



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DE PIANO
GLENDÁ ROMERO: UM ESTUDO DE CASO**

Lindberg Luiz da Silva Leandro

João Pessoa
Junho/2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DE PIANO
GLENDIA ROMERO: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Música, na área de Educação Musical.

Lindberg Luiz da Silva Leandro

Orientador: Dr. Maurílio José Albino Rafael

João Pessoa
Junho/2015

L437p Leandro, Lindberg Luiz da Silva.

A prática pedagógica da professora de piano Glenda Romero: um estudo de caso / Lindberg Luiz da Silva Leandro.- João Pessoa, 2015.

106f. : il.

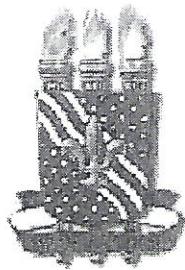
Orientador: Maurílio José Albino Rafael

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA

1. Romero, Glenda. 2. Música. 3. Pedagogia do piano.
4. Educação musical. 5. Professor de piano - prática
pedagógica.

UFPB/BC

CDU: 78(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: “A prática pedagógica da Professora de Piano Glenda Romero:
Um estudo de caso”

Mestrando(a): **Lindberg Luiz da Silva Leandro**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Maurílio José Albino Rafael
Orientador/UFPB

Prof. Dr. Luceni Caetano da Silva
Membro/UFPB

Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes
Membro/UFRN

João Pessoa, 26 de Junho de 2015.

Dedico este trabalho a todos os professores(as) de piano que, por amor à música e ao ensino, dão-se ao seus alunos não apenas como profissionais docentes, mas como responsáveis pela formação e educação musical.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, que me concedeu sabedoria durante toda a pesquisa e me iluminou nos momentos mais difíceis. A Ele dou toda a glória e louvor por conseguir realizar este trabalho.

Agradeço aos meus pais e irmãs por todo o apoio dado durante todos estes anos como educador musical.

Agradeço ao meu orientador Dr. Maurílio Rafael por todas as suas preciosas orientações.

Agradeço à minha amada esposa por toda a paciência que teve comigo durante toda a pesquisa. Te amo.

Agradeço a todos os colegas professores do IFPB/Monteiro por todo o apoio que me foi dado, em especial, ao professor Christian Weik por assumir minha disciplina nos momentos finais desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os que me apoiaram com suas orações e incentivos, muito importantes em todos os momentos desta pesquisa.

O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter. (JOHN DEWEY)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo observar a prática pedagógica da professora de piano Glenda Romero com dois alunos, na cidade de João Pessoa/PB, com enfoque em suas decisões, refletidas em suas ações e no modo como ela conduziu as aulas. Também interessou observar aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, como a escolha dos recursos didáticos utilizados, a prática musical através do piano, motivação (docente e discente) e centralização do ensino. Sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, este estudo de caso foi realizado através da coleta dos dados, da observação participante de quatro aulas de cada aluno, de registros em caderno de campo, gravação de áudio e vídeo e entrevista semiestruturada com todos os participantes. A análise dos dados trouxe reflexões sobre a prática de ensino particular de piano da professora Glenda Romero, considerando suas ações em todo o processo de ensino e aprendizagem. Percebemos que a professora utiliza os materiais didáticos de maneira reflexiva, é flexível com seus alunos no que tange à releitura da partitura durante a aula, o ensino está centrado na sua conduta docente e, dentre outras conclusões, o objetivo principal das aulas repousa no incentivo à leitura da partitura e na prática musical ao piano.

Palavras chave: Pedagogia do piano; Educação musical; Professor de piano.

ABSTRACT

This research aimed to observe the pedagogical practice of the piano teacher Glenda Romero with two students in João Pessoa/PB, focusing on her decisions, reflected in her actions and in the way as she conduct the classes. Also interested to note aspects related to teaching and learning, as the choice of teaching resources used, the musical practice through the piano, motivation and centralization of education. Being a qualitative research, this case study was conducted by collecting data, participant observation, notebook diary, recording audio/video and semi-structured interviews with all participants. Data analysis brought reflections on the practice of private piano teaching by Glenda Romero, considering its actions throughout the process of teaching and learning. We realize that she used teaching materials in a reflective way, she was flexible with the student regarding the re-reading the score during class, teaching was centered in their teaching behavior and, among other conclusions, the main purpose of the lessons included encouraging the reading of sheet music and musical practice at the piano.

Keywords: Piano pedagogy; Musical education; Piano Teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: compasso n.8, op.599, Czerny.....	62
FIGURA 2: início do exercício n.19, Op.599, Czerny.....	63
FIGURA 3: Exercício N.62, primeiros quatro compassos (F. Beyer).....	65
FIGURA 4: início da Obra <i>Confidence</i> (Dezoito Estudos, Op.109, F. Burgmüller).....	70
FIGURA 5: Primeiros compassos da Lição N.32, Op.101 (F. Beyer).	72
FIGURA 6: compassos 17 e 18 (Confidence, Op.109 – Burgmüller).....	74

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Continuum de autodeterminação e níveis de autorregulação. 52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	17
1.1 A Pesquisa.....	17
1.1.1 O caso observado.....	17
1.1.2 Instrumentos de coleta	18
1.1.2.1 As observações	19
1.1.2.2 Registros.....	21
1.1.2.3 Entrevistas.....	22
1.2 Metodologia	23
1.2.1 Pesquisa Qualitativa	24
1.2.2 O estudo de caso.....	24
CAPÍTULO II.....	27
2.1 Pedagogia do Piano.....	27
2.1.1 Programas de Ensino.....	28
2.2 O Professor de Piano.....	29
2.2.1 O professor de piano e o educador musical	29
2.2.2 Atribuições do professor de piano.....	31
2.2.3 O professor reflexivo.....	36
CAPÍTULO III	40
3.1 Materiais Didáticos	40
3.1.1 O uso da palavra método.....	40
3.1.2 O método.....	41
3.1.3 A prática musical.....	45
3.2 Motivação	47
3.2.1 Crenças de autoeficácia.....	49
3.2.2 Teoria da Autodeterminação	49
3.2.3 Motivação intrínseca e extrínseca	50
3.2.4 As experiências de êxito.....	53

3.2.5 A motivação no ambiente de ensino e aprendizagem	54
3.2.6 O ensino centrado no aluno.....	56
CAPÍTULO IV	60
4. Análise.....	60
4.1 Análise das aulas.....	61
4.1.1 Aulas da aluna Márcia.....	61
4.1.2 Aulas do aluno Marciel	69
4.1.3 III Feira de Música do EMAN	76
CONCLUSÕES	79
REFERÊNCIAS	83
ANEXO	88
Programação da III Feira de Música da EMAN.....	89
APÊNDICES	90
Termo de consentimento da professora.....	91
Termo de consentimento dos alunos	93
Entrevista com a professora Glenda.....	95
Entrevista com a aluna Márcia (49 anos).....	102
Entrevista com aluno Marciel (19 anos)	105

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz um estudo realizado sobre a prática docente da professora de piano Glenda Romero com dois alunos, na cidade de João Pessoa/PB, com enfoque na maneira como a professora conduziu as aulas. Interessou-me observar a prática pedagógica da professora de piano, centrando a observação em sua atuação como reflexo de suas decisões, bem como nas ferramentas metodológicas que ela utilizou. Observei dois de seus alunos (quatro aulas de cada) e verifiquei vários aspectos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem (motivação discente e docente, o uso do instrumento musical como ferramenta de ensino e a dinâmica no uso dos recursos didáticos).

Em minha experiência como professor particular de piano, deparei-me com o fato de estar seguindo, muitas vezes, somente a metodologia proposta pelo livro didático (por mim escolhido), comumente chamado de “método”, tomado os conteúdos ali presentes e as obras propostas como o plano de ensino de cada aula. Com o passar do tempo, percebi que tal metodologia não era suficiente para alguns¹ alunos, sendo preciso fazer arranjos de músicas que não estavam presentes no livro didático utilizado, mas que faziam parte do repertório de apreciação² dos meus alunos. Em sua maioria, estes arranjos resumiam-se a melodias simplificadas das músicas escolhidas pelos alunos, acompanhadas com acordes também simplificados. Em outros arranjos, mesmo com a simplificação, tentei manter a originalidade³ da peça. Depois disso, retornava ao livro didático e o processo iniciava-se novamente.

A motivação inicial desta pesquisa partiu do meu interesse em aprimorar minha prática de ensino individual do piano, tendo em vista que esta prática teve início em 1996, muito antes de cursar a Licenciatura em Piano (em 2008). Ao término deste curso, em 2011, despertou em mim o desejo de saber como era a prática do ensino individual⁴ de piano de outro professor, somando o conhecimento daí adquirido àquele obtido na Licenciatura em Música (habilitação em piano). Meu interesse no assunto também foi fruto de minha própria prática docente. Como professor particular de piano, três de meus alunos me fizeram pensar

¹ Alguns alunos aceitavam seguir somente a metodologia proposta pelo livro didático, enquanto outros aspiravam por tocar suas músicas favoritas.

² Faço uso deste termo para expressar o repertório que o aluno já conhecia e ouvia antes de começar a estudar o piano.

³ Como exemplo, fiz uma simplificação do primeiro movimento da Sonata N.14 (*Claire de Lune*) de Beethoven. Conseguí manter o arpejo dos acordes que acompanham a melodia, com a diferença de que tais arpejos saíram da mão direita e foram para a mão esquerda, deixando na mão direita apenas a execução da melodia e alterando a tonalidade de dó sustenido menor para ré menor (deixando a peça com apenas um bemol na armadura ao invés de quatro sustenidos).

⁴ Nesta pesquisa, não me interessou o estudo do ensino de piano coletivo.

sobre a maneira como eu conduzia as aulas com cada um deles. Foram eles Gabriela, Juliana e André⁵. Começando pela aluna Gabriela⁶, foi possível perceber o esforço por ela aplicado em estudar piano, pois mesmo com a correria do dia a dia, encontrava tempo para estudar. Porém, esta mesma correria foi o motivo pelo qual ela deixou o estudo do instrumento. Gabriela teve uma infância bastante musical: seu pai gostava de músicas eruditas e também foi violonista deste tipo de repertório, tendo inclusive gravado um CD instrumental. A aluna tinha preferência por tocar músicas eruditas e populares brasileiras antigas. Juliana⁷, também muito aplicada ao estudo do piano, gostava de tocar e estudar o piano e de frequentar recitais e concertos de músicas eruditas. Ela preferia o repertório erudito e era uma aluna muito aplicada nos estudos e nas correções de sua técnica pianística. Infelizmente, a pesquisa e as orientações de doutorado às quais ela estava comprometida fizeram com que as aulas de piano não fossem constantes, e atualmente nos comunicamos no intuito de voltarmos com as aulas em breve.

Gabriela gostava do material utilizado, mas também sugeria suas músicas. Para tanto, eu elaborava arranjos musicais, tornando possíveis suas sugestões. Já Juliana aceitava os materiais didáticos utilizados e não solicitava nenhum outro, ficando muito satisfeita com a prática musical através das peças oferecidas. Nestes dois casos, percebi certa exigência no preparo das aulas, tanto levando em consideração o refinado gosto musical e as dificuldades motoras de cada uma das alunas. As dificuldades eram provenientes da coordenação motora necessária para a execução das peças. Percebi que alguns movimentos de pulso e dedilhados um pouco mais elaborados eram executados com certa dificuldade e geralmente este conteúdo despendia um tempo considerável das aulas.

Atualmente, dos três casos, atualmente tenho apenas o André⁸ como aluno de piano. A exigência de um conteúdo específico a ser seguido e de uma didática clara e eficaz é visível. Os conteúdos não apenas envolvem o estudo do piano, mas (principalmente) harmonia funcional e percepção musical. Este aluno tem fortes interesses em aplicar seu conhecimento adquirido nos momentos musicais de sua igreja. Sendo assim, ele busca conhecimentos práticos que o ajudem a enfrentar sua rotina musical.

Nestes exemplos citados, como os alunos são pagantes e estudam para um determinado fim (mesmo que seja apenas por lazer), a necessidade de perceber a evolução de

⁵ Nomes fictícios.

⁶ Gabriela tinha aproximadamente 40 anos.

⁷ Juliana tem aproximadamente 60 anos.

⁸ André tem aproximadamente 30 anos.

seu aprendizado é quase que imediata. As dificuldades são ditas de maneira muito transparente, assim como a recusa por determinada metodologia ou material didático. Tais exigências, por vezes, exigiram uma elaboração de conteúdo mais claro e explicativo, bem como a escolha de materiais didáticos que suprissem seus interesses na aprendizagem pianística.

O interesse neste assunto e a busca por mais conhecimento no ensino do piano me fizeram buscar como se dava a prática pedagógica de um outro professor particular de piano. Para isso, fiz um estudo de caso, de caráter qualitativo, com a professora de piano Glenda Romero, tendo como locais de observação a própria residência da professora e a Escola de Música Anthenor Navarro (EMAN), nesta cidade. O universo alcançado consta de uma professora de piano e dois alunos (um residencial e outro na EMAN).

A coleta dos dados foi feita através da observação participante⁹ de 4 aulas de cada aluno, dos registros em caderno de campo, gravação de áudio e vídeo e entrevista semiestruturada com todos os participantes. Com esta pesquisa, pretendi observar a prática docente da professora de piano em dois contextos de ensino, na cidade de João Pessoa/PB, com enfoque nas suas decisões, resultantes de seus pensamentos e ações, e na maneira como ela conduziu estas aulas. Também me interessou observar aspectos ligados ao processo de ensino/aprendizagem, como a escolha dos recursos didáticos utilizados, o fazer musical, motivação (docente e discente) e centralização do ensino¹⁰.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, de modo que no primeiro capítulo tratei sobre a pesquisa e a metodologia empregada. No segundo capítulo tratei sobre a pedagogia do piano e o professor de piano. No terceiro capítulo tratei sobre o uso dos materiais didáticos (também conhecidos como métodos) e dos aspectos motivacionais envolvidos no ensino e aprendizagem, e no quarto e último capítulo trouxe a análise sobre os dados colhidos e as observações realizadas.

⁹ Considero a minha observação como participante, pois segundo André (2005, p.26), “a observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

¹⁰ Se na professora, no aluno ou no(s) método(s).

CAPÍTULO I

1.1 A Pesquisa

Nesta pesquisa, observou-se a prática de ensino individual do piano da professora Glenda Romero com dois alunos. Considerou-se esta pesquisa como um estudo de caso intrínseco. Segundo Pacheco (1995), cada situação é criada pelo próprio ambiente de ensino:

Conceptualmente, na perspectiva qualitativa de investigação educativa, o objecto de estudo não é constituído pelo comportamento mas pelas intenções e situações. Mais do que a procura de relações entre um processo e um produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interação didáctica (PACHECO, 1995, p. 39).

Neste sentido, através da observação das "intenções e situações" da professora de piano, vivenciadas em suas práticas pedagógicas e também por ela criadas, pretendeu-se observar sua prática docente em aulas individuais de piano. Tivemos o interesse em perceber o que acontecia no meio observado e analisá-lo assim como ele era, pois seu significado é dependente do contexto no qual ele está inserido:

Quanto à metodologia, a investigação didáctica numa perspectiva qualitativa, baseia-se no método indutivo já que o investigador busca a intenção, o propósito de uma acção, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem valor enquanto inserido nesse contexto (PACHECO, 1995, p. 41).

Logo, estávamos dispostos a assumir os resultados, sejam eles quais fossem, pois estes estavam sujeitos à ação dos participantes, como produto de suas reflexões, e aceitamos que “não existe uma uniformidade condutual do universo particular que estuda, mas uma diversidade resultante da mediação cognitiva e social dos sujeitos intervenientes”. (*Ibid.*).

1.1.1 O caso observado

A professora de piano Glenda Romero ensina piano há 52 anos, tanto em sua residência quanto na Escola de Música Anthenor Navarro¹¹ (EMAN), onde também foi aluna de piano. Foram observados dois de seus alunos (uma aluna com 49 anos de idade no

¹¹ Para mais detalhes sobre a Escola de Música Anthenor Navarro (EMAN), ver Camacho (2013), Rafael (2004) e Silva (2006).

ambiente residencial e um aluno com 19 anos de idade na EMAN). Estes dois foram os únicos alunos da professora Glenda que permitiram a presença do pesquisador durante suas aulas de piano e tinham aulas regulares com a professora.

Márcia¹² já teve aulas de piano com esta professora aos 13 anos de idade (1978), durante oito anos. Depois disso, voltou a ter aulas com ela somente agora, 28 anos depois. Ela afirma que gosta do instrumento, gosta de tocar o piano, tem o instrumento em casa e estuda o piano por lazer. Já o aluno Marciel¹³ nunca teve aulas de piano antes de estudar com esta professora. Estudou teclado há seis anos por um período de um ano. Depois disso continuou estudando sozinho até que, há um ano, começou a ter aulas com a professora Glenda na EMAN (Escola de Música Anthenor Navarro). Ele afirma que gosta de tocar o piano, gosta do instrumento, toca teclado eletrônico na Igreja em que frequenta, não tem o piano em casa (tem apenas o teclado eletrônico e nele acontece toda a sua prática de estudo fora da aula) e estuda o piano porque também quer prestar vestibular para Licenciatura em Música - Práticas Interpretativas (UFPB).

Durante o estudo deste caso, outras questões surgiram referentes à reflexão da professora em sua prática docente, o uso dos recursos didáticos (métodos e peças/obras avulsas), motivação, centralização do ensino e o uso do piano como ferramenta do ensino de música. Escolhemos estudar o caso da professora Glenda Romero devido sua longa carreira no ensino do piano (até o momento desta pesquisa com 52 anos de ensino de piano) aqui em João Pessoa/PB. A professora consultou seus alunos e apenas dois aceitaram participar desta pesquisa e, para isso, foram elaborados dois termos de consentimento de participação: um para a professora e outro para os alunos participantes. Não foi preciso a produção de um Termo de Consentimento para os pais dos alunos observados, tendo em vista que estes eram maiores de dezoito anos e também concordaram com os itens apresentados.

1.1.2 Instrumentos de coleta

Segundo André (2005, p.16), as técnicas de coleta de dados no estudo de caso são usadas pela antropologia e pela sociologia (observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo), mas “não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém”. Como esta pesquisa foi de cunho qualitativo, fiz uso de

¹² Nome fictício da aluna.

¹³ Nome fictício do aluno.

ferramentas dos estudos do tipo etnográfico, a saber, algumas técnicas de trabalho de campo: a observação, a entrevista semiestruturada, o caderno de campo e a gravação em áudio e vídeo. Tais instrumentos de coleta são confiáveis não apenas por serem utilizados em outros tipos de estudo, assim como cita André (2005, p.16), mas também porque se espera adquirir algum conhecimento através de sua utilização:

Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém.

Fazendo uso destas técnicas, pretendi investigar a ação e o pensamento da professora de piano na sua prática didática nos dois contextos de ensino escolhidos.

1.1.2.1 As observações

Com os dois alunos participantes, foram realizadas quatro observações com cada um deles. Cada aula tinha duração entre 40 e 50 minutos. Em cada observação, tomei nota dos detalhes da aula que considerei importantes através do uso do caderno de campo.

As observações das aulas da aluna Márcia ocorreram entre os dias 11 de Julho e 8 de Agosto de 2014¹⁴ na residência da professora Glenda Romero. Todas ocorreram às sextas, às 9 horas. Houve descontinuidade entre a terceira e a quarta aulas por motivo de saúde da aluna. No caso do aluno Marciel, iniciei as observações no dia 31 de Março, indo até o dia 5 de Maio deste ano¹⁵. Foram quatro aulas, sempre nas terças, 9 horas da manhã, na Escola de Música Anthenor Navarro (EMAN). Também foi possível observar uma apresentação deste aluno durante a III Feira de Música da EMAN, que ocorreu entre os dias 27 e 29 de Maio deste ano, onde o aluno se apresentou no dia 29, às 14 horas. Ele apresentou uma obra¹⁶ tocada a quatro mãos juntamente com a professora Glenda Romero.

As observações foram realizadas sem interferências (de minha parte) durante as aulas, mesmo havendo momentos nos quais a professora fazia comentários direcionando-se a mim. Minha postura foi não interferir nos conteúdos nem em nada relacionado às aulas. Apesar disso, acredita-se que, mesmo indiretamente, há uma interferência por parte da presença do pesquisador, pois, segundo André (2005, p.26):

¹⁴ Aluna Márcia: da 1^a à 4^a aula: 11 de Julho, 18 de Julho, 25 de Julho e 8 de Agosto de 2014.

¹⁵ Aluno Marciel: da 1^a à 4^a aula: 31 de Março, 7 de Abril, 14 de Abril e 05 de Maio de 2015.

¹⁶ “Canção sem Palavras”, n.25 (Felix Mendelssohn).

A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos.

Portanto, tentei não interagir com a professora e os alunos, não interferindo em momento algum da aula, sendo inevitável no sentido contrário (professor-aluno com pesquisador), pois sempre a professora ou os alunos faziam algum comentário ou pergunta direcionados a mim. Prontamente respondia, mas não fazia disso um assunto da aula, voltando a palavra novamente para o professor ou aluno(a). Acrescentei à professora, e aos alunos, que não era preciso dirigir-se a mim em momento algum da aula nem me explicar nenhum procedimento que quisesse realizar. Mesmo assim, percebi que minha presença deixava certa margem para alguns diálogos com os sujeitos observados. De acordo com André (2005, p.26-27), a observação participante (juntamente com as entrevistas) é o meio mais eficaz para que o “pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado”.

Para tanto, fiz uso de técnicas apontadas por André (2005), a saber: relativização, estranhamento e a observação participante (ANDRÉ, 2005, p.25). De acordo com esta autora, a relativização “consiste no descentramento [sic] da sociedade do observador, colocando o êxito de referência no universo investigado”. Para tanto, é necessário que haja um estranhamento, que a autora chama de “um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada” (*Ibid.*, p.26). Isso é necessário para que o pesquisador consiga “apreender os modos de pensar, sentir, agir” dos sujeitos investigados. Significa “transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exóticos” (DA MATTA, 1978, p.4).

Tive principal dificuldade durante as observações tornar estranho meu próprio ofício de professor de piano. Por muitas vezes apliquei juízo de valor nos dados coletados, corrigidos por meu orientador. Tornar “exótico o familiar” (DA MATTA, 1978, p.4) não foi uma tarefa fácil, mas ao conseguir, pude perceber de uma maneira bem mais clara aspectos relacionados à ação da professora, em suas decisões e atitudes durante as aulas, pois para tanto é preciso que “haja um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro” (ANDRÉ, 2005, p.26). Esta percepção permeia as análises aqui expostas.

As observações foram ininterruptas (com exceção das 3^a e 4^a aulas de ambos os casos) a fim de criar uma continuidade no processo de ensino/aprendizagem e dos conteúdos abordados, sendo assim, capaz de observar o desenvolvimento do aluno.

1.1.2.2 Registros

Todas as aulas foram observadas e registradas com uso de gravador de áudio, com a finalidade de gerar um arquivo mais detalhado para posterior análise dos dados. Segundo Stake (1995, p.62), durante a observação de um estudo de caso numa pesquisa qualitativa, “o pesquisador mantém uma boa gravação dos eventos para fornecer uma incontestável descrição para posterior análise e o relatório final”.

As gravações foram realizadas simultaneamente com o uso do caderno de campo. Ao fazer uso de gravação em áudio¹⁷ em todas as aulas observadas, cada anotação no caderno de campo era seguida da minutagem¹⁸ em que ocorriam os eventos. Posteriormente, isso me ajudou saber exatamente, no áudio, onde se passou o que havia anotado no caderno de campo, o que me deu agilidade e precisão para encontrar os diálogos utilizados nesta pesquisa. Aliado a isso, utilizei um software de edição de áudio, no qual pude fazer comentários enquanto ia ouvindo as gravações, o que me ajudou na busca posterior dos conteúdos, comentários e diálogos para transcrições, diretamente no áudio.

Fiz registro audiovisual somente na segunda aula do aluno Marciel. À esta altura da pesquisa considerei importante fazer ao menos um registro deste tipo pois ainda não havia realizado, inclusive com a aluna Márcia, o que me fez pensar em ter ao menos nas últimas observações e já estava na segunda observação do aluno Marciel e, por alguma eventualidade, poderia não ser possível este registro nas aulas posteriores. Então, optei por sugerir ao aluno que tal registro ocorresse nesta aula. O registro audiovisual foi feito com uso de câmera fotográfica, não havendo necessidade de tratamento posterior dos vídeos realizados.

¹⁷ Os áudios foram gravados através do gravador de celular. Depois foram convertidos para o formato *wave* para ajudar no manuseio em softwares de áudio.

¹⁸ Hora, minuto e segundo exatos mostrados no visor do gravador (no celular).

1.1.2.3 Entrevistas

Segundo André (2005) “as entrevistas aprofundadas [e as observações] são [...] os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado” (ANDRÉ, 2005, p.26-27).

Com o intuito de realizar tal aproximação neste universo de pesquisa escolhido, realizei quatro entrevistas semiestruturadas: duas com a professora e uma com cada aluno. A primeira entrevista com a professora foi realizada no dia 19 de Julho de 2014. Nesta entrevista contemplei assuntos sobre sua formação geral, sobre seus alunos e sobre os materiais utilizados com os dois alunos participantes. Também tratamos sobre os materiais utilizados na Instituição de ensino na qual ela também dá aulas. A segunda entrevista foi realizada no dia 11 de Maio deste ano, servindo para continuar com as questões não abordadas na primeira entrevista¹⁹ (sobre alunos iniciantes e objetivos no ensino do piano) e para acrescentar dados mais consistentes nas questões já realizadas. Sobre as entrevistas com os alunos, será tratado mais adiante.

1.1.2.4 Entrevistas com a professora

As entrevistas com a professora continham questões que abordavam os seguintes assuntos:

- Formação na área
- Formação continuada
- Tempo de exercício na função de professora particular de piano
- Tempo de exercício na função de professora de piano na Instituição
- Materiais didáticos utilizados
- Conteúdos abordados
- Avaliação do aluno
- Estratégias contra evasão
- Quais objetivos deseja atingir com os alunos

¹⁹ Não foi possível realizar a entrevista completa neste mesmo dia devido outros compromissos da professora naquele mesmo horário.

1.1.2.5 Entrevistas com os alunos

Também realizei uma entrevista com cada um dos alunos. Com a aluna Márcia, a entrevista foi realizada no dia 12 de Maio deste ano. Esta entrevista não foi realizada no mesmo período em que as aulas ocorreram devido problemas pessoais da aluna. Por conta disso, perdi o contato com a mesma e após várias tentativas conseguimos marcar a entrevista para esta data. Para manter a coerência entre suas respostas e os objetivos desta pesquisa, solicitei à aluna que as respostas fossem referentes aos momentos em que ocorreram as aulas. A entrevista foi realizada na residência da própria aluna.

A entrevista com o aluno Marciel foi realizada no dia 14 de Abril deste ano. Ela ocorreu depois de minha observação da 3^a aula, no pátio externo da Instituição de Ensino. No roteiro destas entrevistas, destaquei questões²⁰ com os seguintes assuntos:

- Tempo de estudo do instrumento;
- Estudos anteriores com outros professores;
- Tempo e frequência de estudo em casa;
- Como utiliza o tempo de estudo em casa;
- Qual o repertório utilizado nas aulas;
- Quais os livros didáticos utilizados;
- Preferências musicais dos alunos;
- Dificuldades;
- Aspectos motivacionais;
- Intuitos do estudo do Piano;

1.2 Metodologia

Metodologia é definida por Ferreira (2004) como um “conjunto de métodos, regras e postulados utilizados em determinada disciplina, e sua aplicação”. Considerando esta pesquisa como um estudo do tipo qualitativo e, mais precisamente, um estudo de caso, o

²⁰ As entrevistas estão disponíveis nos Apêndices (D e E).

“conjunto de métodos e regras” adotados é típico da pesquisa qualitativa em educação para um estudo de caso intrínseco.

1.2.1 Pesquisa Qualitativa

Esta pesquisa é direcionada pela linha de pesquisa qualitativa em educação proposta por Pacheco (1995), a qual ele chama de didática-interpretativa, quando afirma que “apesar das divergências [de paradigmas na linha de investigação qualitativa], podemos falar de uma investigação didáctica-interpretativa” (PACHECO, 1995, p.35). A investigação interpretativa, segundo Pacheco, “também é, para muitos autores, denominada de investigação naturalista, aproximando-se assim dos estudos etnográficos que lhe serviram de modelo” (PACHECO, 1995, p. 35).

Neste estudo, não tive a intenção de usar o raciocínio indutivo (PACHECO, 1995, p.41), já que não quis chegar a uma conclusão universal, mas apenas analisar os dados obtidos com o estudo deste caso. Desejei encontrar a intenção, o propósito do conjunto de ações da professora Glenda Romero nos contextos observados, como sugere Pacheco (1995), aceitando sua “própria posição significativa” e a “diversidade condutual” proveniente da ação do sujeito (p.35), apreendendo as intenções sugeridas em sua prática (p.39). Para isso, considerei o paradigma mediacional centrado no professor (paradigma do pensamento do professor) proposto por Pacheco (1995), quando afirma que tal paradigma “situa-se mais no âmbito do ensino do que no da aprendizagem” (p.35). Para ele, o paradigma centrado no professor caracteriza-se como um “processo de planificação e execução de actuações com base num processo de tomada de decisões, sendo o professor consciente das suas actuações” (*Ibid.*).

Sendo assim, este estudo foi centrado na atuação da professora Glenda Romero, através de suas decisões, na maneira em como ela abordou o ensino, neste caso, do piano, e de quais ferramentas ela utilizou para o ensino do instrumento.

1.2.2 O estudo de caso

A origem do estudo de caso na sociologia e na antropologia, segundo André (2005, p.13), “remonta ao final do século XIX e início do século XX”. De acordo com a

autora, “O principal propósito desses estudos era realçar as características e atributos da vida social”. Cada área utilizou o estudo de caso para seus propósitos específicos:

na medicina, na psicanálise, na psicologia e no serviço social objetivavam estudar um caso, geralmente problemático, para fins de diagnóse [sic], tratamento ou acompanhamento. Em direito, administração e medicina foram e ainda são usados como recurso didático, seja com a finalidade de ilustrar o uso de um procedimento, seja para estimular, em situação de ensino, o debate de um tema (ANDRÉ, 2005, p.13).

Segundo a autora, os estudos de caso na educação aparecem em manuais de metodologia de pesquisa nas décadas de 60 e 70, porém com um sentido mais restrito: “estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula” (*Ibid.*, p.14). O estudo de caso qualitativo teve um marco importante numa conferência internacional²¹ realizada em Cambridge (Inglaterra), nela discutindo-se “novas abordagens em pesquisa e avaliação educacional” (*Ibid.*, p.15). Mas, segundo a autora, passados vinte anos desta conferência, “o próprio conceito de estudo de caso, suas características distintivas e as formas de conduzir esse tipo de pesquisa parecem não ter sido ainda suficientemente discutidos pelos pesquisadores”, causando, assim, alguns equívocos quanto seu uso efetivo na área da educação, tais como “confundir os estudos de caso com estudo de observação participante, o que excluiria o estudo de caso histórico, não menos importante que as observações de campo” (*Ibid.*, p.16).

Preferiu-se realizar um estudo de caso nesta pesquisa para buscar conhecer a prática docente da professora de piano, embasado no que Stake (1985 apud ANDRÉ, 2005, p.29) afirma sobre a situação na qual o estudo de caso se faz ideal, quando diz que

a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológica do que metodológica. E ele explica: se o pesquisador quiser investigar a relação formal entre variáveis, apresentar generalizações ou testar teorias, então ele deve procurar outras estratégias de pesquisa. Mas se ele quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal.

Stake²² (1994, p.236) também propõe a caracterização do estudo de caso não como um método específico, mas um tipo de conhecimento: “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. O fundamental, segundo o

²¹ A conferência teve como título “Métodos de Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional”, dando origem ao livro *Towards a Science of the Singular* (Em direção a uma Ciência do Singular), de Helen Simons, 1980.

²² (STAKE, 1994, p.236 apud ANDRÉ, 2005, p.16).

autor, é o conhecimento que se obtém com o estudo do caso, aquilo que se aprende com seu estudo. De acordo com André (2005, p.19), há três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. O estudo de caso **intrínseco** ocorre quando o pesquisador tem um interesse em particular num caso específico, por exemplo, “quando se deseja investigar a prática pedagógica de uma alfabetizadora bem sucedida, o interesse é no caso em si, quer-se conhecer mais aquela unidade específica” (*Ibid.*). No estudo de caso **instrumental** há interesse em elucidar uma questão através do estudo de um caso em particular. Por exemplo,

se um pesquisador quer investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares (*Ibid.*, p.20).

O estudo de caso **coletivo**, também conhecido por estudo de multicasos, é assim designado quando “o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores, com finalidade intrínseca ou instrumental” (*Ibid.*).

Considerou-se o caso observado, nesta pesquisa, como um estudo de caso intrínseco, por ter um interesse em particular na prática de ensino individual do piano da professora Glenda Romero com os dois alunos participantes.

CAPÍTULO II

2.1 Pedagogia do Piano

Nas últimas décadas do século XIX, a imigração de europeus ao Brasil trouxe não somente mão de obra para a lavoura cafeeira, mas também os hábitos e a cultura europeia. Assim, eles trazem não somente suas músicas, mas também a valorização do estudo e da prática pianística (FUCCI AMATO, 2007; JUNQUEIRA, 1982; ORSINI, 1988). O ensino de música teve como centro a cidade de São Paulo²³ e era um privilégio da burguesia. O piano ganhou destaque e tornou-se símbolo de êxito social, mas, como instrumento caro e não-portátil que é, surge a necessidade do ensino particular, destacando-se a figura do professor de piano, bem como de lojas de música e a criação dos conservatórios de música.

Segundo Fucci Amato (2007, p.7), o corpo de alunos, em sua maioria, era do sexo feminino e os poucos homens que haviam eram visados pela diretora com potencial de “desenvolver carreira” no instrumento. O surgimento de Conservatórios no Brasil, com ênfase na educação pianística, teve início com a fundação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro (1841) por Francisco Manuel da Silva²⁴, contribuindo para o “estabelecimento de padrões pedagógicos no campo da educação musical” (2007, p.4). O modelo de ensino europeu foi visível nestes conservatórios devido à presença de “repertórios musicais dos séculos XVIII e XIX” (FUCCI AMATO, 2006, p.75).

Este modelo leva em consideração os materiais didáticos utilizados (métodos), criados nos Séculos XIX e XX por compositores e professores europeus. O foco na individualidade, prestigiando os melhores alunos, e o reconhecimento da Instituição, com entrega de diplomas, traz consigo a valorização da Instituição, do aluno, do conhecimento e dos meios utilizados (FUCCI AMATO, 2007). Neste contexto, o ensino do piano foi para a elite (MARTINS, 1993, p.165), elevando seu status social e com o intuito de ensinar música.

²³ De certo que os dois fundadores da virtuosidade pianística (Artur Napoleão e Leopoldo Miguez), segundo Fucci Amato, fundaram “uma casa de piano e músicas no Rio de Janeiro” (FUCCI AMATO, 2007, p.2; 2004, p.27) em 1878 e Francisco Manoel da Silva criou o Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1841, mas Luigi Chiaffarelli foi “fundador da escola de piano paulista (2004, p.27), foi “o pioneiro da educação pianística em São Paulo” (2007, p.2), e colaborou para transformá-la no polo de excelência musical do País.

²⁴ Também compositor do Hino Nacional Brasileiro.

2.1.1 Programas de Ensino

Várias instituições de música ainda priorizam a técnica, o virtuosismo e o produto em detrimento do processo (FRANÇA; AZEVEDO, 2012, p.142). Este cenário, além de ultrapassado, favorece a insatisfação e os altos níveis de evasão dos alunos iniciantes de piano. França e Azevedo (2012) reformularam o programa de iniciação ao piano no Conservatório Estadual de Música Lia Salgado – Leopoldina/MG, o qual, durante os últimos cinquenta anos, não havia passado por nenhuma reforma pedagógica. Segundo as autoras, “as metodologias e o currículo eram baseados no ensino tradicional de piano do modelo europeu” e também havia “o predomínio do virtuosismo em um repertório extenso e onde o trabalho mecânico se sobreponha ao entendimento da linguagem musical” (*Ibid.*). De acordo com elas, tal cenário, “tornava o modelo adotado inadequado para um curso básico de piano na atualidade” (FRANÇA; AZEVEDO, 2012, p.142).

Glaser e Fonterrada (2006) afirmam que “os programas de ensino tradicionais [em instituições de ensino de piano], habitualmente, consistem em uma lista quantitativa de obras”, sobre a qual o aluno é avaliado. O aprendizado destas obras “determina sua aprovação para a próxima etapa do curso” (GLASER; FONTERRADA, 2006, p.94). Estas autoras trazem considerações (e também uma proposta) a respeito do ensino do piano erudito na abordagem do ensino centrado no aluno, já que em muitas instituições (e, por vezes, em aulas particulares) o ensino do piano não é centrado no aluno, mas no programa a ser seguido. Sob a ótica de Carl Rogers, sendo ele considerado por estas autoras como o “autor mais representativo do ensino centrado no aluno” (GLASER; FONTERRADA, 2006, p.93), elas propõem um ensino do instrumento onde possa haver a

[...] substituição de um programa de curso rígido por um conteúdo programático flexível [...], a valorização da participação ativa do aluno na escolha do seu repertório [...], o compartilhamento da responsabilidade e do poder decisório; a inclusão da autoavaliação no processo avaliatório; o estímulo ao estudo autodirigido (*Ibid.*, p.94).

Segundo as autoras, um curso dirigido para o aluno (segundo a proposta rogeriana) prevê que as obras sejam por ele escolhidas (juntamente com o professor) e se o intuito é “a compreensão dos motivos pelos quais as obras são escolhidas e não só sua reprodução, o estabelecimento da estrutura de conteúdo a ser aprendido [...] estaria mais de acordo com a proposta rogeriana” (GLASER; FONTERRADA, 2006, p.95). Desta forma,

haveria um diálogo sobre o repertório da preferência do aluno e seus interesses no estudo do piano seriam preservados.

2.2 O Professor de Piano

2.2.1 O professor de piano e o educador musical

Tardif (2013, p.118) define o ensino como “uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas”. Para ele, ensinar é “desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (*Ibid.*).

No centro de tais interações encontra-se professor e o aluno. Para Baker-Jordan (2005, p.2) “a responsabilidade do professor é ensinar”. Mesmo sendo esta uma afirmação trivial, tal atividade, segundo a autora, não é simples e “começa com o estabelecimento de atitudes apropriadas” (*Ibid.*). Segundo a autora, é também de responsabilidade do professor deixar para o aluno estudar somente aquilo que já foi ensinado. Em suas palavras, “o professor deve manter consciência que os alunos não estarão capazes de praticar o que eles não sabem, i.e., aquilo que eles ainda não foram ensinados” (p.2).

Bozzeto (2004) sugere, através do conhecimento dos interesses musicais do aluno, que o professor compreenda o aluno como um todo, agregando valores nos campos da afetividade e do aconselhamento; que atue também como “conselheiro do educando, orientando-o além do conhecimento musical propriamente dito” (p.31), o que mostra que o professor também pode atuar como um incentivador e motivador. Ele, ao empenhar-se em seu ofício, acaba por envolver-se emocionalmente. Segundo Tardif (2013, p.268), as alterações emocionais pelas quais passa, alteram como ele reage diante de determinadas situações, fazendo com que ele reflita em suas ações.

O professor também pode assumir a função de educador. Uszler *et al.* (2000, p.xv) tratam os termos professor e educador de maneiras distintas, pois para os autores, a função do professor de piano, como este mesmo se definia, resumia-se a “ensinar peças e técnica” (*Ibid.*). Hoje, estes profissionais do ensino pianístico, segundo os autores, estão “preocupados

não apenas em atingir tais objetivos, mas também ensinar seus alunos a harmonizar, transpor, memorizar, improvisar, ornamentar, analisar e criar” (*Ibid.*).

Segundo estes autores, o termo “educador implica alguém com um amplo quadro de referência, alguém que encaixa conceitos e habilidades que precisa ser ‘ensinados’ em um sistema compreensivo” (2000, p.xv). De acordo Uszler *et al.*, percebe-se que a função do professor de piano vai muito mais que apenas observar dedilhados corretos:

Mais uma vez, o vocabulário do professor - *eurritmia, gestalt, condicionamento, solução de problemas, descoberta, reencontro, múltiplas inteligências* – reflete preocupações mais abrangentes que saber dedilhados apropriados, literatura padrão, edições corretas e qual invenção [de Bach] ensinar primeiro (USZLER *et al.*, 2000, p.xv, grifos dos autores).

Uszler *et al.* (2000) afirma que “o professor de piano é um educador musical que usa o teclado como uma ferramenta, que está mais consciente do processo que o produto e que leva o aluno a integrar habilidades variadas” (p.xv), considerando o piano não como um fim, mas como o meio por onde se dá o processo de musicalização (GAINZA, 1988, p. 116; MONTANDON, 1992, p.7). Montandon (1992, p.14-15) afirma que no início do Século XX os termos professor de piano e educador musical significavam, respectivamente, professor particular e professor de piano da Escola Pública. Enquanto o professor de piano priorizava o ensino “tradicional” do piano, o professor da Escola Pública tinha uma “nova proposta” de ensino, com o objetivo de “ensinar a linguagem musical” (*Ibid.*, p.15). Sendo assim, as terminologias propostas definiam os professores de aula em grupo como “educadores musicais” (aqueles que tinham uma proposta que ia além do ensino do instrumento) e os professores de ensino individual como “professores de piano” (aqueles que priorizavam o ensino da técnica e do repertório). Sobre o ofício do educador, Kaplan (1987, p.61), diz que “a missão do educador é, basicamente, tornar a aprendizagem, ou a conquista de um determinado objetivo, mais fácil, mais rápida e com maiores possibilidades de sucesso para o educando”. Em outras palavras, ser um facilitador do aprendizado.

Montandon (1992) também concorda que o sucesso da aprendizagem do aluno é de responsabilidade do professor, já que este pode direcionar a elaboração do programa aos interesses do aluno. É de sua responsabilidade, ainda segundo a autora, a escolha do material e a maneira de como será conduzida a aula. Neste ponto, ela diz que,

a compreensão do professor a respeito das teorias de aprendizagem, além da sua competência como músico e instrumentista, vem auxiliar na esquematização de experiências que estimulem a aprendizagem, na avaliação

do progresso do aluno e nas modificações das estratégias de ensino quando se fizerem necessárias (*Ibid.*, p.62).

Portanto, o sucesso ou fracasso do processo de ensino/aprendizagem começa com o professor, com suas decisões, estabelecendo as atitudes a serem tomadas (BAKER-JORDAN, 2005, p.2), dando condições de desenvolvimento e aprendizado para o aluno. O professor de piano não pode comprometer-se somente a ensinar ao aluno o instrumento. Vários pesquisadores apoiam o fato de que os professores de piano devem ensinar não somente o instrumento, mas também usar o instrumento como ferramenta para o ensino de música e da musicalidade (GAINZA, 1988; MONTANDON, 1992; USZLER, 1992; USZLER *et al.*, 2000). Nesta abordagem, o piano perde o status de alvo a ser alcançado e se transforma em uma ferramenta para outro objetivo: o ensino de música. Com ele, tanto se estuda o próprio instrumento como veem-se os principais conceitos norteadores da musicalização (MONTANDON, 1992, p.50-51). Com ele, é possível quebrar a “distinção entre música teórica e prática” (*Ibid.*), proporcionando ao aluno conhecimento sobre melodia, harmonia e ritmo.

Na extensão de todo o seu teclado, é possível visualizar “conceitos como, por exemplo, intervalos e as possibilidades de dinâmica e altura definida, que ajudaria no treinamento auditivo sobretudo aos iniciantes” (*Ibid.*, p.51). O ensino destes “multiconteúdos²⁵” tem sido abordado desde muito tempo. Segundo Uszler *et al.* (2000, p.xv), “durante o século passado, ‘professor’ de piano começou a significar ‘educador’ de piano (ao menos para um significante número deles na profissão). A transformação tem sido gradual, e a evidência tem tomado muitas formas”. Irei tratar sobre o ensino dos multiconteúdos um pouco mais adiante.

2.2.2 Atribuições do professor de piano

A aula individual traz em si uma maior aproximação entre professor-aluno. Tal aproximação faz com que haja um relacionamento mais direto e mais profundo, permitindo estreitar os laços de confiança entre eles. Para Esteve (1999, p.100), o professor vai

²⁵ Com este termo, refiro-me aos conteúdos que não fazem parte diretamente do ensino do piano (harmonia, improvisação, leitura à primeira vista, teoria musical, percepção musical, etc.) e que contribuem para a formação musical do aluno e da prática do instrumento. Alguns autores (GAINZA, 1988; MONTANDON, 1992; USZLER, 1991; USZLER *et al.*, 2000) concordam (e atribuem a isso considerável importância) que o ensino destes conteúdos é um atributo do professor de piano, e isso faz dele não somente um professor de piano, mas um educador musical.

assumindo cada vez mais “um número maior de responsabilidades” fazendo-se, assim, “facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo e que, além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos”. Segundo Bozzeto (2004), este relacionamento estreito e direto também desenvolve no professor um “papel de terapeuta, amigo e até mesmo uma ‘segunda mãe’ ” (*Ibid.*, p.24). O conhecimento das teorias psicológicas relacionadas ao ensino é imprescindível para aplicar qualquer material didático, para saber como e porque aplicá-los e complementá-los. Em sua pesquisa, Bozzeto (2004, p.31) traz à tona a importância do bom relacionamento entre o professor e seu aluno, quando diz que este deve ocorrer “através de um contato mais afetivo, que compreende a perspectiva do aluno como um todo, onde o professor atua, também, como conselheiro do educando.

Este estreitamento e aproximação ajudam tanto ao professor, que faz com que o aluno confie em sua metodologia, quanto ao aluno, quando acredita no ensinamento do seu professor e mostra resultados positivos mediante a prática do estudo dos conteúdos abordados. Ao demonstrar uma evolução progressiva ao seu professor, o ciclo inicia-se novamente e novos conteúdos podem ser oferecidos. Montandon (1992) expõe os pensamentos de Pace²⁶, Verhaalen²⁷ e Gonçalves²⁸ sobre as atribuições necessárias aos professores de piano.

Montandon afirma que, para Pace, o sucesso ou fracasso do aluno depende da eficiência do professor e se o aluno fracassar no aprendizado do piano “a quem falta talento, no caso, é ao próprio professor”. Montandon também concorda que o sucesso do ensino está na atuação do professor. A autora afirma que Chronister (1972, p.17 apud MONTANDON, 1992, p.61) “considera como fator determinante do sucesso do ensino não a situação em si, que pode ser em grupo ou individual, mas a atuação do professor”. Baker-Jordan (2005) também concorda com Richard Chronister, quando este diz que é “o professor quem faz a diferença no processo de aprendizagem” (BAKER-JORDAN, 2005, p.167).

Sobre os pensamentos de Verhaalen, Montandon afirma que “a tarefa do professor é ‘conduzir objetivamente e estimular’ o processo de aprendizagem dos alunos” (*Ibid.*, p.108-109) e tal condução deve estar de acordo com capacidade de assimilação destes. Segundo a autora, Verhaalen também distingue o professor que **segue** um método (material didático) do professor que **tem** um método, tratando o “material didático como um apoio, o conteúdo é a música e o meio – um grupo de crianças ansiosas para aprender música” (*Ibid.*, p.110). Já

²⁶ MONTANDON, 1992, p.92-93.

²⁷ *Ibid.*, p.108-110.

²⁸ *Ibid.*, p.125-126.

Gonçalves, segundo Montandon, atribui ao professor a posição de líder de um grupo que possui alunos que precisam ter voz ativa, posição de “condutor das atividades” e que planeja as aulas de acordo com “as características de cada grupo” (MONTANDON, 1992, p.125). O professor não deve se limitar a ouvir a execução musical do aluno e criticar onde precisa melhorar, não deve ser “apenas um professor de instrumento mas um completo educador musical” (*Ibid.*, p.126). Estes autores buscaram, de um modo geral, mostrar que o processo de ensino e aprendizagem é também de responsabilidade do professor. Há também, nas ideias destes três autores, a intenção de um ensino de piano, através do ensino coletivo, mais voltado para um fazer musical que para um ensino tecnicista (MONTANDON, 1992).

O professor de piano, de acordo com Uszler (1992), não tem a tarefa de apenas ensinar o instrumento, mas vários outros conteúdos que permeiam o tocar. Segundo ela,

mais do que outros professores, o professor de piano sente a responsabilidade de garantir que o aluno possa ler, contar, harmonizar, transpor, memorizar, improvisar e saber princípios teóricos – tudo isso adicionado ao preparo para o recital (USZLER, 1992, p.586).

Para o professor de piano, que comumente recebe alunos, na maioria dos casos, sem (ou deficientes em) conhecimentos na leitura da partitura e/ou teoria musical, o ensino dos multiconteúdos é uma prática recorrente e normal. Sobre isto, Uszler (1992, p.586) argumenta:

quando um professor de canto foi criticado por não ter ensinado armaduras? Ou um professor de cordas reprovado por não ter ensinado tônica ou dominante? Ou um professor de flauta desacreditado por não ter explicado intervalos? “Alguém” na cadeia de instruções é responsabilizado; ele é muito frequentemente o professor de piano (USZLER, 1992, p.586).

O ensino de multiconteúdos faz com que o professor de piano seja não somente tutor do instrumento, mas de vários outros assuntos que permeiam a teoria e a prática musical. Para isso, eles podem usar o próprio instrumento como ferramenta do ensino teórico, tendo em vista que o piano é um instrumento bastante “visual”, onde é possível ver cada nota, inferindo intervalos, mostrando escalas musicais dentre outros conteúdos.

O piano pode ser utilizado como “instrumento ideal na musicalização básica” (MONTANDON, 1992, p.50) como a “maneira mais fácil e efetiva aplicar e experimentar os elementos considerados essenciais da música: melodia, ritmo e harmonia” (*Ibid.*), bem como a visualização de conceitos como intervalo, dinâmica e altura. Este mesmo pensamento está presente nos dizeres de Uszler, quando afirma que

a natureza do próprio instrumento, é claro, o torna uma ferramenta ideal de ensino, e ao professor de piano, por inferência, é imputada a responsabilidade de doação de compreensivo conhecimento, responsabilidade que o professor de piano tem adquirido gradualmente (USZLER, 1992, p.586).

Gainza (1988, p.116) também sugere o uso do piano como uma ferramenta de se chegar até a música. No ensino especializado, o instrumento torna-se o fim, o objetivo, mas a autora sugere que este ensino “não deveria afastar do nosso pensamento a premissa básica de que o que importa, em primeiro lugar, é conectar nossos alunos com a música” (*Ibid.*, p.116). Em sua pesquisa, Montandon (1992) expõe o princípio de uma reforma do ensino do piano nos Estados Unidos a partir de 1957, quando o ensino em grupo foi a melhor solução encontrada pelos estudiosos e professores da época para “utilizar o piano como um meio de ensino dos elementos da linguagem musical e não como fim em si mesmo” (MONTANDON, 1992, p.7). Segundo a autora, tal metodologia também é visível no Brasil, através dos dizeres de Stateri (1978, p.14), quando diz que “o professor poderá conduzir o aluno de forma que ele aprenda música, além de tocar piano”. Porém Martins (1985, p.47) alerta para o fato de que estudar um instrumento musical não equivale a experimentar uma educação musical, já que esta questão pressupõe “uma compreensão progressiva da linguagem musical”.

Montandon propõe que a aula de piano não deve ser apenas para o ensino do instrumento, mas também para o ensino da linguagem musical: “Uma das idéias [sic] mais ressaltadas nesse contexto é a de que a aula de piano deve ser considerada como um momento de ensino da linguagem musical e não somente como adestramento da execução no instrumento” (MONTANDON, 1992, p.1). Tal preocupação deve-se ao fato de que tocar o instrumento musical sugere musicalidade, e que esta deve ser estimulada durante o ensino do instrumento. Diante disso, o professor de piano pode apoiar-se no fato de que “as vivências musicais sem o uso da partitura, devidamente orientadas, contribuem para a transferência da aprendizagem no momento da introdução à leitura” (RAMOS; MARINO, 2003, p.44). Isso nos leva a perceber que o ensino da música precede ao ensino da leitura, já que “devemos dar prioridade ao fazer musical antes do contato com a partitura” (*Ibid.*).

Bozzeto (2004, p.82-86) expõe as atribuições do professor particular de piano na concepção dos professores por ela entrevistados. São elas²⁹:

²⁹ Estes tópicos resumem os atributos do professor particular de piano, relatados em Bozzeto (2004) no capítulo IV de seu livro, tópico intitulado “Conhecimentos e competências para a prática docente”, p.82 – 86, segundo os professores por ela entrevistados.

- Ter um amplo conhecimento geral (musical);
- Uma boa formação musical;
- Domínio e conhecimento do instrumento;
- Experiência e conhecimento de vários gêneros musicais;
- Significativa vivência com seu instrumento;
- Postura ética e profissional;
- Responsabilidade sobre o que vai ensinar;
- Paciência;
- Conhecimento sobre aspectos metodológicos;
- Gostar de dar aula;
- Utilizar a experiência adquirida;

Em alguns casos, o professor particular de piano “tende a ensinar da mesma maneira que aprendeu” (FREDRICH, 1953, p.8). Isso também significa seguir uma metodologia semelhante àquela que foi utilizada com ele. Montandon (1992, p.45) alerta para o “adestramento técnico e o aperfeiçoamento de repertório”. Tal metodologia de ensino favorece os alunos “virtuosos”, mas exclui aqueles que não possuem a destreza necessária para tal feito (1992, p.7), já que o critério de estudo da música não deveria ser o talento, mas a vontade de querer aprender a tocar o instrumento musical. O aluno que estuda o piano como um fim, sem uma reflexão da linguagem musical empreendida, “aprende a tocar o instrumento mas não tem a compreensão necessária nem da linguagem em que opera nem da didática” (FREDRICH, 1953, p.8). Montandon (1992) relatou como os adeptos da aula de piano coletivo viam o que ela chama de “aula tradicional de piano”:

[1] a aula era centralizada no professor, que mostrava ao aluno o que ele deveria fazer, quando, como, e de que maneira, e fornecia material pedagógico e informação considerados apropriados.

[2] a aula girava em torno do desenvolvimento da leitura de notas, da técnica e da interpretação. A ênfase repousava no resultado (execução) e não no processo de compreensão da linguagem musical.

[3] O conhecimento teórico da música estava em geral a cargo de outro professor, desvinculado da prática.

[4] A abordagem adotada para a leitura musical estava relacionada com a psicologia "mecanicista" numa referência a psicologia associacionista. Nela, os símbolos eram mostrados logo no início, com leitura de nota por nota a partir da posição fixa no dó central, e com grande ênfase na repetição de exercícios até seu aperfeiçoamento, "num ensino limitativo de notas e não de princípios que poderiam ser aplicados em qualquer situação musical" (MONTANDON, 1992, p. 44).

A aula de piano direcionada ao cumprimento de repertórios previamente escolhidos, ao ensino da técnica e do virtuosismo e a escolha unilateral dos materiais didáticos são pontos que serão também aqui abordados (de acordo com o pensamento de alguns autores) como pontos de influência, em vários casos, da desmotivação e evasão dos alunos de piano.

2.2.3 O professor reflexivo

Em sua prática de ensino, o professor precisa tomar decisões que viabilizam sua metodologia e o aprendizado de seus alunos, pois não basta apenas dominar o assunto e possuir “um certo jeito para comunicar e lidar com seus alunos” (NÓVOA, 2002, p.22). Segundo Nóvoa, mesmo sendo necessário seguir propostas de pesquisadores da área educacional, também é necessário que os professores sejam individualmente reflexivos:

Em contraponto às imagens dos *professores como funcionários* submetidos ao controlo [sic] de corpos políticos e administrativos e dos *professores como técnicos* sujeitos à tutela de grupos de cientistas pedagógicos surge a necessidade de construir uma visão dos *professores como profissionais reflexivos* (NÓVOA, 2002, p.37, grifos do autor).

Para tanto, Nóvoa afirma que tais professores “devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (2002, p.37) que sirvam para suas decisões do dia a dia, na sua prática em sala de aula. Segundo ele, os professores não “são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos” (NÓVOA, 2002, p.36-37). Sendo assim, eles devem ser capazes de refletir sobre suas próprias práticas.

Bozzeto (2004), ao apresentar alguns resultados de sua pesquisa, mostrou que os professores de piano (por ela entrevistados) buscaram justificar suas escolhas (repertório e procedimentos metodológicos), argumentando porque consideravam suas práticas relevantes e “como esta prática foi sendo reajustada com a experiência profissional, não apenas listando possibilidades mas encontrando significados nelas” (*Ibid.*, p.65). Tal afirmação mostra que a prática metodológica pode mudar de acordo com o desenvolvimento da experiência profissional e que não é suficiente listar as possibilidades, mas também encontrar seus significados.

Os saberes experienciais dos professores (TARDIF, 2013, p.38-39) “brotam da experiência e são por ela validados” (*Ibid.*, p.39). Eles, segundo Araújo (2005), são os saberes mais importantes para os professores que terminaram o Bacharelado em seu instrumento e

estão lecionando, já que, em sua maior parte, não cursaram disciplinas pedagógicas e nem tiveram uma experiência prática de ensino durante o curso, pois este se destina, nestes casos, exclusivamente a formar o instrumentista, mas não o professor.

No âmbito do desenvolvimento da experiência profissional, Tardif confere o aperfeiçoamento da prática ao desenvolvimento dos saberes docentes experenciais, quando diz que

os *habitus*³⁰ podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (2013, p.49, grifos e destaques do autor).

Tais saberes, segundo o autor, são assim caracterizados por se “originarem da prática cotidiana da profissão” (*Ibid.*, p.48). Segundo o autor, o ensino é desenvolvido num contexto de várias interações e esta variedade se apresenta como “condicionantes diversos para a atuação do professor”. Estes condicionantes apresentam-se relacionados a situações concretas, que não estão previamente descritas ou passíveis de teorização e definições, mas exigem do professor “improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (*Ibid.*). Segundo este autor, tais situações diferenciam o professor dos cientistas e dos técnicos e tecnólogos (p.49). Ao enfrentar os “condicionantes e imponderáveis da profissão”, os professores estão adquirindo a experiência e a habilidade em suas práticas, necessárias para enfrentar este ambiente de trabalho, porém eles não são fornecidos durante a sua formação e são os principais fatores responsáveis da construção do “saber-ensinar” do professor (*Ibid.*, p.61).

Estes saberes são, portanto, importantes, mas faz-se necessário que o professor saiba interferir sobre eles, “desestruturando-os e reorganizando-os” (NÓVOA, 2002, p.36). Segundo Tardif (2013), durante a longa tradição do conhecimento ocidental, “a apropriação e a posse do saber garantiam sua virtude pedagógica e sua ‘ensinabilidade’ ” (*Ibid*, p.43). As filosofias e a doutrina cristã eram equivalentes aos saberes-mestres e o conhecimento nestes assuntos atestava a autoridade do mestre e de seus ensinamentos. Porém, segundo ele, isso não é mais suficiente, pois é preciso também saber ensinar:

Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e de princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua mestria: saber

³⁰ Definido pelo autor como “certas disposições adquiridas na e pela prática real” (TARDIF, 2013, p.49).

alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar (TARDIF, 2013, p.43-44).

Para o professor, os saberes só possuem algum valor quando transmitidos. À premissa de que “é preciso também saber ensinar” (*Ibid.*) adiciona-se outra: somente a atividade de transmissão do saber lhe confere valor formador:

o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza de sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes (TARDIF, 2013, p.44).

Para alguns docentes, o tempo de ensino é tido como equivalente à experiência adquirida. Tardif (2013) afirma que, com o passar dos anos³¹, o professor vai descobrindo-se na chamada *fase de estabilização*, na qual está “menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos” (*Ibid.*, p.85). Nóvoa (2011) não defende que o tempo de ensino signifique necessariamente experiência de ensino, pois, segundo ele, somente a atividade ou a experiência não são suficientes para assegurar a suficiência metodológica do processo de ensino e aprendizagem:

A atividade ou experiência, por si só, não formam ninguém. Eles formam num contexto de reflexão sobre a experiência. Elas formam num contexto em que seja possível refletir sobre essas dinâmicas e transformar a experiência numa [...] formação e numa [...] reflexão (NÓVOA, 2011, vídeo, 14:08 a 14:27 min).

Sendo assim, a experiência deve ser aferida pela autorreflexão das práticas didáticas, reciclando-as e adaptando-as às novas realidades. Penna (2011) também sustenta a premissa da autorreflexão docente e que esta seja utilizada para tomar decisões que aprimorem a prática:

Os professores, como profissionais reflexivos, precisam, constantemente, portanto, avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta. E essas decisões [...] dizem respeito ao modo de ensinar, ao método, à metodologia (PENNA, 2011, p.16).

Para Bozzeto (2004), há benefícios para ambos (professor e aluno) quando há flexibilização na aplicação metodológica e ampliação dos procedimentos. Para Souza,

³¹ Entre três e sete anos de carreira (TARDIF, 2013, p.85).

o professor deve possuir uma competência que vai além da específica técnico-musical, “adquirir um repertório de procedimentos de ensino diferenciado, assim como ser flexível na aplicação dos mesmos”. Esta flexibilização pode mesmo levar ao rompimento dos limites entre método de ensino e método de aprendizagem, em que, ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele aprende (1994, p.44).

É preciso refletir sobre a prática do ensino do piano, refletir sobre o que é preciso melhorar, mas que adequar o “antigo ao novo” é difícil (BOZZETO, 2004, p.80). A autora ainda percebeu que “a maioria dos professores³² também comentou que com o passar do tempo o programa de ensino adotado no início da carreira foi sofrendo mudanças, tornando-se menos rígido e indo ao encontro das necessidades do aluno” (*Ibid.*, p.71).

A autora finaliza seu livro tratando dos caminhos que a educação musical contemporânea tem oferecido aos professores:

É fundamental, em termos de educação musical contemporânea, que o professor esteja aberto à perspectiva que o aluno tem do seu próprio processo de aprendizagem, e do que ele deseja fazer com o conhecimento musical. Não é concentrar-se apenas na perspectiva do aluno, mas é compreender que autonomia se constrói a partir de um ambiente estimulante, motivador e inovador (BOZZETO, 2004, p.104).

Ajudar o aluno a direcionar seu conhecimento fará com que ele consiga realizar seus estudos de maneira mais prazerosa, encontrando a motivação necessária para tal. Este aspecto motivacional, tanto no professor quanto no aluno, também será tratado num momento mais adiante.

³² Professores participantes de sua pesquisa.

CAPÍTULO III

3.1 Materiais Didáticos

3.1.1 O uso da palavra método

Atualmente, diante da diversidade de materiais didáticos³³ para o ensino do piano, torna-se uma tarefa importante sua escolha, cabendo ao professor, como primeiro passo, a escolha daquele que mais se aproxima à realidade do aluno, no que tange ao nível de conhecimento e do desenvolvimento motor. Critérios como complexidade do repertório e a abrangência do conteúdo ali presente também devem ser levados em conta.

Bozzeto (2004) relata que os professores de piano, participantes de sua pesquisa³⁴, usaram o termo método tanto se referindo aos materiais utilizados quanto “ao estilo de aula de cada um” (BOZZETO, 2004, p.60). Para Souza (1994, p.48), método significa “literalmente seguir um caminho para atingir um objetivo; perseguir alguma coisa já antes imaginada ou pré-determinada (e seguramente ainda não disponível ou apropriada)”. Para tanto, o caminho a ser trilhado, que o próprio método sugere, “depende do assunto, do objetivo pretendido e das possibilidades do educando” (*Ibid.*).

Reys e Garbosa (2010) discutem o uso do termo método “enquanto caminho para se atingir objetivos e enquanto livro destinado ao ensino do instrumento” (REYS; GARBOSA, 2010, p.108). As autoras apontam dois significados para o termo:

Tanto na área de educação quanto na área de música, o termo “método” assume diferentes significados, remetendo a uma proposta de ação pedagógica, a maneiras de ensinar e organizar o trabalho do professor. Além disso, o termo refere-se ao objeto livro, ou seja, à materialização de uma proposta (*Ibid.*).

Tal afirmação reflete o que costumeiramente ouvimos no dia a dia do ensino do instrumento: o livro didático intitulado método.

³³ Nesta pesquisa, irei utilizar os termos “método”, “livro didático” e “material didático” para um mesmo significado: livros didáticos (ou peças) utilizados para o ensino do instrumento musical, neste caso, o piano.

³⁴ Pesquisa de Mestrado, realizada entre 1997-1998, com 13 professores particulares de piano na cidade de Porto Alegre/RS.

3.1.2 O método

Penna (2011) traz uma reflexão sobre a utilização dos materiais didáticos utilizados como métodos de ensino de instrumento musical:

No cotidiano da área de música, o termo método muitas vezes refere-se simplesmente ao material didático que traz uma série de exercícios – assim, por exemplo, fala-se do “método x de flauta doce”, “*tal* método de violão popular” etc. Voltados para o aprendizado de instrumentos, métodos desse tipo são constituídos por uma sequenciação progressiva de exercícios e/ou de repertório que seus autores têm usado com seus alunos e que tem dado certo, tem “funcionado” para o domínio técnico de um fazer musical (PENNA, 2011, p.14).

Concordando com a autora, estes métodos surgem da necessidade de seus idealizadores de sequenciarem músicas de acordo com o grau de dificuldade por elas apresentado, conteúdos dispostos na mesma ordem em que aparecem nestas músicas e, também, teoria musical, já que, segundo Uszler “o professor de piano sente a responsabilidade de garantir que o aluno possa ler, contar, harmonizar, transpor, memorizar, improvisar e saber princípios teóricos” (USZLER, 1992, p.586). Por vezes, é necessário que o professor de piano descubra onde o material didático sugere que o aluno possa chegar, bem como a maneira de assim fazê-lo:

No entanto, qualquer material didático é construído com base em certos princípios e com certas finalidades, que, no caso desses métodos, não costumam ser explicitados ou, muitas vezes, acreditamos, não são sequer conscientizados por seus autores, e muito menos por quem os adota e os aplica em sua prática pedagógica (PENNA, 2011, p.14).

Penna também alerta para o fato de que, seguindo-se propostas sugeridas no material, sem reflexão ou sem apreender o caminho metodológico sugerido, o professor venha a ser considerado como somente um “executor de planejamentos”, sendo um reproduutor de ideias pré-concebidas e de propostas pedagógicas que não sejam por ele apreendidas (2011, p.15). Ela também afirma que, em sua maioria, não há um treinamento para o uso adequado destes materiais, ficando ao cargo do professor saber como utilizá-los. Nóvoa (2002) sugere que o professor deve exercer um papel maior que de um executor, repensando e questionando sua ação:

Hoje em dia impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. (NÓVOA, 2002, p. 36-37).

Moreira (2007) levanta a reflexão sobre o uso de um único método como suficiente para o ensino do instrumento e de segui-lo como única estratégia de ensino:

Isso se vê, muitas vezes, entre professores de piano que se limitam ao uso de um único método, acreditando que ele possa dar conta do aprendizado de música naquele nível determinado, e o objetivo das aulas passa a ser, então, chegar ao final do livro (MOREIRA, 2007, p.5).

Como todo planejamento é passível de ajustes, a prática pode ser “reajustada com a experiência profissional, não apenas listando possibilidades, mas encontrando significados nelas” (BOZZETO, 2004, p.65). Para tal, o professor precisa “possuir certos saberes [e] os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os” (NÓVOA, 2002, p.36).

Outra questão também a se considerar é que alguns dos livros didáticos utilizados por professores de piano são produzidos em outros países, o que também significa ter de utilizar um repertório pertencente à outra cultura, que pode ser naturalmente desconhecido para o aluno. Alguns alunos podem estranhar este repertório, e até, sugerir o estudo de outro mais conhecido, o que implicará a produção ou busca de arranjos para piano que estejam no nível de estudo do aluno em questão. Baker-Jordan (2005) lembra que, seja qual for o material didático utilizado, o professor é o ator principal no processo de ensino-aprendizagem:

Richard Chronister disse várias vezes que um bom professor, preso em uma ilha deserta com o pior material didático possível poderia continuar ensinando bem porque, enfim, é o professor quem faz a diferença no processo de aprendizagem (BAKER-JORDAN, 2005, p.167).

Logo, o autor sugere o uso do método como ferramenta manipulável, passível de alteração quanto ao uso, utilizando-o da maneira que achar mais eficaz. Em se tratando da qualidade do método, Richard Chronister deixa claro que a qualidade da aula independe disto.

Existem materiais que foram criados nos Séc. XIX e início do Séc. XX que ainda são bastante conhecidos e utilizados no estudo do piano atualmente. Tais materiais ainda são tidos como referência no ensino do piano e da técnica pianística e alguns professores (como os entrevistados por Bozzeto) frisam que seus alunos não podem seguir no estudo do piano

sem antes passar por estes materiais. Dentre os tantos, estão os materiais criados por Czerny e Hanon. Comentando o que um dos professores entrevistados afirmou, Bozzeto diz que:

A escolha dos materiais musicais que os professores costumam utilizar no decorrer do curso se concentra naqueles métodos que consideram “universais”, como “estudos de técnica, o Hanon, o Czerny, enfim, autores bons, [...] porque a música é uma coisa universal. Em todo o mundo adotam os mesmos livros” [Angel] (BOZZETO, 2004, p.60).

Na pesquisa realizada por Bozzeto (1999) vários participantes assumem o uso de materiais considerados “universais” (*Ibid.*, 2004, p.60), com a justificativa que em todo o mundo são utilizados estes materiais: “estudos de técnica, o Hanon, o Czerny, enfim, autores bons, [...] porque a música é uma coisa universal. Em todo o mundo adotam os mesmos livros³⁵” (*Ibid.*). Diante deste argumento, a autora questiona esta “concepção rígida”, que força os alunos a passarem por estes métodos:

[...] poderíamos questionar por que os professores têm essa concepção rígida de que os alunos não podem passar pelo estudo de piano sem, por exemplo, tocar os estudos de Czerny e Hanon. Não teríamos outras opções mais atuais e criativas para, hoje, desenvolver essa habilidade com os alunos? (BOZZETO, 2004, p.60).

Como já citado, Nóvoa (2002) afirma que não pode haver ensino sem “renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais” (NÓVOA, 2002, p. 36-37). Uszler *et al.* (2000) dizem que hoje em dia existe uma gama de métodos com materiais complementares e recursos que pretendem deixar o estudo do piano mais motivante:

Métodos atuais refletem uma maior consciência da importância de integrar tarefas complementares, providenciando reforço de conceitos e habilidades, sugerindo conselhos práticos e motivando através de ilustrações, acompanhamentos, livros complementares e atividades de apreciação. Educação do piano e do teclado eletrônico é, de fato, um campo em expansão (USZLER *et al.*, 2000, p.xv-xvi).

Alguns professores³⁶ de piano afirmaram que não utilizavam mais estes materiais (produzidos no Séc. XIX e início do Séc. XX), como a exemplo de uma professora que usava o Czerny “mas hoje³⁷ não usa mais, [...] revelando que a adequação de materiais musicais deve ser pensada a partir dos objetivos e interesse do aluno” (BOZZETO, 2004, p.65). Outro

³⁵ Depoimento de Angel, professora entrevistada por Bozzeto (2004).

³⁶ Participantes da pesquisa de Bozzeto (1999).

³⁷ No momento em que foi realizada a pesquisa (1997-1998).

professor revelou que houve “alunos que se desestimularam para estudar o piano por causa do Béla Bartók”³⁸ (*Ibid.*). Como consequência, este professor tirou o respectivo material de seu currículo “porque com aluno nenhum deu certo Béla Bartók”.

Em seus estudos, Uszler (1991) enfatiza que o professor de piano deve ter conhecimento das teorias psicológicas relacionadas ao ensino, já que a variedade de materiais também está relacionada à variedade de pedagogias. Segundo a autora, o procedimento psicológico necessário na utilização de um determinado material é um resultado necessário da compreensão dessas teorias presentes nestes materiais. Sendo assim, a utilização de determinado método pressupõe a aceitação de sua linha metodológica e seus complementos, bem como a reflexão sobre a abordagem dos conteúdos ali presentes. Bozzeto (2004) percebeu a importância que há em que professores de piano façam com que seus alunos interajam com a aula de música, tirando proveito e fazendo deste momento algo prazeroso:

O professor particular sente-se comprometido em procurar novas possibilidades metodológicas e fazer os alunos gostarem da sua aula de música. Isso provoca uma postura de estar continuamente buscando coisas novas, tendo em vista que os alunos de hoje são diferentes (BOZZETO, 2004, p.59).

Segundo Fonterrada (2008), no final do Século XVIII e início do Século XIX começaram surgiram escolas de música com “caráter profissionalizante”. Tais conservatórios “privilegiavam a formação do instrumentista virtuose” (*Ibid.*, 2008, p.81) bem como favorecem ao individualismo (*Ibid.*; MARTINS, 1993, p.167). O estudo do virtuosismo é visível em materiais como “O Pianista Virtuoso” (HANON, [s. d.]) e “Escola da Velocidade” Op.299 (CZERNY, [s. d.]). Tais exercícios valorizam a destreza e o virtuosismo (FONTERRADA, 2008; GLASER; FONTERRADA, 2006; MONTANDON, 1992; UZLER, 1992), escolas que perduraram por muito tempo, mas que não foram tidas como prioridade nas novas vertentes da educação musical do Séc. XX.

Montandon (1992) afirma, em sua pesquisa, que os principais pensamentos norteadores na implantação do ensino de piano coletivo nos Estados Unidos no início do século XX foram “musicalizar o aluno” e o “ensino da linguagem musical” (1992, p.41); posteriormente, em meados do Séc. XX, a “aprendizagem do instrumento considerando-se a proposta de ‘fazer música no piano’ ” (*Ibid.*, p.43). Para os educadores que idealizaram esta abordagem de ensino, “a aula de piano individual, com vistas a formar o concertista, só poderia selecionar os ‘talentosos’ ou os persistentes” (*Ibid.*, p.44).

³⁸ Obra intitulada “Mikrokosmos”.

Para vários autores (BOZZETO, 2004; GLASER; FONTERRADA, 2006; USZLER, 1992) é importante que os recursos didáticos sejam escolhidos juntamente com o aluno, ou que seu repertório esteja dentro de seu gosto, expectativa e anseio. Segundo França e Azevedo (2012, p.144), “o controle sobre o instrumento deve se dar através do desenvolvimento de habilidades motoras, perceptivas e notacionais permitidas através de obras que lhe sejam acessíveis”. Tal acessibilidade pode tornar-se um agente facilitador para o aluno, garantindo a conclusão do estudo das peças escolhidas. Neste aspecto, Furlan (2007) alerta sobre a dificuldade de leitura como um fator de desestímulo do estudo do piano, quando diz que “o fracasso no domínio da leitura musical pode ocasionar um desestímulo no aluno e, consequentemente, a desistência de desenvolver tal habilidade, muitas vezes comprometendo sua formação musical” (FURLAN, 2007, p.11).

Uma das maneiras de se evitar tal desestímulo é evitar livros³⁹ didáticos que estejam fora do nível de conhecimento do aluno (*Ibid.*). Em alguns casos, os livros didáticos são escolhidos pelo professor ou pela Instituição de ensino, sem a interferência do aluno. Baker-Jordan (2005) alerta para o risco de se utilizar livros didáticos que não favoreçam ao aprendizado musical, muitas vezes priorizando apenas a técnica ou não sendo apropriado para o ensino de alguns alunos: “muito do ensino do piano continua na idade das trevas. [...] O fracasso dos alunos de piano tem algo a ver com os materiais que o professor escolhe para usar”⁴⁰.

3.1.3 A prática musical

Reys e Garbosa (2010), ao discutirem o uso do termo método referindo-se ao material didático utilizado no ensino do instrumento musical, assumem que nem sempre o uso do livro didático é certeza de se conseguir uma abordagem musical legítima, pois muitos deles favorecem o oposto da proposta de um fazer musical: a técnica em detrimento da musicalidade:

Nesse sentido, ainda hoje se podem observar práticas pedagógicas e materiais didáticos que visam ao desenvolvimento da técnica como habilidade prioritária, em oposição à concepção de música como expressão de sentimentos (REYS; GARBOSA, 2010, p.108).

³⁹ Nesta pesquisa, materiais didáticos, livros didáticos e métodos referem-se ao mesmo produto: conteúdo organizado em um ou mais livros, utilizados para o ensino do instrumento (que nesta pesquisa é o piano).

⁴⁰ (CHRONISTER, 1980 apud BAKER-JORDAN, 2005, p.XIII).

Hollerbach (2003) salienta que a musicalidade é objeto de realização e que não pode ser suprimida perante a técnica pianística. Ela apresenta dados de um estudo realizado por Sampaio (1996), no qual ele afirma que alguns métodos brasileiros de piano priorizam o controle motor e a leitura musical em detrimento da musicalidade, frisando que, nestes materiais, a musicalidade foi substituída pelo estudo destas habilidades:

alguns métodos de piano brasileiros impõem ao iniciante um acúmulo de elementos, fazendo a própria musicalidade se perder em função da leitura na pauta musical e da preocupação com o controle motor, além da necessária familiarização com o instrumento. É o chamado ensino de piano tradicional, que prioriza a posição e postura correta das mãos para tocar (aspecto motor) e a destreza da leitura musical para ser considerado apto para tocar piano (SAMPAIO, 1996 apud HOLLERBACH, 2003, p.41).

De certo que posição, postura das mãos e a técnica pianística em si são conteúdos importantes no ensino do piano, mas como Hollerbach comenta, “a musicalidade se perde em função da leitura [...] e da preocupação com o controle motor”. Montandon (1992) afirma que “a aula de piano deve ser considerada como um momento de ensino da linguagem musical e não somente como adestramento da execução no instrumento” (*Ibid.*, p.1). Bozzeto (2004) percebeu que alguns professores incluem no repertório “músicas que os alunos gostem de tocar, como músicas populares, músicas de filmes, entre outras” (BOZZETO, 2004, p.66).

Estas autoras perceberam aquilo que Uszler *et al.* (2000) também concluíram: os alunos também gostam de tocar suas músicas favoritas:

As pessoas amam ouvir músicas com piano, e muitos assumem que tocar piano, pelo menos nos níveis modestos, não é tão difícil. Através dos anos, professores de pianos, de vários níveis, têm continuado a trabalhar com alunos que querem tocar as músicas típicas e suas músicas favoritas (USZLER, 2000, p. xiv).

Ao considerar o gosto musical do aluno, o professor abre um “leque” de opções para seu aprendiz que, então, pode tocar aquela música que outrora apenas ouvia, passando também a entendê-la musicalmente.

3.2 Motivação

Para aprender a tocar um instrumento musical é necessário que o aluno mantenha-se motivado a estudá-lo. O nível de sua motivação irá ditar a intensidade de seu progresso e sua vontade de continuar estudando o instrumento. Segundo Araújo *et al.* (2009), para o aprendizado de um instrumento musical se faz necessário “um ritual incutido na rotina diária daqueles que desejam aprender a tocar” (p.250). Para isso, é necessária uma demanda de tempo e de esforço, “por um longo período de estudo”. Segundo Albuquerque (2011), “os estudos sobre motivação têm sido ampliados e inter-relacionados com a área de psicologia e pedagogia, [...] contribuindo para ampliar o discurso da relação professor-aluno num âmbito mais próximo possível do entendimento dos contextos e das formas de acesso à Música” (ALBUQUERQUE, 2011, p.21).

Geralmente, o estudo do instrumento está atrelado ao cumprimento de um determinado repertório, tanto no ensino superior como no ensino particular, e o tempo necessário para isso “pode levar semanas e até meses, requer disciplina, motivação e estabelecimento de padrões pessoais visando compromisso com metas almejadas” (*Ibid.*). Para Albuquerque (2011), é necessário saber quais são as metas a serem atingidas pelo aluno e seus interesses no estudo da Música, não deixando de lado o contexto no qual o aluno está inserido (p.22). A motivação na aprendizagem é defendida por educadores e professores, pois mantém “o aluno interessado na aquisição da aprendizagem” (MONTANDON, 1992, p.57), fazendo com que se desenvolva pianística e musicalmente.

O nível e a qualidade da aprendizagem e do desempenho do aluno estão diretamente ligados à motivação. Para Guimarães e Burochovitch (2004),

um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio (GUIMARÃES; BUROCHOVITCH, 2004, p.143).

Este estudante motivado executa suas tarefas com entusiasmo e se orgulha com os resultados obtidos, “podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios” (*Ibid.*). Segundo Uszler *et al.* (2000, p.60), o adulto precisa perceber que está progredindo nos estudos, “a fim de avançar com confiança e entusiasmo”. Os autores afirmam que “o adulto pode também ser pragmaticamente motivado [para estudar piano]” (p.57). Seja para acompanhar os filhos que já tocam algum instrumento, acompanhar cantores

ou grupos de dança ou mesmo tocar piano juntos com os filhos que também estão aprendendo, os adultos desejam “tocar por prazer”.

Para os autores, os adultos cada vez mais vêm descobrindo que novas experiências podem começar a qualquer momento e que, para eles, aprender piano “representa o cumprimento de um objetivo ou um sonho de longa data” (*Ibid.*). Mesmo que, aos adultos, para aprender piano sejam necessários comprometimento e esforço, o estudo do piano, por vezes, é uma atividade terapêutica, uma forma de lazer e um “antídoto para a solidão” (*Ibid.*).

Os autores, ao tratarem sobre as habilidades motoras dos “adultos mais velhos”⁴¹ (p.59-60), afirmam que eles podem não ser capazes de fazer certos movimentos por impossibilidades físicas causadas pela própria idade: “artrite, atrofia muscular, sistema nervoso degenerado ou outras condições físicas” (p.60). Em consequência disso, segundo eles, os resultados no estudo do piano podem ser vagarosos, o que é aceito com facilidade pelo professor, mas não pelo aluno. Sobre paciência, eles afirmam “que pedir paciência ao adulto é usualmente ineficaz”. Costa (2004) também levanta questões sobre as limitações motoras de adultos quando comparados com alunos de piano mais jovens. Mesmo assim, estas limitações não são páreas quando são combatidas por um aluno motivado (*Ibid.*, p.8). Este autor, afirma que os adultos são resolvidos quanto ao que querem aprender, pois “seus objetivos são muito claros e previamente determinados, não como uma criança que, muitas vezes, nem sabe exatamente porque está tendo aulas de piano” (*Ibid.*, p.8). Ainda segundo ele, um indivíduo motivado demonstra empenho, persistência, estímulo e seu desejo pelo estudo é contínuo, mesmo que sem obrigação para tal, mas “apenas por puro prazer de saciar sua curiosidade ou ampliar suas faculdades” (COSTA, 2004, p8).

Costa ainda trata de questões sobre ansiedade e paciência do aluno adulto durante o aprendizado do piano e relaciona seus efeitos com progressão e continuação dos estudos do instrumento:

[a ansiedade] é, muito provavelmente, um dos maiores problemas para o adulto enquanto aprendiz de um instrumento, pois é preciso muita paciência para esperar os resultados, para seguir os passos requeridos na aquisição das ferramentas motoras básicas para se tocar piano (COSTA, 2004, p.8).

⁴¹ “Older adults” (USZLER *et al.*, 2000, p.60).

Ainda segundo este autor, as alterações fisiológicas⁴² dos adultos são fatores que podem contribuir para “a evolução do estudo e na não-desistência”, pois a ansiedade controlada pode ser um ponto positivo para a aprendizagem.

3.2.1 Crenças de autoeficácia

Bandura (1997, p.3) define autoeficácia como “a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas realizações”. Autorregulação é definida por Araújo *et al.* (2009) como “a capacidade de auto-ensino [sic], [...] ser capaz de preparar, facilitar e controlar a própria aprendizagem” (ARAÚJO, *et al.*, 2009, p.251). Em sua pesquisa, Araújo *et al.* (2009) elaborou um questionário para alunos matriculados no curso de Bacharelado em Música de uma Instituição da cidade de Curitiba/PR sobre suas práticas de estudo, dividido-as em subescalas: planejamento, metas, estratégias, motivação, monitoramento, autoavaliação e atribuições que estes alunos utilizavam em suas horas de estudo. Todos estes aspectos foram baseados nas “crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas para autorregular sua prática instrumental” (*Ibid.*, 253).

Numa situação de estudo do instrumento que envolva estas subescalas (planejamento, metas, estratégias, etc.), o aluno precisa estar motivado tanto para cumprir com o repertório combinado quanto para atingir suas próprias expectativas de estudo. Araújo *et al.* (2009) afirmam que o músico precisa “acreditar em sua capacidade de autorregular o comportamento e manter-se motivado”, tornando isso um “fator fundamental” (*Ibid.*, p.254). A necessidade da prática do instrumento em dias que “não fazem parte da sua rotina” e pelo tempo que for necessário para o aprendizado das obras em estudo são fatores que estão diretamente atrelados aos níveis de motivação do aluno.

3.2.2 Teoria da Autodeterminação

Para seguir com seus estudos no instrumento, o aluno precisa estar determinado a aprender. Mesmo com incentivo por parte do professor ou de familiares e amigos, ele deve possuir autodeterminação suficiente para perceber seu desenvolvimento no instrumento e não abandonar o seu estudo. Araújo *et al.* (2009) destacam a obra de Deci e Ryan (1985 apud

⁴² Dentre elas, o tempo de reação pré-motor e motor (COSTA, 2004, p.25).

ARAÚJO *et al.*, 2009, p.258.) como um “marco importante” para o delineamento da autodeterminação. Estes a definem como “uma abordagem da motivação e personalidade humana, que usa métodos empíricos para determinar os recursos internos da personalidade e da auto-regulação [sic]”.

3.2.3 Motivação intrínseca e extrínseca

Para Deci e Ryan (2000) “a saúde psicológica requer a satisfação das três necessidades [competência, autonomia e vínculo], uma ou duas não são suficientes” (DECI e RYAN, 2000 apud ARAÚJO *et al.*, 2009, p.259). Segundo Araújo *et al.* (2009), a competência está relacionada com a capacidade de interação do indivíduo com o ambiente ao seu redor de maneira satisfatória. A autonomia refere-se à capacidade de estar no “controle de suas ações” (*Ibid.*) e tomar suas próprias decisões. Já o vínculo refere-se às relações interpessoais e à necessidade de pertencimento nestes círculos.

De acordo com Decy e Ryan (2000), uma vez que tais necessidades são satisfeitas, um estilo motivacional é facilitado: a motivação intrínseca, que segundo Guimarães e Boruchovich (2004, p.143), é caracterizada pelo “envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”. Para Montandon (1992), a motivação intrínseca é “aquela em que o aluno se sentiria motivado pelo seu próprio sucesso nas etapas do processo de aprendizagem” (1992, p.57). Costa (2004, p.8) afirma que “quando a motivação é intrínseca, a satisfação alcançada pela prática de uma atividade exerce tal fascínio sobre o estudante que ele chega a perder a noção de tempo e espaço e esquecer as preocupações do dia a dia”.

O comportamento motivacional não é apenas intrínseco, pois o indivíduo, que vive em sociedade, é afetado por várias regras impostas por esta sociedade, “que não são interessantes por sua própria causa, mas que são obedecidas para não se confrontar com as pressões externas. Este estilo motivacional é denominado motivação extrínseca” (ARAÚJO *et al.*, 2009, p.260). A motivação extrínseca é definida como “a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, objetivando recompensas ou evitando punições” (*Ibid.*). Para Montandon (1992), “pode ser desde um material visualmente atrativo, elogios do professor ou aprovação dos colegas ou mesmo recompensas materiais” (MONTANDON, 1992, p.57).

Araújo *et al.* (2009) classificam a motivação extrínseca de quatro maneiras:

- Por regulação externa
- Por regulação introjetada
- Por regulação identificada
- Por regulação integrada

Na motivação extrínseca por regulação externa, “a força que controla a motivação de uma pessoa está ligada a recompensas ou punições” (ARAÚJO *et al.*, 2009, p.261). Exemplificando: “o caso do pai que promete dar um violão novo ao filho se ele aprender aquela música especial, ou então da criança que estuda oito horas de piano por dia, para não ser castigada pela mãe” (*Ibid.*).

A motivação extrínseca por regulação introjetada “está relacionada a um controle da motivação reconhecido pelo indivíduo, mas não aceito como próprio”. Exemplificando: “a criança que estuda porque quer tocar bem na audição da escola e ser vangloriada pela família” ou “a vitória em um concurso não apenas pelo prêmio, mas por ser uma forma de mostrar sua competência” (*Ibid.*).

A motivação extrínseca por regulação identificada “se caracteriza pela valorização da atividade e importância pessoal”. A autora exemplifica da seguinte maneira: “um pianista que gosta e executa apenas músicas contemporâneas em seus recitais, mas que estuda também música de outros períodos por que acha importante para sua formação como um todo”.

Por fim, a motivação por regulação integrada “apresenta um alto grau de autodeterminação” (*Ibid.*), pois “o estilo regulatório do comportamento é definido pela integração dos valores, metas e exigências externas ao *self*”. Para este tipo de motivação extrínseca, os autores não apresentam exemplos, mas levantam dois aspectos importantes da regulação integrada: 1) A motivação extrínseca, por regulação integrada, que apresenta as mesmas características da motivação intrínseca, mas é considerada extrínseca porque passou por um processo até chegar a este ponto, ao contrário da motivação intrínseca que ocorre naturalmente; 2) a motivação extrínseca, por regulação integrada, que apesar de ser considerada extrínseca, é identificada por um comportamento autodeterminado, o que é uma forma de entender a motivação extrínseca como um fator positivo (ARAÚJO *et al.*, 2009, p.262).

Os autores também falam sobre o *continuum*, que seria o ato de transição continuada da autodeterminação entre os níveis de autorregulação. Segundo eles, este *continuum* “inicia-se com a desmotivação (*amotivação*)” (*Ibid.*, p.260). Mas, segundo Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), “a motivação pode ser categorizada de uma forma global, considerando um *continuum* da forma mais auto-determinada [sic] para a menos auto-determinada [sic], em motivação intrínseca, motivação extrínseca e amotivação” (2005, p.386), ou seja, no sentido contrário ao sugerido por Araújo *et al.* (2009).

Estas pesquisas⁴³ fizeram uso de uma tabela, retirada de Ryan e Deci (2000a), que mostra o fluxo do *continuum* de autodeterminação e níveis de autorregulação:

Forma motivacional	Desmotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Estilos Regulatórios	Não regulatório	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação integrada	Intrínseco
Lócus de Percepção de causalidade	Impessoal	Externo	Algo Externo	Algo Interno	Interno	Interno
Comportamento	Não autodeterminado ← → Autodeterminado					
Processos Regulatórios Relevantes	Ausência de: -competência -contingência -intenção	Presença de: recompensas externas -punições	-aprovação social -envolvimento para o ego	-valorização da atividade -importância pessoal;	-síntese de regulações identificadas / conscientes	-divertimento -prazer -satisfação

TABELA 1: Continuum de autodeterminação e níveis de autorregulação.

A tabela 1 mostra que, num alto nível de motivação, a motivação é de forma intrínseca. Aplicando estes dados a um determinado indivíduo que estuda algum instrumento musical, a motivação é interna e ele estuda o instrumento por divertimento, prazer é satisfeita com o que faz. Na motivação extrínseca, o aluno ora é motivado pelo meio e por outros, ora internamente, com processos regulatórios indo de punições até a consciência do estudo. Num nível de desmotivação (amotivação), ele se acha incompetente para estudar e não tem a intenção de fazê-lo.

⁴³ ARAÚJO *et al.* (2009). FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO (2005).

3.2.4 As experiências de êxito

Dentre várias, uma maneira de proporcionar ao aluno a oportunidade de perceber e encontrar sua crença de autoeficácia é fazendo com que prove de seu próprio rendimento e sucesso. Experiências positivas são a melhor maneira de fazer com que o aluno supere dúvidas relacionadas à sua capacidade de aprendizado, bem como seu senso de autoeficácia (ARAÚJO *et al.*, 2009). Segundo os autores, “as experiências de êxito são o fator mais importante para desenvolver um forte senso de auto-eficácia [sic], pois, nada melhor do que a própria experiência ou resultados de experiências pessoais reais para desenvolver uma percepção das próprias capacidades (ARAÚJO *et al.*, 2009, p.257-258).

Ao professor cabe a responsabilidade de guiar o aprendizado do aluno através de atividades passíveis de realização. Tais atividades tanto irão auxiliar o aluno na construção de suas crenças de autoeficácia como também irão agir como agentes motivadores, fazendo com que o aluno seja capaz de seguir seus estudos em níveis cada vez mais altos. Para Araújo *et al.* (2009), o aluno precisa ser autônomo sobre sua própria aprendizagem. Para tanto,

ele precisa acreditar que é capaz de fazê-lo, pois, ao lado da necessidade de desenvolver competências auto-regulatórias [sic], caminham as percepções sobre as próprias capacidades de implementar cursos de ação que possibilitem sua realização (ARAÚJO *et al.*, 2009, p.258).

Logo, é necessário que o professor faça com que o aluno encontre os “cursos de ação” para atingir seus objetivos de aprendizagem, durante o estudo do instrumento, tornando inteligíveis os objetivos de sua prática e mais tangíveis os alvos a serem alcançados.

A escolha do repertório pode trazer boas experiências ao aluno⁴⁴, tendo em vista que ele irá sentir-se realizado por conseguir tocar a obra estudada, ou seja, irá finalizar sua tarefa, mesmo que com esforço, mas saberá que consegue aprender o instrumento. Tais experiências são chamadas pelos autores de “experiências de êxito” (2009, p.258). Segundo Araújo *et al.* (2009, p.258), “estas experiências podem estar relacionadas, por exemplo, [...] a aquisição de habilidades auto-regulatórias [sic]”, ou seja, ao adquirir as habilidades autorregulatórias, o aluno terá boas experiências, obtendo uma resposta positiva ao esforço empregado.

⁴⁴ “Para os alunos de instrumento, estas experiências podem estar relacionadas, por exemplo, a escolha adequada do repertório, a aquisição de habilidades auto-regulatórias [sic] ou a própria performance” (ARAÚJO *et al.*, 2009, p.258).

Os autores valorizam a “persuasão verbal” como “uma fonte que influencia estas crenças [de autoeficácia]” (*Ibid.*), em forma de incentivo e encorajamento, vindo de familiares, colegas e/ou professor. Desta maneira, este retorno sobre o desempenho ao aluno é muito importante, já que isto o ajuda a formar suas crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997). É necessário que se construa no aluno suas próprias crenças de autoeficácia para que ele consiga desenvolver sua motivação intrínseca e ser automotivado, tendo o estudo do instrumento como uma atividade prazerosa, satisfazendo-se com os seus próprios resultados.

3.2.5 A motivação no ambiente de ensino e aprendizagem

O aluno que o professor quer encontrar em sua aula é um aluno comprometido com o aprendizado, um aluno motivado. Mas tão importante quanto a motivação no processo de aprendizagem é também a motivação no processo de ensino, por parte do professor e através de sua aula. Estudos sobre crenças de autoeficácia docente sugerem uma motivação docente independente do estado motivacional do aluno (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001, p.783) e também sugerem que uma aula eficaz não é sinônimo, ou garantia, de um professor satisfeito (IAOCHITE; AZZI; POLYDORO; WINTERSTEIN, 2011, p. 828).

Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, p.783) entendem as crenças de autoeficácia docente como o “julgamento de suas capacidades [dos professores] em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados”. Nesse sentido, o professor utiliza sua motivação em prol da aprendizagem de seus alunos, mesmo que eles ainda não estejam motivados ou assim continuem. Porém, segundo Bozzeto (2004), o professor pode interagir com este aluno desmotivado através de proposta e construção de uma aula e ambiente motivantes.

Bozzeto conclui que o professor deve estar atento à visão que o próprio aluno tem de seu processo de aprendizagem e “do que ele deseja fazer com o conhecimento musical” (2004, p.104). Segundo a autora, “a autonomia se constrói a partir de um ambiente estimulante, motivador e inovador”. Sendo assim, o professor deve ser o viabilizador da motivação, pois “no contexto educacional onde o aluno é o centro, as indicações são para o que o professor seja um facilitador, organizador e guia do processo de aprendizagem do aluno” (MONTANDON, 1992, p.62). Tal viabilização pode ser através de uma aula

motivante, transformando esta num momento esperado pelo aluno, que quer mostrar onde e quanto progrediu durante seus estudos. Ainda segundo Bozzeto (2004), esta ação do professor deve estar incorporada à sua formação, favorecendo o bom convívio e entendimento com o aluno, que precisa sentir-se “recebido na aula como uma pessoa que tem desejos, vivência de mundo e, também, suas próprias identidades” (p.104). Uzsler *et al.* (2000) sugere que o professor deva favorecer ao aluno o desenvolvimento das habilidades motoras (do aluno adulto), ao mesmo tempo de um despertar para um olhar reflexivo e de “feedback interno” (p.60).

Como fator motivacional, Montandon (1992, p.53) sugere que a música seja antes da leitura, o que também é sugerido por Uzsler *et al.* (2000), quando diz que “a experiência preceda a definição” (p.59). Sobre isso, Furlan (2007, p.11-12) ainda acrescenta que o fracasso na leitura da partitura pode desestimular o aluno:

O fracasso no domínio da leitura musical pode ocasionar um desestímulo no aluno e, consequentemente [sic], a desistência de desenvolver tal habilidade, muitas vezes comprometendo sua formação musical. É possível expressar-se musicalmente, sem a utilização do código escrito.

Bozzeto (2004, p.72) afirma que em aulas particulares de piano, apesar de serem abordados vários conteúdos, a ênfase repousa na leitura musical. Mesmo assim, sua pesquisa revelou que há professores que estimulam o toque “por imitação”, onde o professor toca a parte a ser ensinada e o aluno repete apenas olhando para a mão do professor, repetindo as notas por ele tocadas. No relato de um professor participante de sua pesquisa, tal atitude é “muito agradável para o aluno, muito mais estimulante tocar, mesmo que não saiba ler. E, ao contrário, passa para a leitura o que está tocando” (*Ibid.*, p.72-73).

Montandon (1992) sugere que o ensino do piano seja concomitante a outros conteúdos. Segundo ela, “além de servir como meio, um conteúdo abrangendo a improvisação, harmonização transposição, leitura à primeira vista e ‘tocar de ouvido’ desenvolve as habilidades de resposta nessas áreas” (MONTANDON, 1992, p.54). Segundo a autora, todo este processo, bem como o ambiente propício para que ele ocorra, tem origem na iniciativa do professor (1992, p.61).

3.2.6 O ensino centrado no aluno

Numa Instituição de ensino de música, é provável que o aluno tenha que seguir um repertório predeterminado, mas no ensino particular (e individual), que, em muitos casos, o ambiente de ensino é a própria residência do professor ou do aluno, este fica mais à vontade para sugerir músicas já conhecidas ou que fazem parte de seu repertório de apreciação, sugestão esta que pode ser acatada pelo professor de piano, procurando ou produzindo um arranjo musical do mesmo nível de conhecimento e leitura do aluno para a(s) música(s) por ele proposta(s).

Uma abordagem metodológica na qual o gosto e a opinião do aluno são considerados é tida como uma abordagem de ensino centrado no aluno⁴⁵. Glaser (2005) sugere esta abordagem de ensino centrado no aluno no ensino do piano, tendo como suporte os estudos de Carl Rogers. Nestes estudos, os “interesses e perspectivas” do aluno são colocados em primeiro plano, como “ponto principal no eixo professor-programa-aluno, que move o processo de ensino-aprendizagem” (GLASER, 2005, p.87). Segundo Carl Rogers (1992, p.454) “um curso centrado no aluno começa em torno dos objetivos do aluno” (p.454). É criada uma “atmosfera de aceitação” (p.448), onde os alunos podem expressar seus “sentimentos e atitudes livremente sem condenação ou julgamentos”.

Ao criar este ambiente, o professor proporciona ao aluno uma condição na qual a aprendizagem não é imposta, onde o objetivo não é puramente chegar ao final de conteúdos previamente planejados, mas sim, uma aprendizagem espontânea e desejável pelo aluno, onde também aprende expondo seus pensamentos e discutindo opiniões e valores. Rogers afirma que tal metodologia só pode ser aplicada “num tipo de meta genericamente descrita como democrática” (ROGERS, 1992, p.442). Dentre os conceitos por ele defendidos estão algumas máximas:

- “Não podemos ensinar alguém diretamente; só podemos facilitar seu aprendizado” (ROGERS, 1992, p.444). O autor diz que esta afirmação é outra maneira de dizer que “se pode levar um cavalo até a água, mas não se pode fazê-lo beber” (*Ibid.*) e que, normalmente, numa discussão sobre currículo, as questões que surgem são sobre o que e quando deve ser abordado em sala de aula, mas numa abordagem centrada no aluno surgiriam questões do tipo

⁴⁵ ROGERS, Carl Ransom. O ensino centrado no aluno. In: ROGERS, Carl Ransom. *Terapia centrada no cliente*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 439-488.

“Quais as finalidades dele no curso? O que ele deseja aprender? Como podemos facilitar sua aprendizagem e seu crescimento?”.

- “Uma pessoa aprende de forma significativa apenas as coisas que ela percebe como estando relacionadas com a manutenção ou o aperfeiçoamento da estrutura do *self*” (ROGERS, 1992, p.445). Assim como Glaser (2005) sugere, o *self* é uma espécie de “autoconceito”, uma “noção de ‘EU’ que a pessoa traz” (GLASER, 2005, p.82). Em suma, Rogers sugere que o aprendizado será mais efetivo para aquele aluno que vai aplicar seu aprendizado (imediata ou posteriormente) em alguma atividade e não busca apenas uma nota para passar no curso.

Perguntas do tipo “quais são as finalidades do aluno no curso? O que ele deseja aprender?” e “como podemos facilitar sua aprendizagem e seu conhecimento?”⁴⁶ podem ser feitas no ensino de piano particular, pois, como já foi dito, o aluno pode vir com expectativas musicais baseadas em seu conhecimento musical e em músicas que fazem parte de seu repertório de apreciação. Há espaço para questões do tipo “o que ele deseja aprender”⁴⁷ se houver como suprir o repertório por ele desejado.

Segundo Glaser e Fonterrada (2006), Instituições de ensino tradicionais requerem do aluno um determinado repertório num prazo delimitado, “cujo aprendizado determina sua aprovação para a próxima etapa do curso” (p.94). A autora faz algumas críticas sobre o ensino tradicional do piano:

dificuldade de obter participação ativa do aluno; limitação acentuada de sua participação na escolha das obras a serem estudadas; falta de garantia de que o aluno, realmente, compreenda o conteúdo intrínseco das obras (ou seja, do que se espera que ele compreenda a seu respeito, além da capacidade de reproduzi-las); determinação do grau de dificuldade, *a priori*, sem se levar em consideração o processo de aprendizado do aluno, que pode ser mais rápido ou mais lento, em diferentes etapas (GLASER; FONTERRADA, 2006, p.94-95).

Considerando as propostas pedagógicas de Carl Rogers, as autoras propõem alguns aspectos que facilitam a aprendizagem significativa:

⁴⁶ ROGERS, 1992, p.444-445.

⁴⁷ *Ibid.*

- Colocar os interesses do aluno como ponto principal no eixo professor-programa-aluno;
- Considerar seu envolvimento emocional na aprendizagem;
- Criar um clima facilitador;
- Adaptar o currículo ao aluno;
- Compreender o processo de ensino/aprendizagem sob o ponto de vista do aluno (compreensão empática);
- Privilegiar o aprendizado autodirigido;
- Valorizar a auto-avaliação. [sic] (GLASER; FONTERRADA, 2006, p.94).

Baseando-se nestas propostas sugeridas, as autoras apresentam uma proposta de ensino do piano centrado no aluno:

- A substituição de um programa de curso rígido por um conteúdo programático flexível ou uma organização de metas;
- A valorização da participação ativa do aluno na escolha do seu repertório e de suas atividades complementares;
- O compartilhamento da responsabilidade e do poder decisório;
- A inclusão da auto-avaliação [sic] no processo avaliatório;
- O estímulo ao estudo autodirigido (GLASER; FONTERRADA, 2006, p.94).

Tal ideologia sugere que o que o aluno pensa e deseja sejam colocados em foco (ROGERS, 1992; GLASER, 2005; GLASER e FONTERRADA, 2006), o que nos leva a crer que, nesta metodologia, o que envolve o processo de ensino/aprendizagem depende do aluno, assim como afirma Bozzeto (2004):

[...] os depoimentos revelam a consciência que a maioria dos professores tem de que a metodologia de ensino depende do aluno, do que gosta, das suas possibilidades em se dedicar ao estudo do instrumento, conforme o nível em que ele está, entre outros fatores que contribuem para a sua individualidade (BOZZETO, 2004, p.58).

Em tal abordagem, segundo a autora, mesmo os professores que ainda têm alguns métodos de ensino tradicional como indispensáveis podem ser adaptá-los, inserindo “músicas que os alunos gostem de tocar, como músicas populares, músicas de filmes, entre outras” (BOZZETO, 2004, p.66).

É importante que os caminhos a serem seguidos durante o ensino/aprendizagem do piano sejam discutidos entre professor e aluno. Para Uszler *et al.* (2000), é importante que tudo fique muito claro desde o primeiro encontro, não criando assim expectativas que não serão atingidas, pois, segundo os autores, o adulto “para as aulas [de piano] com certeza daquilo que gosta e do que não gosta, assim como noções preconcebidas sobre o que aprender

a tocar piano irá envolver” (2000, p.57). Esta clareza refere-se tanto ao repertório a ser abordado quanto aos objetivos do estudo do instrumento:

nem o adulto e nem o professor serão felizes se o aluno busca tocar os “clássicos antigos” e o professor insta que o aluno toque os minuetos de Bach. A discussão das expectativas deve ser bilateral. O que o professor espera que seja realizado deve ficar claro desde o início (*Ibid.*).

Desta forma, tanto professor como aluno, ao concordarem nestes critérios, não terão surpresas quanto aos conteúdos e repertórios que serão abordados nas aulas de piano e, segundo a autora, irão compartilhar do “prazer do reconhecimento dos resultados” (USZLER *et al.*, 2000, p.57).

CAPÍTULO IV

4. Análise

Depois de analisar os registros produzidos nesta pesquisa, verificou-se que, em sua maioria, as aulas de piano observadas consistiam em fazer com que os alunos tocassem as peças propostas (e os livros didáticos⁴⁸ utilizados), o que também é salientado por Uzler (1992) quando diz que “muitas das aulas particulares de piano focam em preparar o aprendiz a tocar peças” (UZLER, 1992, p.586). Segundo a autora, o direcionamento para a escolha destas peças pode vir do professor, do aluno ou de ambos. Bozzeto (2004) também verificou, nos seus casos estudados, que em relação ao “repertório pianístico dos alunos, muitos professores incluem nele músicas que os alunos gostem de tocar” (*Ibid.*, p. 66), pois percebem que “a metodologia de ensino depende do aluno, do que ele gosta, de suas possibilidades em se dedicar ao estudo do instrumento” (*Ibid.*, p.58).

No contexto observado, percebi o uso dos livros didáticos tidos por Bozzeto como “universais” (2004, p.60-63). A professora Glenda Romero conseguiu, com estes materiais, que seus alunos experimentassem de uma prática musical que também era desejável por eles⁴⁹. Em diálogo, a professora afirmou utilizar também repertório de música popular com seus alunos, mas somente (em relação ao arranjo) “se for muito bem feito”⁵⁰. Dentro deste repertório estão também músicas do folclore brasileiro, como: Cai, Cai Balão, Passa, Passa Gavião, etc. Percebe-se que o método, no contexto em que foi utilizado, “está relacionado a um caminho a ser trilhado, o qual reúne um conjunto de ações adotadas em consonância com as concepções de ensino do professor, as características do contexto e dos alunos” (REYS; GARBOSA, 2010, p.110).

Durante minhas observações, também percebi que uma outra metodologia utilizada pela professora consistia em avançar nas músicas disponíveis nos materiais (escolhidos por ela), porém, refletindo sobre os diversos aspectos e conteúdos musicais presentes nas peças (escolhidas em conjunto com os alunos, dentro do que era oferecido pela professora ou de arranjos musicais trazidos pelos próprios alunos e que por ela fossem aceitos). De acordo com o desenvolvimento dos alunos e do avançar nas músicas, as novas

⁴⁸ Nesta pesquisa, chamo de livros didáticos os materiais utilizados com o propósito do ensino do piano, também chamados de métodos.

⁴⁹ Aos alunos demonstraram interesse no repertório erudito apresentado nos materiais utilizados.

⁵⁰ Caderno de campo, p.3.

peças que iam aparecendo estavam em níveis iguais ou ligeiramente superiores ao já estudado.

Os materiais utilizados consistiam de peças para piano organizadas num nível crescente de desenvolvimento, desenvolvidos por compositores eruditos⁵¹. Com a aluna, a professora também abordou conteúdos da teoria musical, suficientes para executar as peças e lições escolhidas. Já o aluno, por estar num ambiente Institucional, teve aulas de teoria com outros professores, mas a professora Glenda também resgatava alguns conteúdos que eram necessários durante a aula. Apresento a seguir uma análise de vários momentos que presenciei nas aulas observadas.

4.1 Análise das aulas

Com o intuito de apreciar como ocorreu o processo de ensino/aprendizagem durante as aulas observadas, analisei vários momentos das quatro aulas de cada aluno, selecionando e apreciando detalhes que julguei pertinentes de análise e que considerei importantes para esta pesquisa. Apresento primeiramente a análise das aulas da aluna Márcia, em seguida, do aluno Marciel e, por fim, a 3^a Feira de música realizada da Instituição. Foram escolhidos momentos das aulas nos quais se considerou haver relação com os propósitos desta pesquisa.

4.1.1 Aulas da aluna Márcia

1^a Aula – 11 de Julho de 2014

Perceber o erro

Durante o estudo da peça n.16 do material didático O primeiro mestre do piano (Op.599, Czerny) a professora percebeu que a aluna não estava sustentando a semibreve (na mão esquerda) enquanto tocava as semínimas, de acordo com a Figura 1:

⁵¹ Para ver a lista dos materiais e peças utilizados, ver entrevista com a professora Glenda Romero, Apêndice C.



FIGURA 1: compasso n.8, op.599, Czerny.

Durante as observações, pude perceber que a professora não deixava que os erros da aluna passassem despercebidos, mas instigava a aluna, de maneira que ela 1) percebesse o seu erro, 2) comprehendesse em que estava errando e 3) conseguisse corrigir seu erro. É o que se percebe no diálogo a seguir:

- [Professora] Peraí⁵², peraí, pare, pare, pare. Na mão esquerda tá faltando uma coisa que você não tá fazendo.
- [Aluna] Só tocar.
- Não. Na mão esquerda, o que é que tá faltando?
- Ligar.
- Não [a aluna toca o trecho novamente]. Eu não to ouvindo a semibreve... [a aluna, então, toca segurando a semibreve]. Sim. O Dó ficou. Tá ouvindo o Dó? Desde o começo que é assim: o Dó e o Si. Porque é uma semibreve (1ª aula, áudio, 0:13:28 a 0:14:07 min).

Percebo, com esta prática, o intuito de ajudar a aluna a refletir em sua prática musical e perceber se aquilo que está sendo tocado condiz com a partitura.

Musicalidade

Em outro momento da mesma peça, a professora propõe algumas dinâmicas (que não estão escritas) relacionadas aos movimentos ascendentes e descendentes da melodia:

- [Professora]: Tá um pouco assim, uma coisa assim... horizontal, uma linha horizontal [...] O que você vai fazer é começar piano aqui e aí vai crescendo um pouquinho [professora exemplifica tocando a frase ascendente, como escrita, aplicando a dinâmica sugerida]. Vamos lá. Vamos fazer. [A aluna toca juntamente com a professora]. Fica mais bonitinho, por sinal [a aluna continua a tocar, enquanto a professora vai tocando junto, uma oitava acima]. Agora, vamos fazer forte [tocam mais forte a primeira frase da segunda parte]. *Piano...* [tocam mais suave a repetição]. Aluna erra a frase, mas recomeça de onde errou na dinâmica pedida] *Crescendo...* [ambas tocam

⁵² Nas transcrições dos diálogos e entrevistas, irei manter o regionalismo característico da fala paraibana.

aumentando a dinâmica sugerida] *Diminuendo...* [tocam na dinâmica sugerida. Peça termina].

- [Aluna]: Já deu uma mudada. Eu digo à ela: “É uma honra!” [a aluna refere-se ao fato de poder ter aulas com a professora].

- Nada... (1^a aula, áudio, 0:16:02 a 0:18:07 min).

A aluna consegue perceber as diferenças causadas através das mudanças sugeridas pela professora e expõe sua satisfação em tocar, e seu prazer em ter aulas com a professora, o que considero uma fomentação às crenças de autoeficácia docente (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001, p.783), através de elogios, neste caso, feitos pela aluna, direcionados à professora, quando fala de seu prazer em ter aulas com Glenda Romero.

Alguns autores citados nesta pesquisa (BOZZETO, 2004; FRANÇA, AZEVEDO, 2012; GAINZA, 1998; GLASER, FONTERRADA, 2006; MONTANDON, 1992; UZLER, 1992) valorizam tanto a prática musical proveniente da interação professor-aluno⁵³ como também a musicalidade, que pode ser oferecida ao aluno tão somente através do trabalho da expressão musical presente na peça.

Música antes do conceito e Multiconteúdos

Antes de iniciar a nova peça [Estudo n.19, Op.599, Czerny (Figura 2)], a professora alerta para o novo conteúdo: as novas inversões dos acordes, mas não os explica teoricamente, deixando que a aluna aprecie as novas inversões sem que necessariamente saiba o que elas são, mas apenas que saiba que apareceram novos acordes.

FIGURA 2: início do exercício n.19, Op.599, Czerny.

⁵³ Piano a quatro mãos, dois pianos, timbres diferentes ou instrumentos diferentes (piano e flauta, piano e violino, etc).

Uszler (1992, p.587) chamou isso de “experimentar antes de definir”:

A expansão da ideia que o ensino do teclado deve facilitar musicalidade generalizada cresceu a partir de experiências de harmonização simples para abordagens integradas, onde conceitos (formação de escala, armadura, forma) foram entrelaçados com as atividades que permitiram aos alunos experimentá-las antes de defini-las. Por exemplo, alunos tocaram “em tonalidades” (todos os acidentes escritos) antes que a armadura fosse introduzida como uma forma de simplificar o processo de notação.

Logo, acredito que a atividade musical foi aqui evidenciada quando, ao invés de se explicar teoricamente os acordes invertidos, eles foram tocados pela aluna, deixando a explicação teórica para outro momento.

Como exercício preliminar, a professora pediu que a aluna tocasse apenas os acordes (mão esquerda), enquanto ela contava a duração de cada acorde. Nesta situação, percebo que a professora sente que é necessário falar sobre a duração dos acordes com a aluna antes de prosseguir, usando este tempo da aula para um estudo rítmico⁵⁴, que durou cerca de um minuto, pois este estudo preliminar foi focado apenas nos oito primeiros compassos da peça. Chegando ao compasso com os acordes invertidos (comp. 7), a professora apenas explica as duas novas posições dos acordes de C (Sol, Dó e Mi) e G7 (Sol, Si e Fá). Na realidade, a professora apenas disse, antes de iniciar o estudo da peça, que “agora, os acordes são diferentes [dos que ela já conhecia. Por exemplo] Dó, Mi, Sol... Si, Ré, Sol... Si, Fá, Sol”, mas nem os nomeia e nem explica quais serão os invertidos, apenas que seriam acordes diferentes. Isso manteve a aluna focada apenas na leitura e na execução (que também nada perguntou sobre isso) e a prática musical antes da teoria.

Nesta mesma aula, ao iniciar o exercício N.62 do método intitulado Escola Preparatória de piano, Op.101 – Beyer (Figura 3), a aluna estava com dificuldades em sair de uma oitava para outra, com a mão direita.

⁵⁴ O que caracteriza-se, nesta pesquisa, como o ensino de multiconteúdos (USZLER, 2000, p.xv e 1992, p.586; MONTANDON, 1992, p.54).



FIGURA 3: Exercício N.62, primeiros quatro compassos (F. Beyer)

Isso fez com que ela repousasse na nota sol (fig. 2), alterando o ritmo da peça. A professora, ao perceber o erro, sugeriu que a aluna tocassem apenas a mão direita, para treinar o salto do dedo polegar de uma oitava para a outra. Ela também sugeriu outro exercício para corrigir o mesmo atraso: saltar da primeira nota de um grupo para a primeira do outro grupo, tocando apenas a primeira nota de cada um destes grupos com o polegar. Isso fez com que a aluna treinasse apenas a preparação da posição das mãos e o salto entre estas posições. O mesmo exercício foi aplicado na mão esquerda, desta vez com o dedo cinco (anelar). Durante estas correções, a professora tocou a mão direita enquanto a aluna tocava a mão esquerda.

Logo em seguida, a professora tocou o trecho completo (sozinha) e perguntou se a aluna entendeu, mostrando as partes mais difíceis para a aluna enquanto ia tocando. Mais uma vez ela mostrou a importância de estudar apenas o salto com o polegar, desta vez, em ambas as mãos simultaneamente. O exercício de preparação fez com que ela pensasse somente na preparação de cada grupo de notas, resolvendo este primeiro problema nesta peça, ajudando a aluna a discernir entre tocar a peça e estudar a peça, já que um estudo de um problema isolado seria mais benéfico que apenas tocar a peça sem corrigir estes problemas.

Esta estratégia de ensino da professora proporcionou uma ferramenta de estudo, uma nova estratégia de estudo para a aluna, ao ver que é possível estudar um trecho da peça sem necessariamente tocar a peça por inteiro. A professora, ao final deste exercício, falou da diferença entre tocar e estudar:

Estudar não é só você pegar e tocar. O estudar é ver. Você vai observar o que é que você está fazendo, o que é [...] a dificuldade que você está tendo. Se você tá tendo esta dificuldade aí você faz aqui, aqui, aqui... [mostrando a preparação do dedo polegar nas primeiras notas de cada nova posição] (1^a aula, áudio, 0:11:10 a 0:11:24min.).

A professora também mostrou o ritmo correto da célula, executando um solfejo rítmico deste trecho, evidenciando a curta (e real) duração da pausa de colcheia. O exercício

rítmico, neste momento da aula, traz à tona as afirmações dos autores citados nesta pesquisa (MONTADON, 1992; USZLER *et al.*, 2000; USZLER, 1991) de que o professor de piano, além de seu principal ofício, ele precisa ensinar vários outros conteúdos, o que o torna também um educador musical.

Saindo da posição de Dó

Nesta mesma aula, a professora explicou para a aluna que, até o momento, só tinha tocado com os cinco dedos “parados no mesmo lugar”⁵⁵, mas que agora iria fazer a “extensão de oitava” (aula 1, áudio, 0:22:34). Neste momento, aluna mostra que sabe do que a professora está falando, executando a escala de Dó maior, e confirma que a extensão de uma oitava compreenderia a escala de Dó maior, utilizada neste exercício.

Neste breve diálogo, percebe-se que a teoria em todo momento é aplicada ao seu uso imediato, sem que haja grandes explicações ou anotações, pois a todo instante percebe-se que o que interessa é tocar o piano. Não percebi, em nenhum momento, longas explicações teóricas por parte da professora, mas apenas a explicação suficiente para a execução da peça, o que se torna um ponto bastante positivo se agregamos valor à aspectos como a prática musical, a musicalidade, o fazer antes do saber, fazer música musicalmente⁵⁶.

Ambiente das aulas

Aulas de Piano num ambiente residencial, segundo Bozzeto (2004, p.35) trazem conforto para o professor de piano, que, mesmo trabalhando, continua em sua residência, no conforto da sua casa. Porém, segundo a autora, é necessário delimitar um espaço para a atividade que não interfira na privacidade/atividade de seus familiares e que não sofra interferência quando em horário de aula. Deve haver distinção funcional entre este local e o restante da casa:

Organizar a sala de trabalho dentro da própria casa, procurando dividir e limitar este espaço profissional da área doméstica, reflete para Lasi o cuidado em não confundir os papéis de dona-de-casa e profissional: “tem que ser um ambiente separado, não pode misturar as coisas”, como por exemplo colocar o “piano na sala com a uma televisão”. É preciso um

⁵⁵ Tal abordagem é conhecida como Abordagem Multitonal (USZLER *et al.*, 2000, p.6).

⁵⁶ Uma referência ao pensamento de Keith Swanwick (SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003).

ambiente adequado. Exercer a profissão em casa, para Elda Marcos, é bom, mas somente porque mora sozinha, pois, “se morasse com toda a família”, acredita que “não seria fácil” (BOZZETO, 2004, p.35)⁵⁷.

Nas aulas observadas, o piano estava localizado na sala de estar da residência da professora, mas em nenhum momento a aula foi interrompida por ninguém, e não havia pessoas transitando pela residência durante a aula. Durante a aula, a professora tinha liberdade para se ausentar do recinto⁵⁸, num curto período de tempo, enquanto a aluna continuava a estudar suas peças. Entendo que, havendo consenso entre ambos, tais situações podem ocorrer e que o professor deve estar atento a estas situações, pois cabe a ele julgar se isso deve e quando deve acontecer (tanto de sua parte como do aluno). Como observou-se, foram momentos curtos e rápidos.

Neste intervalo, a aluna começou a tocar uma peça do Livro de Mário Mascarenhas⁵⁹ Vieni Sul Mar (Oh! Minas Gerais). Quando a professora retorna, ela deixa que a aluna continue tocando esta peça, o que passa a ser o novo conteúdo da aula. Percebo com isso que a prática do instrumento vem antes da peça a ser tocada, pois, não importando qual seja ela, o principal é que o piano seja tocado. Também percebo que, como em boa parte da aula a expressão musical não é considerada e a leitura das peças torna-se a maior parte do conteúdo. Quando uma peça estava “na mão”⁶⁰ do aluno, ela priorizava outros conteúdos, mas no fim, o que interessava era o aluno tocar o piano, independente da peça.

Tanto nesta aula como em aulas posteriores, percebi que a professora não deu muita atenção à postura da aluna ao piano, tendo em vista que a aluna não estava sentada com a coluna ereta (com um ombro mais alto que o outro), já que muita de sua atenção era voltada para a leitura e execução da aluna.

2ª aula – 18 de Julho de 2014

Leitura da partitura

No início desta aula, a aluna falou com a professora sobre sua dificuldade em ler as notas da clave de Fá. A professora ouviu o relato de sua deficiência e deu uma dica para a aluna:

⁵⁷ Lasi e Elda Marcos são nomes fictícios de professoras participantes da pesquisa de Bozzeto.

⁵⁸ Para falar com outras pessoas em outros cômodos do apartamento.

⁵⁹ MASCARENHAS, Mário. *120 Músicas Favoritas para Piano*. Volume. 1, Irmãos Vitale: São Paulo, 1962.

⁶⁰ Termo utilizado por minha ex-professora de piano Josélia Ramalho Vieira, ao referindo-se que a peça já estava lida, podendo-se trabalhar outros conteúdos a partir de então.

- [Aluna]: A minha dificuldade [...] é conhecer onde é que são as notas, sabe? Eu comprei até um caderno de pauta grande pra começar a estudar mesmo assim: “que nota é essa? Onde é que é essa nota?” Eu acho que a minha grande dificuldade é essa. A teoria já [...] sabe como é? [...] tá ultrapassada. Eu não lembro mais onde são as notas, aí eu fico meia hora pra achar “ah, essa é fá, essa é si”.
- [Professora]: Onde é a localização no piano...
- No piano não, aqui mesmo [aponta para a pauta]. Que nota é essa? Eu fico contando, passo meia hora contando...
- Ah, na clave de Fá é?
- É, na clave de Fá.
- Eu vou dar uma dica pra você. Você não sabe na clave de Sol?
- Mais ou menos [...]
- Olhe, que nota é essa aqui na clave de Sol? [professora aponta para o quarto espaço da clave de Sol].
- Dó.
- Não, Dó é no terceiro espaço.
- De sol? Na clave de Sol?
- Sim, de sol. Que nota é essa na clave de sol?
- Mi.
- Mi. Aí você faz: Mi, Fá, Sol. É o sol na clave de Fá.
- Pula uma.
- Pula uma. Certo?
- Certo.
- Por exemplo, essa [aponta para a quarta linha da clave de Sol] que nota é? Não diga não. Pense ela na clave de Sol e me diga na clave de Fá que nota é. [A aluna pensa por um momento].
- Ré.
- Eu disse que você não dissesse [responde rindo]. Agora diga na clave de Fá.
- Fá.
- Isso. Pronto. Tem complicaçāo? Não. (2^a aula, áudio, 0:00:08 a 0:01:48 min).

Tal situação realça o que disse Furlan (2007, p.11) sobre alunos que ficam desestimulados quanto ao seu nível de leitura da partitura. Entretanto, percebi, nesta situação, que a professora ajudou a aluna, dando dicas para encontrar as notas da clave de Fá através de seu conhecimento na clave de Sol⁶¹ e, mesmo a aluna mostrando certa aflição com seu problema, ela não demonstrou falta de estímulo durante a aula e, muito pelo contrário, ela demonstrou muito interesse no estudo do piano com esta professora⁶² e nos materiais utilizados. Ao pedir sua opinião sobre os materiais utilizados, em entrevista, ela diz:

Eu gosto. Não sei se isso aqui tá ultrapassado, porque eu não sei como é que é hoje, mas prepara bastante viu? Os exercícios são muito bons [referindo-se ao material de Czerny e Beyer]. Esse aqui [referindo-se ao material de Mário

⁶¹ Durante minha graduação no curso de Licenciatura em Música (Habilitação em Piano) minha segunda professora de piano (Josélia Ramalho) não aconselhava ensinar a clave de Fá usando a clave de Sol pelo simples fato de deixar o estudo de uma atrelado/refém da outra.

⁶² Interesse demonstrado na 1^a aula, descrita aqui nesta pesquisa.

Mascarenhas] não é muito... Inclusive na época que eu comprei isso aqui, porque é tudo da época né? [referindo-se à época em que teve aulas pela primeira vez com a professora, entre 1978 e 1986], ela nem gostava. Ela dizia: “Isso aqui é muito facilitado. Eu não quero você tocando isso aqui não”. Hoje em dia não, porque a minha realidade mudou, né? Ela disse: “Ah, tá bom. Vá estudar” (ENTREVISTA, áudio, 0:11:18 a 0:11:48 min).

Mesmo sendo abordados vários conteúdos, durante as aulas particulares de piano a ênfase maior repousou na leitura da partitura. Isso também é verificado por Bozzeto (2004, p.72).

4.1.2 Aulas do aluno Marciel

1^a Aula - 31 de Março de 2015

Leitura da peça “*Confidence*” (Friedrich Burgmüller)

Nesta primeira aula observada do aluno Marciel, a professora pediu que ele tocasse a obra *Confidence* (Dezoito Estudos, Op. 109, Livro I – Friedrich Burgmüller), mas o aluno confessou que não havia estudado a obra. Neste momento, a professora afirmou não gostar quando ele não estuda as peças:

- Cadê *Confidence*?
- *Confidence* não sai não. [...] *Confidence* eu não estudei não.
- Eu tenho tanta raiva⁶³ de Marciel porque eu dou as coisas, passo com ele, leio e ele chega em casa e não estuda (1^a aula, áudio, 0:17:03 a 0:18:14 min)⁶⁴.

Mesmo não tendo estudado a peça, a professora quis que o aluno trabalhasse com ela naquele momento.

⁶³ Apesar de expressar-se assim, não percebi atitude de raiva na professora durante a continuidade da aula. Poder ter sido o “modo de dizer” que não gosta quando o aluno não estuda em casa.

⁶⁴Irei assim referenciar o momento exato no áudio onde ocorrem estes diálogos (neste caso, dos 17 minutos e 3 segundos aos 18 minutos e 7 segundos do áudio realizado na 1^a aula).



FIGURA 4: início da Obra *Confidence* (Dezoito Estudos, Op.109, F. Burgmüller).

Tal atitude mostra que a professora deixa o aluno usar o tempo da aula também para a leitura de obras que não tenham sido lidas em casa. Essa atitude também é observada por Bozzeto (2004), quando descreve o testemunho de uma professora de piano quando um aluno seu não teve tempo de estudar em casa:

[...] eles [alunos] dizem pra mim: Só estudo porque é tu, porque se não fosse tu eu já tinha deixado. Porque eu gosto de estudar, acho assim que é um compromisso, então se eu passo duas, três semanas sem tocar um piano, eu chego aqui e tu não fica braba. Tu comenta “Bah, que pena, mas não faz mal, vamos fazer como na outra última aula, compassado, devagar, não coloca pedal ainda”, então se repete um aula que foi dada há três aulas atrás. Mas porque eu respeito a vida profissional que ele está escolhendo, não é? Então eles ficam porque acham que se não vêm aqui eles vão abandonar o instrumento, e vão mesmo. Já teve um monte de alunos que aconteceu isso. Então, se eu tenho a paciência de ficar com eles assim, eu acho que também é válido (BOZZETO, 2004, p.67).

Provavelmente por não estar num ambiente de aulas particulares (e sim, Institucional), o que supõe preparo para os recitais e metas a cumprir, a professora, mesmo mostrando insatisfação ao saber que o aluno não estudou em casa, deixou o espaço da aula para o estudo da peça. A leitura da obra foi iniciada apenas com a mão direita e a professora ia ajudando o aluno na leitura. Em entrevista⁶⁵, o aluno afirmou que “seu maior trauma é a leitura” e ainda disse que “se tirasse a leitura, ficaria tudo bem” (Entrevista com o aluno Marciel, Questão 13). Apesar de a leitura ser um ponto crítico na desistência do estudo do piano por vários alunos (FURLAN, 2007, p.11), o aluno Marciel não demonstra interesse em desistir do estudo do piano, pelo contrário, quer fazer a prova do ENEM⁶⁶, e entrar na Universidade no curso de Licenciatura em Música (Licenciatura em Práticas Interpretativas –

⁶⁵ Entrevista realizada com o aluno no dia 14 de Abril de 2015, no pátio externo da Escola de Música.

⁶⁶ Exame Nacional do Ensino Médio.

Instrumento Piano - UFPB). Mas seu desânimo em relação ao seu nível de leitura e o nível solicitado em algumas obras é visível. Ele confessa que demora a aprender uma música por conta da leitura, mas que depois que aprende, ele toca de cor.

Ao final da leitura da mão direita (Clave de Sol) do primeiro trecho da obra, a professora pede que o aluno recomece a obra, desta vez com as duas mãos. Com isso, percebi que tal gesto ajuda o aluno com seu “trauma”. Quando a professora pede que o aluno leia a obra sem leitura prévia, isso faz com que o aluno exerce sua leitura “à primeira vista”, sendo este um conteúdo que faz parte do que chamo neste trabalho de “multiconteúdos”. Nesta leitura, o aluno leu apenas as notas, sem se preocupar com dinâmicas, articulações e variações de andamento, o que também não foi exigido pela professora durante esta leitura “à primeira vista”. Neste dia, nada mais foi trabalhado nesta obra além da leitura.

Releitura da peça “Paulistana n.1” (Cláudio Santoro)

Esta peça já havia sido estudada, porém o aluno precisou retomá-la, pois ele apresentava problemas na execução das síncopes presentes da melodia. Em outro momento, da 4^a aula, quando a professora pede que ele execute o estudo N.22 de Alessandro Longo, ele confessa que não estudou. Então, o objetivo para a ser, novamente, a leitura da peça. O aluno mostra certa dificuldade, mas a professora o ajuda durante toda a leitura.

3^a Aula - 14 de Abril de 2015

Trabalhando a peça “*Confidence*”

Neste dia, a aula foi realizada no piano de cauda, no auditório da Escola, já que ambos (professora e aluno) estavam preparando as peças que seriam executadas na III Feira de Música do EMAN. A primeira obra a ser estudada foi *Confidence*.

Desta vez, a professora sentiu-se mais à vontade para trabalhar as dinâmicas presentes na peça, pois o aluno já estava mais seguro na obra. A professora também perguntou se o andamento poderia ser mais rápido. Fiquei surpreso ao ver que o aluno conseguiu, meio que instantaneamente, acelerar a obra. Sua segurança na obra foi perceptível, deixando claro que já poderia ter tocado mais rápido desde o início da aula, o que não o fez provavelmente por vir estudando num andamento lento.

Com o andamento da peça já acelerado, a professora pôde trabalhar os outros aspectos da obra. Porém, quando ela começou a sugerir mudanças de dinâmica (piano para forte) e a valorização da melodia, ela também insistiu na permanência do andamento rápido. O aluno não conseguiu seguir no andamento solicitado sem ficar “tropeçando” nas notas, e não estava conseguindo dar a devida atenção às dinâmicas escritas na partitura e o objetivo da execução foi conseguir tocar no andamento proposto.

Ao final desta execução a professora alerta sobre o risco de estudar no teclado e depois chegar para tocar no piano:

Não vá se confiando em estudar no teclado não senão você não vai fazer isso bonito nunca! No teclado você faz aquilo bem “nhên, nhên, nhên... e sai, né? E mesmo [...] não faz a dinâmica, não tem como fazer a dinâmica no teclado, entendeu? (Aula 3, áudio 1, 0:06:15).

Seu conselho foi que ele estudasse na escola, no piano. Neste ponto, fica claro que o importante no processo de aprendizagem era tocar a obra como ela deveria ser tocada e que isso não seria possível no teclado eletrônico. A musicalidade presente na obra somente seria atingida se o seu estudo ocorresse no piano, bem como técnica pianística.

Improviso

Ao final desta 4^a aula, quando o aluno do horário seguinte já havia chegado (aluno iniciante), a professora Glenda Romero comentou com Marciel sobre a peça que aquele aluno iniciante estava estudando. Era uma peça que o aluno Marciel já havia estudado. Então a professora o chamou de volta para o piano e eles começaram a tocar esta peça, a quatro mãos⁶⁷:



FIGURA 5: Primeiros compassos da Lição N.32, Op.101 (F. Beyer).

⁶⁷ Neste material está disponível a partitura para o aluno e um acompanhamento para ser tocado pelo professor.

Enquanto a professora o acompanhava, sugeriu que, na repetição, ele improvisasse. Então, o aluno começou a improvisar sobre a harmonia criada pelo acompanhamento. Tive a oportunidade de observar este momento criativo do aluno, que mostrou muita habilidade e criatividade durante seu improviso. Percebi, com isso, que a professora se utiliza de uma metodologia flexível, permitindo ao aluno um momento de criatividade, diversão e prazeroso para o aluno, tocando da maneira como ele queria (já que era um improviso!), estimulando sua criatividade e, de certa forma, estreitando os laços de confiança entre professor-aluno num momento de descontração. Penso também que tal flexibilização estreita também os laços entre o ensino e a aprendizagem, pois, sabendo ser flexível, o professor também está aprendendo/sabendo lidar com uma nova metodologia, uma nova abordagem, através da qual ele serve ao aluno uma nova maneira de aprendizado de um novo conteúdo.

4ª Aula - 05 de Maio de 2015

Correção da acentuação da melodia em tercinas

A aula é iniciada com a execução da obra *Confidence* (Dezoito Estudos, Op. 109, Livro I – Friedrich Burgmüller). Sua estrutura é composta por várias tercinas, nas quais a melodia encontra-se nas notas superiores (Figura 4). Durante sua execução, o aluno executa as tercinas “batendo”⁶⁸ nas notas responsáveis pela melodia. Ao perceber isso, a professora interrompe a execução:

- [Professora]: Você tá batendo muito na primeira nota. Tá assim: [professora toca somente as notas da melodia, acentuando cada uma]. Faça do mesmo jeito, mas você segure esta nota [propondo executar as notas da melodia observando a ligadura de frase].
- [Aluno]: Assim? [Aluno executa o trecho com a melodia mais *leggato* e sem bater em cada nota].
- Isso. Agora sim (Aula 4, áudio, 0:06:00).

Percebi com isto que a professora também valoriza a musicalidade⁶⁹ presente na obra⁷⁰ e não deixa que isso passe despercebido pelo aluno, mas faz com que ele perceba a melodia acompanhada que está presente na mão direita, inserida nas tercinas. Apesar de exigir

⁶⁸ Termo comumente utilizado no ensino do piano com significado de acentuação em momento indevido. Geralmente uma acentuação que não está presente na partitura e que descaracteriza o fraseado musical.

⁶⁹ Mesmo havendo momentos nos quais o objetivo da aula é somente a leitura da partitura, quanto o aluno está com a peça “na mão”, a professora passava a trabalhar a expressão musical.

⁷⁰ O que também é perceptível quando a professora canta a melodia durante a execução do aluno, reforçando a importância da mesma.

certa técnica para que, na execução desta peça, mostrar a melodia num nível mais perceptível que o acompanhamento, mas sem deixá-la áspera e muito acentuada, a professora propôs uma correção na qual o aluno tentasse corrigir musicalmente. Houve a exposição do problema, mas a professora deixou o aluno resolver sozinho. Tal atitude se fez interessante, pois a correção partiu de um estímulo musical, onde o aluno percebeu onde estava errando e corrigiu seu problema baseando-se apenas no que a professora sugeriu: que a melodia estava muito acentuada e não precisava de tanta ênfase.

Correção de arpejo descendente

Mais à frente, houve outra correção, desta vez num arpejo descendente no acorde de G7 (Sol maior com sétima menor):



FIGURA 6: compassos 17 e 18 (Confidence, Op.109 – Burgmüller).

Num momento posterior, a professora percebeu que o aluno estava acentuando o segundo grupo de tercinas do compasso 17, por ser um momento de arpejo com as duas mãos, quando o arpejo passa da mão direita para a mão esquerda, passando por *ritenuto*:

[Professora]: Não. Não faça isso não. [o aluno repete a execução do arpejo descendente, melhorando a passagem entre as mãos e também o *ritenuto*]. Mas não saiu as notas muito bem aqui não. Vá. [O aluno executa novamente e a professora canta os primeiros dois grupos de notas enquanto também toca o arpejo uma oitava acima junto com o aluno. O *ritenuto* é melhorado e o aluno continua a tocar a peça sem “bater” nas notas da melodia]. (Aula 4, áudio, 0:08:44 a 0:08:59 min).

Mais uma vez a professora sugere a correção e o aluno encontra como corrigir. Ao final da execução a professora elogia o aluno:

- [Professora]: Melhorou muito!
- [Aluno]: Tu acha?
- Acho.
- Melhorou muito mas eu preciso saber um pouco mais, ter segurança. A expressão ficou melhor?
- O toque! Que tava batido: *tac,tac,tac*. Como se fosse um martelo, mas agora melhorou muito (Aula 4, áudio, 0:09:37)

Neste momento, o diálogo entre eles (a professora e o aluno) começou com um elogio da professora ao aluno sobre suas correções realizadas durante toda a obra. De acordo com vários autores (ARAÚJO *et al.*, 2009; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; MONTANDON, 1992; DECI e RYAN, 1985; RYAN e DECI, 2000a, RYAN e DECI, 2000b) esta é uma forma de motivação extrínseca, pois é uma motivação incitada por elogios, com o propósito de 1) externar sua satisfação ao ver os resultados do aluno e 2) manter o nível motivacional do aluno, reconhecendo o nível de estudo atingido como fruto do seu esforço e aplicação no estudo do piano. Segundo Montandon (1992, p.57), o elogio do professor faz parte do processo de motivação (neste caso, extrínseca). Percebo que isso ajuda o aluno na assimilação dos conteúdos e no processo evolutivo do seu aprendizado e a professora não deixa passar este momento sem elogiar seu aluno, o que mostra seu interesse nas conquistas realizadas por ele.

Após isso, a professora pede ao aluno que toque a obra mais uma vez. Em um determinado momento, a professora começa a cantar a melodia junto com a execução do aluno e diz: “é como se cantasse. Cante isso!” (Aula 5, áudio, 0:11:11). Neste momento, a professora toca somente a melodia e pede para que o aluno cante, solfegando, a melodia da música. Isso mostra 1) sua preocupação com a priorização da melodia, 2) que o aluno saiba o que realmente está tocando, tanto de uma maneira musical quanto teórica, exercitando a percepção musical do aluno.

Vários pesquisadores defendem que, dentre as atribuições dos professores de piano está o ensino da teoria (MONTANDON, 1992, p.54) e que o professor de piano sente a responsabilidade de garantir ao aluno este conhecimento (USZLER, 1992, p.586). Ao priorizar a melodia e estimular seu solfejo cantado, a professora propõe ao aluno uma maior consciência sobre a valorização melódica e sua priorização sobre a harmonia. Em um determinado momento, eles param de solfear e o aluno comenta que “é bonita essa melodia” (aula 4, áudio, 0:11:33), o que mostra que tal prática não foi enfadonha para o aluno, pelo contrário, ele demonstrou que gostou da melodia e, neste comentário positivo sobre a

melodia, também demonstrou estar motivado, já que a melodia da obra também é de seu agrado.

Com a continuação da execução da obra, a professora insiste na correção do contraste entre melodia-acompanhamento e o aluno consegue melhorar a execução à medida que a obra vai sendo tocada.

4.1.3 III Feira de Música do EMAN

Nos dias 27 a 29 de Abril deste ano ocorreu a 3^a Feira de música do EMAN (Escola de Música Anthenor Navarro), onde participaram professores, alunos (dentre eles, o aluno Marciel), ex-alunos da Escola (não apenas de piano, mas de outros instrumentos) e convidados. Os professores acompanharam seus alunos nas obras estudadas, os ex-alunos e convidados tocaram um repertório por eles escolhido e os alunos, com este evento, puderam mostrar seu repertório estudado, servindo-lhe como um recital. Do instrumento piano, participaram dois professores nas duas observações que foram realizadas: a professora Glenda Romero e outro professor de piano da Instituição.

Os alunos da professora Glenda Romero apresentaram-se no último dia (29), nos períodos da manhã e da tarde, quando também se apresentou o aluno Marciel. Foi possível observar, nas últimas duas aulas (07 e 14 de Abril), a preocupação deste aluno com o preparo da peça que seria tocada pelo aluno neste dia. Seriam tocadas três obras, mas o aluno apresentou com a professora apenas uma peça⁷¹ a quatro mãos, no período da tarde.

A importância do tocar a 4 mãos

A professora salientou, em conversa, que “gostava muito de usar e tocar repertório a quatro mãos com seus alunos”, pois funcionava como uma espécie de “música de câmara”, já que 1) um aluno toca, neste contexto, com seu professor ou outro aluno, 2) era necessário tocarem num mesmo tempo e, portanto, precisavam acompanharem-se mutuamente, 3) era necessário ensaiarem juntos e 4) não deixava o estudo do piano algo solitário como geralmente é no ensino individual do instrumento. Bozzeto (2004, p.73) também observou esta iniciativa em alguns professores observados, tendo como prerrogativa a vivência da

⁷¹ “Canção sem Palavras”, N.25 (Felix Mendelssohn). Arranjo para quatro mãos.

“experiência de escutar acompanhamentos variados e criativos”. A autora afirma que “tocar a quatro mãos amplia outras possibilidades pedagógicas na aula de piano”.

Apesar de ser uma prática comum em outros instrumentos (cordas, violino, flauta, violão, etc), no piano, exceto quando acompanha outro instrumento, o estudo e a *performance* são de caráter individual e solitário. Por esta razão, é incentivado o estudo de obras a quatro mãos pelos dois professores de piano. Antes do início de cada um destes eventos⁷² (manhã e tarde), foi dito (ao ouvintes presentes no auditório da Instituição) a importância do tocar a quatro mãos (professor-professor, professor-aluno e aluno-aluno), como foi explicado anteriormente.

Contextualização das obras

O recital tornou-se bastante didático, não somente para os alunos, mas também para todos os ouvintes, pois as obras executadas foram contextualizadas com o período em que foram compostas, bem como foi trazido um breve histórico de cada compositor das peças apresentadas. A pesquisa e apresentação histórica dos compositores e suas obras foram realizadas pelos próprios alunos e expostas antes de serem tocadas as obras. As obras de piano a quatro mãos foram apreciadas nas seguintes configurações: professora-professor, professora-aluno e aluno-aluno e houve apenas uma apresentação solo de um ex-aluno da Instituição. Todas as outras foram a quatro mãos.

A professora falou do compositor Félix Mendelssohn (1809-1847), antes de tocar três obras do mesmo: duas com dois de seus alunos (sendo um deles o Marciel) e uma com o outro professor de piano. Bozzeto (2004, p.73) percebeu que os professores⁷³ de piano

valorizam trabalhar repertório a quatro mãos com os alunos, afirmando que através dessa atividade conseguem ótimos resultados, pois os alunos, além de interagir diretamente com o professor, vivenciam a experiência de escutar acompanhamentos variados e criativos. Tocar a quatro mãos amplia outras possibilidades pedagógicas na aula de piano.

Favorecer ao aluno a possibilidade de ouvir um acompanhamento para a melodia que está a tocar, simultaneamente, dá a ele a possibilidade de entender as diferentes dinâmicas

⁷² Aqui refiro-me somente ao recital de piano realizado com os alunos da professora de piano participante da pesquisa e de outro professor de piano da Instituição. Foram realizadas duas observações: uma no recital realizado pela manhã com início às 09h30 e término às 10h00 e outra pela tarde, com início às 14h00 e término às 14h30.

⁷³ Os professores participantes de sua pesquisa.

existentes na melodia acompanhada, de maneira que o próprio professor (e não uma gravação, *playback* ou vídeo) pode mostrar, na prática, tais diferenças. Além de ser um momento rico em experiências, também reduz a distância do “tocar” entre professor e aluno, de maneira que, de modo geral, o aluno se sente honrado em tocar com o seu professor.

Na pesquisa de Bozzeto (2004), uma das professoras participantes valoriza o momento a quatro mãos por possibilitar ao aluno ouvir uma variedade de acompanhamento para a melodia que ele está fazendo, de modo que o aluno experimenta ritmos diferentes e regiões diferentes do piano, prática esta que, por vezes, torna-se bastante agradável para o aluno.

CONCLUSÕES

O objetivo norteador desta pesquisa foi verificar a prática docente da professora de piano Glenda Romero no ensino individual do instrumento, considerando diferentes aspectos que contribuem para o processo de ensino/aprendizagem (motivação discente e docente, o uso do instrumento musical como ferramenta de ensino e a dinâmica no uso dos recursos didáticos), através dos processos metodológicos aplicados nesta pesquisa. Foi possível perceber e analisar situações que foram resultantes da ação da professora de piano.

Percebeu-se, no uso do material didático também chamado método, que a professora utiliza materiais didáticos bastante conhecidos entre vários professores de piano. Apesar de não serem mais utilizados por vários professores devido o surgimento de outros materiais e da inclusão de novas abordagens de ensino⁷⁴, a professora procura utilizá-los de maneira mais agradável aos alunos, apontando peças que pareçam mais interessantes para estes. Em alguns momentos, observou-se que o objetivo da aula é chegar ao fim da peça, apesar da professora frisar aspectos importantes como a musicalidade e as expressões musicais envolvidas⁷⁵, bem como a contextualização da peça. Apesar disso, em dados momentos, estes aspectos eram esquecidos e o principal objetivo passava a ser a leitura da peça, pois algumas vezes o aluno não havia praticado as peças a serem trabalhadas, não sendo este motivo suficiente para a peça não fosse abordada durante a aula pois, mesmo assim, a leitura da peça foi conteúdo da aula ainda que nestas situações.

Observou-se que o objetivo das aulas não era chegar ao fim de um determinado método, mas sim, (através de várias peças e estudos) fazer com que o aluno tivesse uma prática musical ao piano. Durante as aulas, o piano foi abordado como objetivo e, ocasionalmente, como ferramenta de estudo, através da utilização dos recursos didáticos (métodos e peças avulsas), favorecendo aos alunos tanto a prática musical quanto teórica através do instrumento, proporcionando-os o avançar no aprendizado musical.

Verificou-se que o ensino da teoria musical também ocorria através da prática de novas músicas, sendo isso percebido ao iniciar-se uma nova música com a aluna Márcia, em uma nova tonalidade. A professora apresentava a nova escala musical envolvida na obra, bem como sua execução numa extensão musical de uma e duas oitavas, em ambas as mãos, mostrando o melhor dedilhado para a escala em questão. Percebeu-se que, mesmo com

⁷⁴ O ensino centrado no aluno, considerando as preferências e o gosto musical do aluno.

⁷⁵ Aspectos como dinâmica, articulação e como “cantar” a melodia foram bem tratados durante as aulas.

materiais didáticos considerados ultrapassados por outros professores⁷⁶ de piano, a maneira como a professora conduziu a aula foi determinante no processo de ensino/aprendizagem e sua abordagem metodológica foi refletida na maneira como os materiais didáticos foram utilizados.

A professora não fez uso dos métodos numa ordem sequencial, mas utiliza-se dos métodos de maneira dinâmica, escolhendo peças com objetivos didáticos (para resolver problemas técnicos dos alunos), para cumprir um programa (no caso do aluno, que precisava cumprir com um repertório predeterminado, mas que poderia escolher dentre as opções apresentadas pela professora) ou simplesmente para possibilitar aos alunos uma prática musical ao piano. Entendo que a professora tomou tais métodos como sua principal fonte de conteúdos e que confiou nos caminhos de ensino e aprendizagem neles propostos, bem como foi seu desejo garantir que os conteúdos e repertórios ali abordados fossem suficientes para seus objetivos pedagógicos, fazendo uso de diversos métodos para suprir possíveis “lacunas” que eventualmente surgissem.

Num contexto onde nem todos os alunos de piano desejam ser concertistas, observou-se que o foco da professora não foi proporcionar ao aluno técnicas e habilidades inerentes ao virtuosismo. Sob o aspecto motivacional, percebeu-se que a aluna Márcia estudava piano “por prazer”, pois gostava do instrumento⁷⁷ e sentia-se motivada a estudar piano. O aluno Marciel sentia-se bem mais motivado a estudar quando a obra escolhida era de seu agrado⁷⁸. Também demonstrou motivação em continuar com os estudos de piano no nível Superior. A professora afirmou que sua motivação dependia do empenho dos alunos no estudo do instrumento, mas também se percebeu aspectos motivacionais positivos, ao saber da satisfação dos alunos em tê-la como professora de piano.

Percebeu-se que a avaliação utilizada pela professora na Instituição de Ensino de Música segue a metodologia tratada por alguns autores aqui citados, consistindo numa lista qualitativa de obras, sobre a qual o aluno é avaliado. A avaliação da aprendizagem do aluno Marciel é baseada neste modelo. Durante as observações, este aluno não foi avaliado, mas o modelo de avaliação foi assim descrito pela professora, baseado no cumprimento de um repertório. Já com a aluna Márcia, não foi observada nenhuma avaliação. Seu desejo é apenas tocar, ter a prática do piano. Para isso, a professora ofereceu músicas diversas presentes nos métodos utilizados, respeitando o nível técnico e de leitura da aluna.

⁷⁶ Participantes de outra pesquisa, realizada por Bozzeto (1999).

⁷⁷ Apêndice D - Entrevista com a aluna Márcia, Questão 12.

⁷⁸ Questionário com a professora (10.Gosto do aluno).

Verificou-se também que, mesmo não considerando algumas peças ou repertórios trazidos pelo aluno, a professora permitia que eles escolhessem, dentre as que ela disponibilizava, as que eles mais gostassem. A professora tocou algumas músicas para a aluna Márcia, a fim de despertar seu interesse por alguma delas. Quando a aluna mostrava interesse por alguma em particular, a professora marcava-a para um próximo momento em que o nível de leitura da aluna fosse suficiente para o estudo. Percebeu-se, com isso, que o gosto da aluna era considerado e havia um canal de diálogo sobre as novas peças a serem estudadas.

O aluno Marciel escolhia, dentre os compositores e materiais apontados pela Instituição de Ensino, as obras que mais lhe agradavam e também aceitava as decisões da professora sobre a escolha do repertório a ser estudado. Percebe-se com isso que o aprendizado poderia ocorrer não somente numa peça ou obra pré-definida, mas na prática musical no instrumento, através de recursos manipuláveis pela professora. Para a professora, interessou não os métodos ou peças utilizados com seus alunos, mas que eles aprendessem a tocar o piano e, através deste aprendizado, realizassem uma prática musical.

Nas aulas do aluno Marciel, ele mesmo propôs um repertório paralelo ao apresentado pela professora, apesar de também cumprir um repertório estabelecido pela professora, no qual também poderia escolher as peças que mais lhe agradava. A professora, em entrevista, afirmou que dependendo da peça ela aceitava e, se fosse um arranjo de música popular, ela aceitava “se fosse muito bem feito”⁷⁹, pois ela não gostava de arranjos simplificados.

Enfim, esta pesquisa trouxe reflexões quanto ao uso dos recursos didáticos, ao ensino do piano com vistas na formação musical do aluno, no proporcionar a motivação para o aluno e o professor, independente do contexto das aulas e nas decisões da professora em relação à sua prática, pois foi perceptível que suas decisões interferiram em todo o processo de ensino e aprendizagem. Percebeu-se que a professora tem domínio nas decisões sobre os recursos utilizados nas aulas particulares e segue o programa de ensino estabelecido pela Instituição, não utilizou peças/obras que não lhe agradam e proporcionou ao aluno um aprendizado musical através do piano. Sua motivação também dependia do interesse do aluno no estudo do piano e a reflexão na sua prática foi no sentido de proporcionar aos alunos caminhos que viabilizassem o estudo do instrumento, através dos recursos didáticos e da maneira como o aluno atinge o aprendizado musical. O ensino é centrado na professora e no

⁷⁹ 2^a Entrevista, áudio, 0:56:22min.

processo, considerando sua autonomia sobre suas decisões e onde se quer chegar com o ensino do piano.

Com este trabalho, espero contribuir para estudos sobre a prática docente de professores de piano numa abordagem de ensino individual, instigando a investigação focada no docente e no seu ofício, considerando seu pensamento e suas ações como pontos geradores e principais no processo de ensino e aprendizagem musical.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Artur Fabiano Araújo de. *Aprendizagem musical a partir da motivação: um estudo de caso com cinco alunos adultos de piano da cidade do Recife*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro, 2005.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. Série Prática Pedagógica, 14^a ed., Campinas: Papirus, 2008.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. 2005. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *EDT - Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, p.249-272, out.2009.
- BAKER-JORDAN, Martha. *Practical piano pedagogy*: The definitive text for piano teachers and pedagogy students. Miami: Warner Bros., 2005.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy*: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.
- BASTIEN, James. *Piano básico de Bastien*. 1 ed., Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2010.
- BEYER, Ferdinand. *Escola Preparatória de Piano*, Op.101. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2000.
- BOTELHO, Alice. *Meu piano é divertido*. v.1, São Paulo: Ricordi Brasileira, 1985.
- BOZZETO, Adriana. O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. 1999. 194f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- _____. *Ensino particular de música*: práticas e trajetórias de professores de piano. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da Fundarte, 2004.
- BURGMÜLLER, Friedrich. *18 Etudes*. New York: Schirmer, [s. d.].
- CAMACHO, Vânia Claudia da Gama. *O ensino do piano na Paraíba*: memórias, lugares e práticas musicais. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2013.
- CHRONISTER, Richard. The irrelevant controversy: group teaching vs. private teaching. *Keyboard Arts*, p.17-18, spg 1972.

_____. "Silent Night, Horrible Night". *Keyboard Arts Magazine*. Princeton, New Jersey: Keyboard Arts Publications, 1980.

COSTA, José Francisco da. *Aprendizagem pianística na idade adulta: sonho ou realidade?*. 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CZERNY, Carl. *O primeiro mestre de piano: 100 estudos diários*. Op.599. Ricordi Brasileira: São Paulo, 1985.

_____. *Escola da Velocidade*. Op.299. Ricordi Italiana, [s. d.].

DA MATTA, Roberto. O Oficio de Etnólogo ou como ter Anthropological Blues. *Boletim do Museu Nacional. Antropologia*, Rio de Janeiro, n.27, 1-8, maio, 1978.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

_____. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v.11, n.4, p.227-268, 2000.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In. NÓVOA, António. (Org) *Profissão professor*. 2^aed., Porto: Porto Editora, 1999. p.93-124.

FERNANDES, Helder Miguel; VASCONCELOS-RAPOSO, José. Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia* 2005, v.10, n.3, 385-395, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Eletrônico*. versão. 5.12, 7^a ed. Revista e atualizada, Regis Ltda, 2004.

FLETCHER, Leila. *Piano Course*. Canadá: Mayfair Montgomery Publishing. 2002.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2^a Ed, São Paulo: Unesp, 2008.

FRANÇA, Maria F. de T. G. Barbosa; AZEVEDO, Sandra Leite de Sousa. Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.27, 141-148, jan/jun, 2012.

FREDRICH, Frank. Is There a Philosophy of Music Education? *American Music Teacher*, v.3, n.2, nov/dec, 1953.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Memória Musical de São Carlos: Retratos de um Conservatório*. 2004. Tese (Doutorado em Educação - Fundamentos da Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. *Música Hodie*: periódico do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 75-96, 2006.

_____. O piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica. In.: XVII CONGRESSO DA ANPPOM, *Anais...* São Paulo: Unesp, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicologia/musicol_RCF_Amato_1.pdf>. Acesso em 07 mai. 2015.

FURLAN, Lenita Portilho. *Aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano*: um diálogo com a psicogênese da língua escrita. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música - Programa de Pós-Graduação em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

GAINZA, Violeta Hemzy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Coleção Novas buscas em Educação, v. 31. São Paulo: Summus, 1988.

GLASER, Scheilla. *Instrumentista & professor*: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Música – Programa de Pós-graduação em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

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

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professo e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.17, n.2, p.143-150, 2004.

HANON, Charles- Louis. *O pianista virtuoso*. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, [s. d.].

HOLLERBACH, Ingrid. *Ensino Elementar do piano*: Princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; WINTERSTEIN, Pedro José. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.33, n.4, p.825-839, out/dez. 2011.

JUNQUEIRA, Maria Francisca Paez. *Escola de música de Luigi Chiaffarelli*. 1982. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Mackenzie São Paulo, São Paulo, 1982.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística*. 2a ed., Porto Alegre: Movimento, 1987.

MARTINS, Raimundo. *Educação Musical*: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

MARTINS, José Eduardo. A cultura musical erudita na universidade: refúgio, resistência e expectativas. *Estudos avançados*, São Paulo, v.7, n.18, mai/ago, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a06.pdf>>. Acesso em: 08 mai.2015.

MASCARENHAS, Mário. *120 Músicas Favoritas para Piano*. v.1, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1962.

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de Piano e Ensino de Música: Análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. 1992. 178 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul: ABEM, 2007.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

_____. “*Ofício de professor*”. São Paulo: Escola Nossa Senhora das Graças, 10 out. 2011, Vídeo. Palestra ministrada aos professores da Escola Nossa Senhora das Graças, 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=txleZKamajE>>. Acesso em 20 abr 2015.

ORSINI, Maria Stella. *Guiomar Novaes: uma vida, uma obra*. 1988. v.1. Tese (Livre-Docência em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

PACE, Robert. Greatness in music teaching. *Music Journal*. v.17, p.20 e 81, mar, 1959.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a acção do professor*. Colecção Escola e Saberes, v. 5, Portugal: Porto Editora, 1995.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

RAFAEL, Maurílio José Albino. *Transformações na prática pedagógica na Escola de Música Anthenor Navarro – Paraíba no ano 2003*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Curso de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2004.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. Iniciação à leitura musical no piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.9, 43-54, set. 2003.

REYS, Maria Cristiane Deltregia; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.24, 107-116, set. 2010.

ROGERS, Carl Ransom. *Terapia centrada no cliente*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward. L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000a.

_____. Intrinsic and extrinsic motivations: *Classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, Maryland, v. 25, n.1, p. 54-67, 2000b.

SAMPAIO, Marcelo Almeida. *Iniciação musical aplicada ao piano no Brasil*: levantamento, resumo e estudo comparativo. (Relatório final, Iniciação Científica, CNPq). 61f. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas – Campinas, 1996.

SILVA, Luceni Caetano. *Gazzi de Sá compondo o prelúdio da Educação Musical da Paraíba*: uma história musical da Paraíba nas décadas de 30 e 50. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2006.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In: 3º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Anais...* Londrina: 1994, p. 43-60.

STAKE, Robert E. Case study. In: NISBETT, J. (Org.). *Research, policy and education*. World Yearbook of Education, 1985, p.277-284.

_____. Case Studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of qualitativie research*. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 236-247.

_____. Data Gathering. In.: *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995. p.49-68.

STATERI, José. *A criança e o piano*. São Paulo: Redijo, 1978.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 15ª ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, p.783-805, 2001.

USZLER, Marienne; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. *The well-tempered keyboard teacher*. 2nd Edition. New York: Schimer Books, 1991.

USZLER, Marienne. Research on The Teaching of Keyboard Music. In.: COLWELL, Richard. *Handbook of Research on Music Education and Learning*: A Project of the Music Educators National Conference. New York: Schimer Books, 1992. p. 584-593.

USZLER, Marienne; GORDON, Stewart; SMITH, Scott McBride. *The well-tempered keyboard teacher*. 2nd Edition. New York: Schimer Books, 2000.

ANEXO

ANEXO – Programação da III Feira de Música da EMAN.

Quarta-Feira 29/04/2015

Apresentação da Iniciação Musical da EEMAN
Horário de acordo com a aula de cada turma

Palestra: Cifra na Música
Prof. Stanley Medeiros
15:00 – Sala 6

Recital de Flauta Transversal, Flauta Doce e Piano
Prof. George Albert (Flauta Transversal)
Prof. Marco Antônio Barcellos (Flauta Doce)
Prof.ª Helena Albert (Piano)
15:00 Auditório

Recital de Quinteto de Sopros
Thallyana Barbosa (Flauta Transversal),
Alphonsos Silveira (Clarinete), Maria Santos
(Oboé), Isaac Santos (Fagote), Conceição
(Trompa)
15:30 – Auditório

Quarteto de Sopro (Profª Arimáteia)
16:00

Concerto de Piano com Convidados Prof.
Glaucio Tássio Fernandes
Isabella Perazzo
Danielle Seixas
Uana Barreto
Herlon Rocha
16:00 – Auditório

Recital da Classe de Violino e Viola do prof.
Willame Correia
17:00 – Auditório

Apresentação do Grupo de Cordas da EEMAN!
Professor Willame Correia – Regente
17:30 – Auditório

Apresentação do Coral Juvenil
09:00 – Auditório

Recital de Piano a 4 mãos
09:30 – Auditório

Banda Saio
10:00

Recital Palestre de Piano a 4 mãos
14:00 – Auditório

Recital Palestre da Classe de Violino da profº Deyse Firmino
14:30 – Sala 2

Palestra sobre a História da Escola Estadual de Música Antenor Navarro
Palestrante: Luceni de Castro
14:40 – 15:30 – Auditório

Recital palestra da classe de piano do prof. Glaucio Tássio Fernandes
15:00 – Sala 7

Recital de Violão
Cledinaldo Alves Pinheiro Júnior
15:30 – Sala 5

Ensemble Clarinetes EEMAN
16:00 – Auditório

Trio Xamego da EEMAN
16:30 – Entrada da EEMAN

Recital de Violão e Canto
17:00 – Auditório

Concerto do Jovem
Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba
17:00 - Sala de Concertos Maestro José Siqueira

Orquestra Infantil da Paraíba
18:00 – Entrada da EEMAN

Programação
da Feira de
Música

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE MÚSICA ANTONIOR NAVARRO

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de consentimento da professora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **O pensamento e a ação de um professor de piano em dois contextos: um estudo de caso**

Nome do Pesquisador: Lindberg Luiz da Silva Leandro

1. **Natureza da pesquisa:** A senhora está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade geral observar a prática do ensino do piano, por mim realizada, através do Programa de Pós-Graduação em Música - UFPB.
2. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sra. permitirá que o pesquisador Lindberg Luiz da Silva Leandro observe suas aulas, tome nota de detalhes ocorridos durante a aula, bem como faça uso de gravação de áudio e vídeo. A Sra. tem liberdade de recusar-se a participar e ainda recusar-se a continuar participando em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais esclarecimentos sobre a pesquisa através de contato por celular do pesquisador.
3. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão realizadas em sua própria residência e terão por objetivo esclarecer várias informações sobre sua prática docente e outros assuntos relacionados.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma complicações legais. Esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes deste estudo lhe serão repassados, levando-se em conta que é uma pesquisa de mestrado e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Sendo assim, os dados colhidos durante as observações serão analisados assim como ocorrerem durante as aulas observadas (aqueles que estejam relacionados com os objetivos da pesquisa).

5. **Confidencialidade:** Sua identidade será mantida em confidencial, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados confidenciais.
6. **Benefícios:** Espero que este estudo traga informações importantes sobre a pedagogia do piano, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ajudar a comunidade interessada no que se refere à metodologia de ensino utilizada, manuseio de métodos para ensino do instrumento bem como outras abordagens positivas entre professor-aluno, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.
7. **Pagamento:** a Sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada lhe será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Lindberg Luiz – (número do celular)

APÊNDICE B

Termo de consentimento dos alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **O pensamento e a ação de um professor de piano em dois contextos: um estudo de caso**

Nome do Pesquisador: Lindberg Luiz da Silva Leandro

8. **Natureza da pesquisa:** O(a) Sr(a) está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade geral observar a prática do ensino do piano, por mim realizada, através do Programa de Pós-Graduação em Música - UFPB.
9. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o(a) Sr(a) permitirá que o pesquisador Lindberg Luiz da Silva Leandro observe suas aulas, tome nota de detalhes ocorridos durante a aula, bem como faça uso de gravação de áudio e vídeo. O(a) Sr(a) tem liberdade de recusar-se a participar e ainda recusar-se a continuar participando em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais esclarecimentos sobre a pesquisa através de contato por celular do pesquisador.
10. **Sobre as entrevistas:** A entrevista será realizada no local da aula, em ambiente próximo ou onde for mais viável para você e tem por objetivo esclarecer várias informações sobre seu aprendizado no piano e outros assuntos relacionados.
11. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma complicações legais. Esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes deste estudo lhe serão repassados, levando-se em conta que é uma pesquisa de mestrado e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Sendo assim, os dados colhidos durante as observações serão analisados assim como ocorrerem durante as aulas observadas (aqueles que estejam relacionados com os objetivos da pesquisa).

12. **Confidencialidade:** Sua identidade será mantida em confidencial, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados confidenciais.
13. **Benefícios:** Espero que este estudo traga informações importantes sobre a pedagogia do piano, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ajudar a comunidade interessada no que se refere à metodologia de ensino utilizada, manuseio de métodos para ensino do instrumento bem como outras abordagens positivas entre professor-aluno, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.
14. **Pagamento:** o(a) Sr(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada lhe será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Lindberg Luiz – (número do celular)

APÊNDICE C

Entrevista com a professora Glenda Romero

24/Novembro/2014 e 11/Maio/2015

Local: apartamento da professora

1. DADOS PESSOAIS

- 1.1 Nome: Glenda Romero
- 1.2 Idade: acima de 70 anos
- 1.3 Anos de exercício do ensino do piano: 52 anos
- 1.4 Estudou no EMAN desde 1947 até 1975.
- 1.5 Ensino no EMAN desde 1958.
- 1.6 Já ensinou, nesta Instituição, Teoria e Piano. Hoje ensina somente Piano.

2. FORMAÇÃO MUSICAL

2.1	Curso de Canto orfeônico	1956 – 1960	(Conserv. Canto Orfeônico)
2.2	Piano	1947 - 1948	(Profa. Arimar Coimbra)
		1948 - 1959	(Profa. Elza Cunha)
		1960 - 1975	(Prof. Gerardo Parente)
2.3	Curso de Piano Coletivo	(não lembra data)	(Profa. Maria Michalvisk)

Descrição:

O Curso de Canto Orfeônico no Conservatório de Canto Orfeônico (1956-1960) teve duração de 4 anos e foi ministrado pela professora Luzia Simões, dentre outros professores. Estudou também, dentre as disciplinas, Psicologia do Ensino. O Curso de Canto Orfeônico, segundo ela, equivale hoje ao curso de Educação Musical.

Ao final do Curso de Canto Orfeônico (1956-1960), ela iniciou seus estudos com o professor de piano Gerardo Parente (de 1960 até 1975), direcionado ao ensino do piano. Segundo ela, ele começou quase tudo de novo com ela. Com ele, a professora melhorou

bastante o “toque” no piano. Depois de estudar com ele, não estudou piano com mais ninguém.

Fez um curso de Piano Coletivo, realizado pela Professora Maria José Michalvisk, mas não se adaptou ao ensino coletivo e participou de um MasterClass com Nelson Freire.

Sempre estudou no EMAN, mas, mesmo depois de tanto tempo de estudo, não possui o Diploma de formação em piano, pois o professor Gerardo Parente parou de dar aulas antes de ela completar o tempo necessário para receber o Diploma.

2.4 *A escolha pelo curso de Piano foi por qual motivo?*

R: Sempre quis piano e sempre quis ensinar. Ensinou teclado, mas não gosta. Prefere piano.

2.5 *Já fez algum curso de pos-graduação?*

R: Somente o curso de piano coletivo com a professora M^a José Michalvisk, mas não se adaptou ao ensino do piano coletivo.

3. ATUAÇÃO EM ESCOLA

3.1 *Utilizou os conhecimentos adquiridos no Curso de Canto Orfeônico? Se sim, onde?*

R: Ensinou música na Escola Estadual Otacílio de Albuquerque (ensino primário).

4. CORPO DISCENTE

4.1 *Qual a faixa etária dos alunos?*

R: Já foi de 6 a 60 anos. Hoje está entre 8 e 27 anos.

4.2 *Idade dos alunos observados na pesquisa?*

R: Aluna (49 anos); aluno (19 anos).

4.3 *Em que nível de aprendizado encontram-se os alunos participantes da pesquisa?*

R. Ambos estariam num nível intitulado “Iniciação B – piano I”.

4.4 *Quantos alunos você tem atualmente?*

R: 10 alunos no EMAN e 8 alunos em casa.

4.5 *Quantos alunos já teve em média?*

R: Não soube responder.

5. MATERIAIS UTILIZADOS

5.1 *Utiliza quais materiais com a aluna?*

R: Escola preparatória do piano (F. Beyer);

O Primeiro Mestre de Piano, Op. 599 (C. Czerny);

120 Músicas Favoritas para Piano (Mario Mascarenhas).

5.2 *Utiliza quais materiais com o aluno?*

R: Canção sem palavras, n.25 (F. Mendelssohn) - Arranjo para quatro mãos;

Confidence, Dezoito estudos, op.109 (F. Burgmüller);

Estudo n.22 (Alessandro Longo);

Preghiera della Sera (Pozzoli);

Paulistana n.1 (Cláudio Santoro);

5.3 *Por que utiliza mais de um material com cada aluno?*

R. Para que os alunos tenham conhecimento de coisas diferentes. São livros diferentes, compositores diferentes. Eles se complementam. Um tem partes condizentes com o período que o aluno se encontra. Outro é mais didático em termos de execução.

5.4 *O que você pensa sobre o ensino da leitura da partitura?*

R. É importante, pra quem estuda música erudita, não se toca sem partitura. Como vai tocar? De ouvido? Não pode. Tem de ler partitura.

5.5 *Você utiliza partituras/peças avulsas?*

R: Sim.

5.6 *Prefere algum material em específico? Se sim, qual.*

R: Não tenho preferência por nenhum material.

5.7 *Como escolhe os materiais?*

R: Procuro em vários compositores coisas que dê para aquela pessoa, para o nível daquela pessoa e vou mostrando e vou dando pra pessoa estudar, entendeu? Escolho músicas no nível atual do aluno entre vários compositores.

5.8 *Utiliza CD's ou mp3 nas aulas?*

R: Empresto muitos CD's, DVD's para eles assistirem e verem os bons pianistas.

5.9 *Utiliza materiais com recursos de áudio ou multimídia com seus alunos?*

R: Nunca compro porque não é fácil de encontrar estes materiais. Uma aluna achou um material do Burgmuller, volume I, que vinha com o livro, então eu utilizei. Não utilizo material com CD. Uso Leila Fletcher um pouco. Alice Botelho eu não uso muito.

5.10 *Utiliza músicas com arranjos facilitados? Você escreve algum arranjo para o aluno?*

R: Não escreve arranjo. Nunca aprendeu harmonia. Nunca teve tempo de estudar harmonia.

5.11 *Aborda conteúdos que não estão descritos no material (se houver conteúdos no material didáticos utilizado)?*

R: Conhece alguns materiais que vêm com teoria. Não utiliza muito pois é em outro idioma. Quando na partitura, ela mostra como é a dinâmica (e outros aspectos) e valoriza. Valoriza parte técnica do ensino do piano.

5.12 *Como você utiliza os métodos? Existe uma ordem?*

R: No início, com um aluno iniciante, ela começa com a posição [postura], relaxamento de braço, como sentar-se ao piano, depois como colocar a mão ao piano e começa com o método “meu piano é divertido” (Alice Botelho).

5.13 *O que você conversa com o aluno sobre o repertório antes da primeira aula?*

R. Quando é no começo, assim, eu digo: “Eu não ensino música popular. Se quiser é música erudita”. [...] Eu não gosto. Eu tenho horror a Mário Mascarenhas. Eu boto porque ela diz “não D. Glenda, eu gosto de uma valsinha...”, mas eu não gosto muito não.

6. AVALIAÇÃO

6.1 *Como você avalia seus alunos?*

R.: Na Instituição, são dois professores pra fazer a prova. Todo fim de semestre. Depois desta audição, tem a prova, que é em outro dia. O aluno vai tocar pra mim e pra outro professor. Com o aluno em minha casa eu não faço avaliação, o que importa é ele tocar o piano.

6.2 *A avaliação considera a técnica ou somente o cumprimento do repertório?*

R.: Só o cumprimento do repertório. Se fizer uma boa prova, ele passa, mesmo errando por que fica nervoso, né?

7. ENSINO DA TÉCNICA

7.1 *O que você pensa sobre o ensino da técnica?*

R: Importante. Ajuda a pessoa a tirar as dificuldades quando vai para a partitura. Agente negligencia muito na Escola. Não vejo quase ninguém fazendo escala. Eu também estou nessa, precisando me policiar. É chato, ninguém gosta, mas é necessário, muito necessário. Tem uns que acha que não, acha que é necessário de acordo com a música.

8. PLANEJAMENTO

8.1 *Você planeja as aulas?*

R: Não planejo as aulas. Vai de acordo com o que vai aparecendo.

8.2 *Você tem alguma estratégia contra evasão dos alunos?*

R.: Não.

8.3 *Você planeja audições com seus alunos particulares? Como você prepara os alunos do EMAN para as audições?*

R: Só fiz uma vez junto com os alunos da minha filha. Mas na casa dela não tinha piano e não tem como fazer aqui no apartamento.

8.4 *Quais os objetivos a serem atingidos com seus alunos?*

R: No EMAN, o objetivo é que o aluno vá para o Ensino Superior. No ensino particular não tem objetivo específico. Geralmente quem vem particular é porque quer só tocar.

9. MOTIVAÇÃO

9.1 *Você sente-se motivada a dar aulas de piano? Tem algo que lhe desmotiva nas aulas?*

R. Quando vejo que o aluno não quer nada, não tenho motivação. Quando ele tem facilidade, quando gosta de estudar, eu me sinto motivada. Mas quando o aluno não estuda, e não leva a sério, eu não me sinto motivada.

10. GOSTO DO ALUNO

10.1 Você considera o gosto do aluno na escolha das peças e do material?

R. Com o aluno Marciel, tenho que seguir o programa da Escola. Ele pode escolher aquelas que estão dentro do programa. Com a aluna Márcia, ela escolhe do Beyer, do Czerny, Mascarenhas. São os métodos dela. Mascarenhas eu não gosto, mas como ela gosta, eu deixo. Quando é arranjo, tem de ser bem feito. Senão, eu não uso.

APÊNDICE D

Entrevista com a aluna Márcia (49 anos)

Data da Entrevista: 12/Maio/2015

Local: Casa da Aluna.

1. *Há quanto tempo estuda piano?*

R.: Estudou quanto tinha 13 anos de idade (1978). Estou por um período de 8 anos (teoria e piano) no EMAN, tendo Glenda Romero como única professora de piano. Na época, como não demorava muito para passar da teoria para o instrumento, então foram praticamente os oito anos no instrumento, sempre com a professora Glenda Romero.

2. *Como e onde foram as aulas de piano antes do curso atual?*

R.: Foram na EMAN, no período descrito anteriormente.

3. *Recebeu diploma?*

R: Sim, referente aos quatro primeiros anos de estudo.

4. *Você estuda quantas vezes e quantas horas por semana?*

R: Estudava praticamente todos os dias, menos de uma hora cada vez. Aproximadamente quatro vezes por semana, pois não estudava nos finais de semana.

5. *Quando voltou a estudar com a professora Glenda Romero?*

R: Provavelmente em Junho/2014.

6. *Como você estuda? Qual a sequencia de estudo (aquecimento, se estuda todas as peças de uma só vez ou se divide em outros dias)?*

R: Não faz aquecimento. Já senta e começa a tocar as peças que foram passadas para a semana.

7. *Por que escolheu a atual professora para estudar piano?*

R: Porque foi sua professora na EMAN e quando uma vez se encontrou com ela, combinaram para que ela voltasse a ter aulas.

8. *Qual o tipo de repertório abordado nas aulas (erudito, popular, ambos)? Qual deles você prefere?*

R: Erudito. Todos os materiais utilizados são a "Escola Preparatória de Piano" (Beyer), "O primeiro Mestre de Piano", Op.599 (Czerny) e "120 Músicas Favoritas para Piano", v.1 (Mário Mascarenhas).

9. *O que você acha destes materiais? Você gosta deles?*

R.: Eu gosto. Não sei se isso aqui tá ultrapassado, porque eu não sei como é que é hoje, mas prepara bastante viu? Os exercícios são muito bons [referindo-se ao material de Czerny e Beyer]. Esse aqui [referindo-se ao material de Mário Mascarenhas] não é muito... inclusive na época que eu comprei isso aqui, porque é tudo da época né? [entre 1978 e 1986], ela nem gostava. Ela dizia: isso aqui é muito facilitado. Eu não quero você tocando isso aqui não. Hoje em dia não, porque a minha realidade mudou, né? Ela disse: ah, tá bom. Vá estudar.

10. *Qual é a sua maior dificuldade?*

R: A leitura da Clave de Fá, pois demoro em descobrir quais são as notas. A dica que ela me deu foi: Olhe, pra lhe facilitar, você pega a Clave de Sol e coloca duas notas a mais. Por exemplo: isso aqui é uma Fá [na clave de Sol] e na Clave de Fá é Lá. Fá, Sol, Lá. Tá entendendo?

11. *Já demonstrou interesse numa peça em particular e sugeriu à professora?*

R: Não, fui só seguindo o material.

12. *Por que você estuda piano? Por qual objetivo?*

R: Por lazer. Porque é terapêutico e eu gosto.

13. *Quais os conteúdos você considera importantes?*

R: Saber o que significa as grafias na partitura (dinâmicas, articulações, fraseados, etc.) e a leitura. Na verdade eu nem olho porque eu sei que é muita teoria, muita coisa. Eu já me dou por feliz em conseguir tocar alguma coisa.

14. *O que lhe motiva a estudar piano? O que lhe motiva a estudar em casa?*

R: O próprio instrumento. Estudo porque sei que serei cobrada e também porque gosto de tocar.

15. *Você acha que o que você gosta é considerado pela professora?*

R: Não, só dentro das obras que ela oferece.

APÊNDICE E

Entrevista com aluno Marciel (19 anos)

Data da Entrevista: 14/abril/2015

Local: Área anexa à Instituição.

1. *Há quanto tempo estuda piano?*

R.: Estudo piano há um ano. Já havia estudado teclado há 6 anos atrás. Estudei um ano com Prof. Ramos, em Tibiri/PB e depois continuei estudando de forma autodidata, até que comecei a estudar piano há um ano atrás com a professora Glenda Romero.

2. *Já havia estudado piano antes?*

R.: Comecei a estudar piano com Glenda.

3. *Você estuda quantas vezes e quantas horas por semana?*

R: De três a quatro vezes por semana, por volta de uma hora cada vez.

4. *Como você estuda? Qual a sequencia de estudo (aquecimento, se estuda todas as peças de uma só vez ou se divide em outros dias)?*

R: Pego uma peça e começo do início. Não faço aquecimento e uso o tempo de estudo com várias peças e não só com uma.

5. *Por que escolheu a atual professora para estudar piano?*

R: Quero me formar em música e minha avó já conhecia a escola e a bisavó já trabalhou neste Instituto.

6. *Qual o tipo de repertório abordado nas aulas (erudito, popular ou ambos)? Qual deles você prefere?*

R: O tipo de repertório utilizado é o erudito. Eu gosto de ambos os estilos.

7. *Já demonstrou interesse numa peça em particular e sugeriu à professora?*

R: Nunca demonstrei que queria uma peça em particular, mas escolho dentre as opções apresentadas por ela.

8. *Como prefere suas aulas? Quando gosta mais delas (teóricas, práticas, estudo dos repertórios)?*

R: Quando são práticas. Gosto de teoria também e o repertório pode ser qualquer um.

9. *Quando ou em que momento você gosta mais da aula?*

R: Quando consigo tocar as músicas.

10. *No seu ponto de vista, qual o nível de aprendizado que o piano seu professor quer que você alcance?*

R: O mais alto. Quer que toque o nível mais alto. A professora diz que tenho facilidade de aprender.

11. *Qual o objetivo principal em todas as aulas?*

R: Praticamente, melhorar a leitura à primeira vista.

12. *Quais os conteúdos você considera importantes durante as aulas?*

R: Dinâmica e Técnica.

13. *Você se sente motivado?*

R: Não gosto de estudar leitura. Meu maior trauma é a leitura. Se tirasse a leitura, ficaria tudo bem e este é meu ponto fraco.

14. *O que lhe deixa motivado?*

R: Estudar as peças mais avançadas.

15. *Você acha que o que você gosta é considerado pela professora?*

R: Se chegar com uma peça nova, a professora aceita. Por ela, poderia tocar repertório popular, mas o programa não permite.