção de iniciação musical no método, a fim de se precaver de eventuais problemas pedagógicos advindos da adoção unilateral de políticas públicas de Educação brasileiras, característica da atual administração universitária.

Cada disciplina é dividida em duas fases. A primeira consiste na prática individual, sendo necessário dividir a turma em três turnos de cinquenta minutos cada, totalizando dez alunos por turno. É muito raro haver alunos que possuam ao menos um teclado em casa, fazendo com que o momento da aula seja a única oportunidade de estudo. Além disso, é necessário considerar o perfil extremamente heterogêneo dos discentes, havendo aqueles possuem o piano como principal instrumento, tecladistas familiarizados com a linguagem popular, alunos que tocam outros instrumentos e até mesmo aqueles que nunca tocaram nenhum instrumento ou leram partituras. Logo, o método precisa abarcar toda esta pluralidade de experiências musicais – e até mesmo a sua falta.

Cabe, ainda, ressaltar que o instrumento utilizado é o Piano Digital, que possui diferenças idiomáticas substanciais em relação ao Piano Acústico. Todavia, acredita-se que o método deve contemplar características originais dos instrumentos de teclado, contemplando as particularidades de todos. O percurso musical dos alunos irá definir de fato o instrumento em que vão se especializar, sendo nosso papel oferecer um subsídio elementar.

A segunda fase da mencionada disciplina consiste na elaboração de arranjos, buscando explorar as habilidades apreendidas na primeira fase. Esta

ordem foi assim decidida porque uma das grandes problemáticas do estudo instrumental é justamente corrigir os vícios motores (KAPLAN, 1987, p.92-94). Caso a elaboração de arranjos antecederesse o estudo individual, o pouco tempo da disciplina seria gasto com reeducação motora. Assim, reitera-se que o método foi elaborado para adoção na primeira fase da disciplina, uma vez que o trabalho de elaboração de arranjos se baseia prioritariamente na transmissão oral de informações, tomando proveito da instrução formal escrita previamente estabelecida.

3.2 ESTRUTURAÇÃO DO MÉTODO

O método possui três partes distintas, começando a partir da seção de iniciação musical. Nesta parte, foi escolhida como aporte teórico a teoria do Processamento de Informações, baseando-se em sua aplicação prática no ensino de piano conforme descrita por Uszler (In: USZLER *et al.*, 2000. p.235-237). Esta teoria prevê que o cérebro humano recebe as informações de forma semelhante ao computador, sendo fundamental observar que o ser humano – assim como o computador – possui limitada capacidade de processar informações simultaneamente, podendo captar somente o fluxo que estiver sob a concentração (CERQUEIRA, 2009c, p.119-120). Tal fato justifica a importância de reduzir a quantidade e a complexidade de informações no início da aprendizagem, favorecendo assim a apreensão do conteúdo. Optou-se, então, por introduzir progressivamente – e de forma cumulativa – os parâmetros musicais com base em alguns dos exemplos de atividades descritos abaixo:

- **Durações:** conscientização sobre diferentes durações (curto e longo), apropriação da euritmia, atividades de pulsação inspiradas em som de relógios analógicos, prática e conceito de andamento, prática e conceito de durações medidas matematicamente através de suas relações de proporção –“rítmica relativa”, leitura rítmica utilizando diferentes figuras rítmicas como referência para o pulso, criação de estruturas rítmicas e leitura absoluta de figuras rítmicas;
- **Durações e intensidades:** conscientização sobre contrastes de dinâmica (ciente de que toda dinâmica é relativa) ao longo do tempo, observação das diferentes intensidades de pulsos (ainda sem apresentar o conceito de

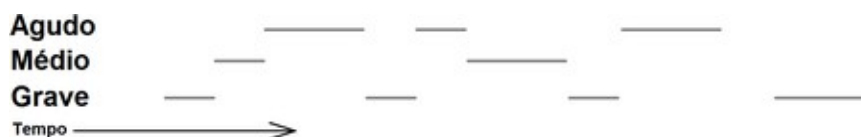
métrica) – rítmica, leitura e ditado de dinâmicas a partir da voz e, posteriormente, dos instrumentos de teclado, evidenciando as características do controle de dinâmica nos mesmos;

- **Alturas, durações e intensidades:** conscientização sobre diferentes alturas (grave e agudo), ditado melódico com duas alturas no agogô (grave e agudo) com durações não medidas, criação melódica no agogô e subsequente notação (é possível utilizar timbres do Teclado Eletrônico nesta atividade), leitura relativa, leitura absoluta, ditado melódico com contrastes de dinâmica.

O método utiliza tanto leitura de audiopartituras quanto notação tradicional, bem como exemplos de áudio que acompanham exercícios de apreciação, com base em atividades desenvolvidas no método “Exercícios de Teoria Musical – uma abordagem prática” (LIMA; FIGUEIREDO, 2004). Cabe ainda salientar que há atividades de criação com cada um dos conteúdos citados, complementando a abordagem tradicional de ênfase em leitura e execução. Em algumas atividades, é sugerida a realização com o Piano ou Teclado, podendo também utilizar voz, corpo ou instrumentos de percussão. Ainda, houve a preocupação em apresentar elementos visuais de forma clara e proporcional como, por exemplo, na apresentação das proporções entre as figuras rítmicas. Por último, justifica-se a ênfase nas atividades de durações porque, no caso específico do ensino de piano, a leitura de alturas – no caso a resposta motora aos elementos visuais que representam as alturas – pode ser trabalhada durante a leitura do repertório.

Seguem agora alguns exemplos de atividades presentes nesta seção do método. O primeiro exercício (Ex. 1) consiste em uma leitura melódica – solfejo – com diferentes alturas, mas sem tempo medido. Todavia, a partir da extensão das linhas, o aluno poderá fazer diferenciações entre as durações:

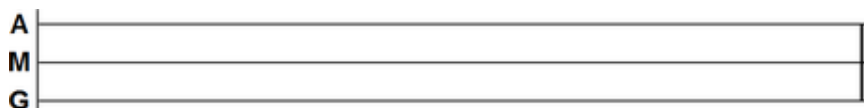
Abaixo, temos um trecho musical com diferentes alturas e pausas para cada figura rítmica. Tente cantá-las ou tocá-las ao Piano utilizando três notas diferentes, mantendo as relações rítmicas e a representação dos sons graves, médios e agudos:



Ex. 1 – Leitura melódica (“solfejo”) em audiopartitura

O exemplo seguinte (Ex. 2) consiste em uma atividade de criação. Aqui, é possível escrever as durações de forma proporcional, caso o aluno ainda não conheça as figuras rítmicas:

Tente improvisar um trecho musical utilizando três notas do Piano. Assim que achar uma melodia interessante, anote sua criação na pauta abaixo, escrevendo as figuras rítmicas nas linhas respectivas dos sons Grave (G), Médio (M) e Agudo (A):



Ex. 2 – Composição melódica

Na atividade abaixo (Ex. 3), o aluno já foi apresentado às figuras rítmicas. Porém, trata-se de uma escrita especializada – assim como em algumas Sequenze de Luciano Berio – onde a leitura é feita de forma linear, sem uma métrica implícita:

A seguir, temos uma série de trechos rítmicos, precedidos pela figura de referência e o andamento sugerido. Ao realizá-los, imagine a pulsação, marcando-a antes de começar a leitura, se necessário. Porém, tente não marcar a pulsação durante a leitura dos trechos, imaginando-a apenas:



Ex. 3 – Leitura rítmica relativa com andamento

Abaixo (Ex. 4), há um exercício para treinamento da resposta visual ao reconhecimento dos intervalos relativos (aqueles baseados em sua distância no pentagrama: segundas, terças, quartas, etc.). Neste método, evita-se solfejar as alturas com a voz, pois o aluno deve primeiro se familiarizar auditivamente com as escalas para solfejar corretamente. Além disso, o Canto exige uma técnica vocal que não é abordada neste momento, fazendo com que o solfejo não seja um aspecto musical avaliável:

Identifique os intervalos entre as notas abaixo, posicionando-os conforme as **ligaduras**:



Ex. 4 – Leitura relativa com intervalos

Por último, temos um solfejo de intensidades (Ex. 5) feito com a voz. O professor pode, em seguida, atentar para a impossibilidade do piano em realizar contrastes de dinâmica em um mesmo ataque, diferentemente do Canto, Violino ou Trombone, por exemplo:

Abaixo, temos um trecho indicando diferentes intensidades. Tente reproduzi-lo com a voz, utilizando uma vogal como, por exemplo: á, ê, ó, u. Os apóstrofos (') indicam pontos onde você pode respirar (**respiração**):

mf ————— *f* ————— *p* ' *cresc. . . f* *dim. . . mf* ————— *ff* '

Ex. 5 – Leitura de intensidades

É importante mencionar que os conceitos teóricos foram apresentados de forma planejada e associativa como, por exemplo: ao tratar de andamento, o aluno precisa primeiro saber – teórica e musicalmente – o que é pulso. Assim, um conceito deve necessariamente se relacionar a outro apreendido anteriormente, sendo esta a forma mais eficiente de memorização. Segundo Sprenger (1999, p.49-50), o cérebro armazena as informações por associação, relacionando-as com conceitos e/ou experiências adquiridas anteriormente.

Outro aspecto importante foi definir a quantidade mínima de conceitos teóricos necessária à iniciação da prática do repertório, evitando estender demasiadamente a iniciação musical. Por exemplo: o conceito de métrica é introduzido somente no estudo do repertório, bem como armaduras de clave e linhas de fraseado. Assim, tem-se como objetivo adiantar o contato do aluno com o instrumento. Logicamente, a apresentação de novos conceitos teóricos será realizada de forma associada à prática pianística, caracterizando o método como multidisciplinar e semelhante aos tratados para ensino de instrumentos de teclado do Século XVIII, quando não havia ainda a fragmentação institucional do ensino musical em disciplinas.

A segunda parte do método consiste em uma exposição conceitual acerca de diversos tópicos em Pedagogia do Piano como o conceito de técnica, rotina de estudos, vícios motores, talento, Ansiedade na performance, escolha de repertório, idade para iniciar o estudo e tamanho das mãos, entre outros. Apesar de não haver citações no corpo do texto devido à finalidade didática do mesmo, os conceitos apresentados se baseiam em pesquisas de autores como José Alberto Kaplan, Stewart Gordon, Marianne Uszler, Aaron Williamon e John Sloboda, entre outros. A principal referência estruturante para esta seção é o método *Fundamentals of Piano Practice* (CHANG, 2010). Neste método publicado em meio digital, o autor foca predominantemente em orientações sobre a rotina de estudo e em como o cérebro apreende as informações musicais, afirmando que qualquer repertório pode ser estudado caso sejam observadas estas questões. Trata-se de uma característica consideravelmente distinta para com os métodos tradicionais, que abordam o estudo instrumental quase que exclusivamente a partir de composições próprias em níveis progressivos de dificuldade, sem instruções mais aprofundadas sobre como praticar tais peças. Sendo assim, esta seção do método se mostrou bastante esclarecedora, pois os alunos ficam mais conscientes sobre a importância de entender como o corpo funciona, que hábitos de estudo são mais saudáveis e – principalmente – como praticar tendo estas informações em mente, consolidando assim uma rotina de estudos adequada. Ainda, vale reforçar que diversos dos assuntos tratados podem ser aplicados à Pedagogia da Performance Musical em geral, fato reforçado por alunos que tocam outros instrumentos e obtiveram particular interesse neste conteúdo.

A terceira parte consiste no estudo de repertório composto segundo situações técnico-musicais progressivas, sendo iniciada por uma explicação sobre postura ao piano. Cada peça vem acompanhada de quatro pequenos textos, abordando os seguintes aspectos:

- **Análise:** aborda brevemente questões de forma e elementos musicais indicados na partitura, explicando novos conceitos teóricos caso seja necessário;
- **Técnica:** trata de questões relativas ao dedilhado e à prática pianística presentes na peça em questão, com ilustrações em casos específicos;

- **Estudo:** oferece sugestões de como estudar a peça, tendo em mente questões de análise – especialmente forma musical – e técnica;
- **Repertório:** indica peças de outros métodos que podem ser estudadas da mesma forma que a peça em questão, a partir de uma análise de sua forma, estruturas musicais e demanda técnica exigida. Assim, é possível diversificar os estilos musicais contemplados, adotando repertório já existente com base nas premissas pedagógicas do método.

Um aspecto fundamental a ser observado diz respeito à redação destes textos. Além de serem sucintos, considera-se importante tratar dos aspectos técnico-musicais como sugestões e conselhos, procurando explicar todos os aspectos da prática musical e evitar um discurso autoritário com base em regras. Uszler (In: USZLER *et al.*, 2000, p. 256) afirma que o ensino de piano é conhecido por possuir um caráter autoritário, pois muitos professores ainda acreditam ser este o modelo didático ideal. Um exemplo recorrente é mencionado por Uszler (In: USZLER *et al.*, 2000, p.244-251), ao tratar sobre duas formas de ensinar escalas no piano:

- A primeira forma consiste em adquirir um livro de exercícios com os dedilhados pronto das escalas maiores e menores, pedindo para que o aluno os estude até memorizá-los. Aqui, o papel do aluno é simplesmente seguir instruções, sem analisar se o aluno compreendeu o processo que levou à definição dos dedilhados. Logo, a tendência é tornar o aluno dependente de instruções a serem seguidas, pois sua capacidade de raciocínio crítico não foi suscitada;
- A segunda forma é mostrar ao aluno a lógica de construção de uma escala maior ou menor, cuja repetição ocorre a cada sequência de sete notas. O professor, então, leva o aluno a definir um dedilhado onde a mesma digitação seja repetida nas próximas oitavas, guiando-o até o fim do processo. Aqui, o aluno compreende como se dá a escolha dos dedilhados, suscitando sua capacidade de reflexão crítica e autoconfiança.

Considerando a importância da informação visual no ensino da Performance Musical (FISHER, 2010, p.39-40) – complementando o texto – foram adotadas

ilustrações em pontos estratégicos do método, especialmente no tópico “Técnica”. São abordadas questões como passagem de polegar e deslocamento da mão, “renderizadas” em três dimensões através do programa Poser 8 Professional, utilizando os modelos virtuais “Victoria 4.2” da empresa Daz3D e o “Grand Piano” da RockStar. Como forma de auxiliar a compreensão dos gestos corporais, foram utilizadas setas demonstrando a direção dos movimentos. Abaixo, seguem exemplos destas ilustrações (Figs. 1 a 3):



Fig.1 – Posição no Piano, sugerindo se sentar na parte da frente do banco, com leve inclinação à frente



Fig.2 – Exercício para verificação da mobilidade no instrumento, buscando alcançar toda a extensão do teclado

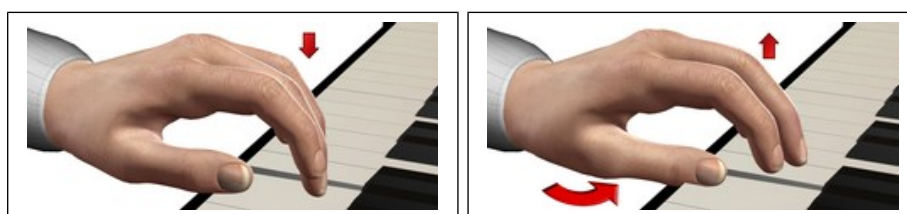


Fig.3 – Exemplo de passagem onde há alternância entre os dedos 3 e 1 na mesma tecla

O detalhamento acerca dos variados aspectos em torno do estudo e da performance do repertório pianístico é extremamente útil para o ensino tutorial. Fisher (2010, p.19-20) afirma que nesse contexto, é necessário explicar o material diversas vezes, tornando o trabalho pedagógico redundante e cansativo. Assim, quanto mais fácil for o acesso às informações, melhor será a utilização do tempo, permitindo ao professor tratar de outros aspectos didáticos. Reitera-se, ainda, que grande parte do material didático de piano carece de orientações mais específicas – assim como nos Álbuns para a Juventude de R. Schumann, P. I. Tchaikovsky e W. Lutoslawsky por exemplo, que apresentam somente peças – exigindo que o professor trate verbalmente e ilustre na prática diversas questões de prática pianística. Em uma turma com trinta alunos de piano, trata-se de um considerável dispêndio de tempo e energia.

Ainda, é fundamental evidenciar que todas as peças são baseadas no conceito de **dedilhado lógico** (grifo nosso). Nesta seção, há uma breve explicação com exemplo prático a partir de “Asa Branca” de Luís Gonzaga, onde há apenas uma indicação de dedilhado na primeira nota. A partir desta, o aluno é orientado a posicionar suas mãos de forma que os demais dedos se posicionem nas teclas paralelas, evidenciando que o dedilhado só será indicado em caso de mudança de posição da mão. Um método amplamente utilizado que não atenta a esta questão é “The Leila Fletcher Piano Course” (FLETCHER, 1995), havendo sempre uma indicação de dedilhado para cada nota. Além de “poluir” a partitura, essa característica traz um excesso desnecessário de informações em um primeiro momento da aprendizagem, atraindo a concentração do aluno a um aspecto que poderia ser aproveitado no tratamento de outras questões.

Abaixo, seguem dois exemplos de atividades com peças, retirados da terceira seção do método. O exemplo a seguir consiste em uma peça com leitura relativa (Ex. 6):

Allegro cantabile

m.d. 1

1. 

m.e. 5

Análise

Temos aqui uma peça com duas partes, de acordo com as linhas de frase. Perceba a fração no início da pauta. Esta é a **fórmula de compasso**, que organiza a divisão absoluta das pulsações na peça (note ainda as **barras de compasso** – linhas verticais

que dividem o pentagrama). Neste caso, o numerador da fórmula indica **3** pulsações por compasso, constituindo uma **métrica ternária** (a métrica indica a divisão relativa das durações). A figura de referência para a pulsação é a Semínima, cujo número é $\frac{1}{4}$ (veja os valores de cada figura em “1.2.2 Duração”). Dessa forma, a fórmula de compasso é $3 \times \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$. Ainda, saiba que a primeira pulsação (ou tempo) de cada compasso é levemente mais forte, caracterizando a métrica. Um exemplo de peça na métrica ternária é a Valsa. Ouça uma valsa, notando a diferença entre as pulsações.

Técnica

Como há uma única pauta sem clave, você poderá tocá-la com a mão direita (m.d.) ou esquerda (m.e.) a partir de qualquer nota do teclado (leitura relativa), seguindo o dedilhado de acordo com a mão escolhida. A indicação cantabile sugere que cada frase seja ligada (legato), com projeção do som. Tente tocar as teclas com a ponta dos dedos, aplicando pressão e percebendo as mudanças no som do Piano.

Estudo

Aqui você pode utilizar o estudo por seção. Defina um trecho da peça (a primeira frase, por exemplo) e estude somente ele, repetindo-o até ficar bom. Fique atento aos outros aspectos já mencionados: postura, posição das mãos e o som desejado, entre outros. Assim que a parte estudada já estiver automatizada (com dedilhados e melodia fluentes), estude o outro trecho. Em seguida, estude a peça inteira até ficar fluente. Ao terminar o estudo com uma mão, faça o mesmo estudo com a outra. Depois de estudar cada mão separadamente, tente tocar a peça com as duas mãos ao mesmo tempo, iniciando a partir de outras notas em regiões diferentes do teclado.

Ex. 6 – Peça nº 01 do método

Segundo os modelos de ensino do piano apresentados anteriormente, é possível classificar esta atividade como sendo “intervalar”, pois trabalha a leitura relativa em qualquer região do piano. Assim, cabe ressaltar que este método trabalha essencialmente com a linguagem modal, aproveitando não somente o caráter de leitura relativa, mas desenvolvendo a percepção musical direcionada a essa linguagem, sem enfatizar estruturas harmônicas tonais. Outro método que trabalha desta forma é “Hal Leonard Piano Solos” (BOYD, 1997), que em seu primeiro livro, trabalha melodias folclóricas norte-americanas na escala pentatônica maior utilizando somente teclas pretas. Dessa forma, o autor aproveita de forma inteligente tanto esta característica idiomática dos instrumentos de teclado quanto a música regional de seu país.

Outra característica importante é sempre colocar a ligadura de frase, pois esta destaca uma ideia musical completa que o aluno deve compreender. Métodos que não possuem ligaduras de frase podem levar o aluno a desenvolver um estilo de leitura “nota-a-nota”, dificultando sua compreensão sobre a estrutura musical como um todo. Este tipo de escrita existe em “Meu Piano é Divertido” (BOTELHO, 1983), fato que pode ser contornado caso o professor desenhe as ligaduras de frase em cada peça. Nesse sentido, destaca-se o “Mikrokosmos” de Béla Bartók (1987), que além de possuir ligaduras de frase, baseia-se no conceito de dedilhado lógico, sendo

um método que oferece excelente aplicação didática. A crítica que se faz a este se dá pela linguagem musical utilizada, que muitas vezes não é familiar aos alunos, exigindo a diversificação do repertório.

Com relação aos procedimentos de estudo, enfatiza-se a necessidade de analisar a peça como forma de guiá-los, demonstrando ao aluno como a análise musical possui uma funcionalidade prática. Ainda, a própria notação de apenas um sistema evidencia o estudo de mãos separadas, estratégia fundamental para a aprendizagem pianística (CHANG, 2010, p.31-32).

O exemplo em seguida traz a primeira peça que possui indicação complementar de repertório (Ex. 7):

Andante cantabile

Análise

Esta é a primeira peça que utiliza clave, dando início à leitura absoluta. Há quatro frases com linhas de crescendo e diminuendo sugerindo o caminho do **fraseado**, sendo este o controle do som feito ao cantar uma melodia. Assim, tente solfejar esta melodia, percebendo pontos de **respiração** - aqueles onde você vai “desligar” o som. Observe ainda que o compasso inicial possui apenas um tempo, caminhando ao tempo forte do próximo compasso. Esta é a **anacruse**, presente em todas as peças iniciadas em tempo fraco, entre elas o “Hino Nacional Brasileiro” de Francisco Manuel da Silva, “Tico-tico no Fubá” de Waldir Silva e “Pour Elise” de L. van Beethoven (1770-1827). Em geral, o primeiro compasso não é contado, pois o tempo fraco é retirado do último compasso da peça, conforme você pode observar aqui.

Técnica

Assim como na Peça 1, há somente um sistema, com dedilhados indicados para mão direita e esquerda, sugerindo que você pode optar por uma mão para tocá-la. Siga o mesmo procedimento indicado nas peças anteriores, utilizando o dedilhado lógico. Procure observar sua postura e movimentos, evitando movimentar dedos que não precisam ser utilizados. Sinta se há tensão em suas costas, ombros ou pulso. Caso haja, preste atenção nas partes tensionadas durante o estudo, desativando a musculatura contraída. Você só pode corrigir isto no momento de tocar a peça; relaxar antes ou depois não adianta.

Estudo

Continue aplicando o estudo por seções e a repetição, assim como nas peças anteriores. Aqui, sugerimos que você estude uma mão de cada vez, e após aprender a peça, estude-a com a outra mão. Procure manter sua concentração direcionada aos aspectos que discutidos há pouco.

Repertório

A partir de agora, indicaremos outras peças que você pode estudar da mesma maneira descrita aqui, oferecendo contato com obras de outros compositores e ampliando seu

conhecimento sobre estilos musicais. Segue abaixo a indicação de repertório para a presente peça:

BÁRTOK, Béla. Microcosmos vol. 1. Peças no 1 a 9.

KABALEVSKY, Dmitri. Peças Infantis Opus 39. Peça nº 8.

FERNANDEZ, Oscar. Lorenzo. Suíte das Cinco Notas.

CRUZ, Carlos. Brasil: História na Música. Peça nº 1.

Ex. 7 – Peça nº 03 do método

A partir de então, o método permite diversificar o repertório estudado, tanto para fixação das habilidades e conceitos tratados em uma determinada peça quanto para diversificar o repertório, oferecendo contato com estilos musicais variados. Para tal, é necessário realizar uma análise musical aprofundada das sugestões de repertório, uma vez que a mesma não pode conter conceituações teóricas ou exigir habilidades técnicas ainda não vistas no percurso do método em questão.

Posteriormente, o método irá oferecendo situações mais complexas, bem como pequenos “testes”. Na peça 8, por exemplo, uma indicação de dedilhado inapropriado é colocada de forma proposital, fato que servirá para o professor verificar as seguintes hipóteses:

- Caso o aluno não solicite auxílio, o professor poderá verificar se o mesmo achou uma solução para o problema. Caso não tenha encontrado, é porque houve algum problema no estudo, como falta de atenção aos dedilhados indicados, por exemplo;
- Em caso de pedir ajuda, é porque o aluno está atento às informações apresentadas no método. Assim, o professor pode guiar o aluno até que o mesmo encontre uma solução, ao invés de apresentar uma resposta pronta para o problema. Esta estratégia de ensino é conhecida como “problematização”, sendo sua aplicação na Pedagogia do Piano reforçada por Uszler (In: USZLER *et al.*, 2000, p.248-252), pois permite desenvolver a autonomia do aluno.

Dentre outras situações, há a indicação de duas ou três opções extras de dedilhado em uma passagem requerendo que o aluno as experimente, fazendo sua opção em seguida. Caso haja a apresentação de uma nova habilidade – como passagens de polegar ou deslocamento de mão, entre outros – haverá a devida instrução ilustrada, a partir das “renderizações” apresentadas anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste método constitui um importante marco nos trabalhos em Pedagogia do Piano realizado pelo grupo de pesquisa. Os ideais tratados em diversos artigos e livros da atualidade sobre o ensino da Performance Musical foram considerados durante seu planejamento, buscando aplicação eficiente e imediata dos mais variados conceitos acerca da prática instrumental. Sua aplicação na disciplina Piano Complementar tem apresentado resultados bons, considerando as condições ainda carentes do ambiente. Além disso, as orientações sobre prática de estudo tem servido como referência para estudantes que tocam outros instrumentos, fato que ampliou inesperadamente o impacto do método neste contexto.

Outras questões não descritas no presente artigo já estão sendo adicionadas ao método como, por exemplo, abarcar também a linguagem da Música Popular. A dificuldade encontrada é no percurso posterior do método, uma vez que as linguagens Erudita e Popular deixam de possuir um alicerce comum e passam a seguir rumos estéticos específicos. Ainda assim, acredita-se que a proposta é válida, uma vez que, na atualidade, o perfil que se busca nas Universidades é justamente a flexibilidade da formação, rompendo barreiras estilísticas e de proposta artística. Esta iniciativa é particularmente necessária no âmbito do ensino de piano. Sendo assim, espera-se que o aluno que se aprofundar no estudo da Música de Concerto tenha também vivenciado a linguagem da Música Popular, respeitando-a, e vice-versa.

Após o amadurecimento do método – tendo como base sua aplicação em sala de aula e subsequente adequação às necessidades eminentes desta prática – pretende-se publicá-lo em uma editora de grande circulação, concretizando nossa contribuição mais significativa de até então à Pedagogia do Piano no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADOLFO, A. Iniciação Musical ao Piano e Teclado. Rio de Janeiro: Ed. Lumiar, 1994.
- ALBUQUERQUE, A. F. A; VIEIRA, J. R. A experiência do ensino coletivo de instrumento no MECT – Musicalização através do Ensino Coletivo do Teclado/Piano – UFPB. In: XII Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: UFPB, 2010.
- BÁRTOK. B. Mikrokosmos vol. 1 Nova York: Ed. Boosey & Hawkes, 1987.

- BOTELHO, A. Meu Piano é Divertido vol. 1. São Paulo: Ed. Ricordi Brasileira, 1983.
- BOYD, B. Hal Leonard Popular Piano Solos Level 1. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 1997.
- CERQUEIRA, D. L. Semana da Pedagogia Musical: Reflexões sobre o ensino de instrumentos musicais na Escola de Música do Estado do Maranhão. *Ictus*, v.10 n.2. Salvador: UFBA, 2009a, p.37-44.
- _____. O Arranjo como Ferramenta Pedagógica no Ensino Coletivo de Piano. *Música Hodie*, v.9 n.1. Goiânia: UFG, 2009b, p.129-140.
- _____. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. *Revista Opus*, v.15 n.2. Brasília: ANPPOM, 2009c, p.105-124.
- CERQUEIRA, D. L.; ÁVILA, G. A. Arranjo no Ensino Coletivo da Performance Musical: experiência com Violão em grupo na cidade de São Luís/MA. In: *Anais do X Encontro Regional da ABEM Nordeste*. Recife: UFPE, 2011.
- CHANG, C. C. *Fundamentals of Piano Practice*. Disponível em <http://www.pianofundamentals.com>, 2010.
- CORVISIER, F. Uma nova perspectiva para a disciplina Piano Complementar. In: *Anais do XVIII Congresso da ANPPOM*. Salvador: UFBA, 2008, p.191-194.
- CRUVINEL, F. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- DANTAS, T. *Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: motivação, auto-estima e interações na aprendizagem musical em grupo*. Dissertação de Mestrado. Salvador: PPGMUS/UFBA, 2010.
- DUCATTI, R. H. *A composição na aula de Piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de Licenciatura em Artes/Música*. Dissertação de Mestrado. Campinas: PPGM-IA/UNICAMP, 2005.
- FABER, N; FABER R. *Piano Adventures: Lesson Book – Primer Level*. Fort Lauderdale: FJH Music Company, 2001.
- FISHER, C. *Teaching Piano in Groups*. Nova York: Oxford University Press, 2010.
- FLETCHER, L. *The Leila Fletcher Piano Course vol. 2*. Nova York: Montgomery Music, 1995.
- FONSECA, M. B; SANTIAGO, P. F. *Piano Brincando: atividades de apoio ao professor*.
- GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nova York: Basic Books, 1993.
- GONÇALVES, M. L. J; BARBOSA, C. B. *Educação musical através do teclado Vol. 1*. São Paulo: Ed. Cultura Musical, 1985.

GORDON, S. Teoria da Aprendizagem Musical. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

KAPLAN, J. A. Teoria da Aprendizagem Pianística. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1987. 2ª ed

MONTANDON, M. I. Piano Suplementar: função e materiais. In: Anais do I SEMPEM. Goiânia: UFG, 2001, p.105-113.

NASCIMENTO, M. A. T. O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. In: Anais do XVI Congresso da ANPPOM. Brasília: UnB, 2006, p.94-98.

PAIVA, R. G; ALEXANDRE, R. C. Bateria e Percussão Brasileira em Grupo: composições para a prática de conjunto e aulas coletivas. Itajaí: Edição do Autor, 2010.

PIRES, N; BUSCÁCIO, C; MONTESANTO, I. Educação Musical ao Teclado vol. 1. Belo Horizonte: EDUFMG, 2002.

SILVA, A. R. Oficinas de Performance Musical: uma metodologia interdisciplinar para uma abordagem complexa de performance musical. In: Anais do IV SIMCAM. São Paulo: USP, 2008.

SILVA, J. A. G. O Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopro como Disciplina na Grade Curricular de um curso de Licenciatura em Música. In: Anais do XVI Encontro da ABEM Nacional. Campo Grande: UFMS, 2007.

SPRENGER, M. Learning & Memory: the brain in action. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.

TOURINHO, A. C. G. O ensino coletivo de violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? In: Anais do VIII Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste. Brasília: UnB, 2008.

USZLER, M; GORDON, S; SMITH, S. M. The Well-Tempered Keyboard Teacher. Belmont: Schirmer Books, 2000. 2ª ed

VIEGAS, M. A. R. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. Revista da ABEM, n.15. Porto Alegre, 2006, p.81-90.

ZORZAL, R. C. Explorando Master-Class em Festivais de Violão: um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino. Tese de Doutorado. Salvador: PPGMUS/UFBA, 2010.

Daniel Lemos: Técnico em Piano pela Academia de Música Lorenzo Fernandez (1999) sob supervisão de Maria Luíza Urquiza Lundberg, Bacharel em Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na classe do pianista Miguel Rosselini e Mestre em Performance Musical pela UFMG sob orientação da Dra. Ana Cláudia Assis e tendo como professor de Piano o Dr. Maurício. Apresentou-se como solista e acompanhador em vários estados brasileiros, sendo contemplado em Festivais e Concursos de Piano. Participou de Cursos de Interpretação ministrados por Celina Szrvinsk, Luís Senise, Ricardo Castro, Fany Solter e Michael Uhde, entre outros. Foi Professor Substituto no Curso de Música da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e desde 2009 é Professor Assistente no Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O foco principal de sua atuação como pesquisador é a Pedagogia da Performance Musical.