

UMA PROPOSTA CRÍTICA PARA O ENSINO DO

TECIADO POPULAR

por

Sérgio Izecksohn

Monografia apresentada
à disciplina Processos
de Musicalização III
Professora Regina Márcia
Curso de Licenciatura em
Educação Artística -
Habilitação em Música
Julho de 1993

Universidade do Rio De Janeiro - UNI-RIO
Centro de Letras e Artes
Instituto Villa-Lobos

Ninguém educa ninguém - ninguém se educa a si mesmo - os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

Uma pedagogia da liberdade tem suas exigências e a primeira delas é exatamente o reconhecimento dos privilégios da prática.

Francisco Weffort

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO.....	1
II. FUNDAMENTOS PARA UMA DIDÁTICA MUSICAL CRÍTICA.....	5
III. PLANO DE CURSO.....	26
Objetivos do curso.....	27
Conteúdos do curso.....	28
Processo/procedimentos.....	30
Recursos.....	32
IV. ESTIMATIVAS DOS RESULTADOS.....	35
V. CONCLUSÕES.....	39
Notas.....	40
Anexos.....	42
BIBLIOGRAFIA.....	48

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho não visa apresentar uma metodologia totalmente sistematizada. É, antes, o registro de uma prática que vem sendo aplicada e desenvolvida através dos anos: a busca de um ensino de música capaz de atender aos principais anseios daqueles que me procuram para ensinar-lhes a tocar.

Essa experiência começou muito cedo: na adolescência, o meu professor de violão recomendou-me que começasse a dar aulas do instrumento e da teoria que ele me transmitia, para melhor reter seus conteúdos. Iniciando imediatamente, com vizinhos e colegas de escola, logo percebi o valor da orientação que recebi. Primeiro, a veracidade da idéia de que, lecionando, seria mais fácil eu formar uma visão mais completa dos conteúdos que aprendia. A partir daí comecei a compreender que ensinar é, antes de tudo, aprender.

Minha formação começou pelo estudo preliminar do violão popular e erudito, com a subsequente prática de ensino do violão e teoria, bem como a prática instrumental (autodidata) de guitarra e baixo elétricos. Após passar pelo curso (não concluído) de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre 1979 e 1981, retomei o estudo da teoria musical e da harmonia no Conservatório Brasileiro de Música e a prática de música, tocando em bandas, acompanhando cantores e compondo, sem ter chegado a interromper a atividade de ensinar.

A partir do ingresso no curso de Música (Bacharelado em Composição) na Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO), em 1983, profissionalizei-me como contrabaixista, atuando em diversos estilos da música popular, organizei o meu trabalho ensinando violão popular e contrabaixo elétrico, e iniciei o estudo do teclado. Mais tarde, passei a tocar e ensinar a tocar este instrumento, montei um pequeno estúdio de gravação com os

recursos da tecnologia musical (MIDI) (1). Encaminhei minha atividade profissional para a produção de arranjos de música popular e a composição de trilhas sonoras para vídeo e televisão e "jingles" publicitários. A essa expansão de recursos e possibilidade das criativas seguiu-se a expansão dos conteúdos de meu curso de teclado, resultado também da popularização crescente do mercado de teclados eletrônicos. Neste ponto transferi-me para o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música - da UNI-RIO, hoje em fase de conclusão.

A matéria prima deste projeto didático-musical é a experiência prática em ensino de música de 1975 a 1993 para algumas centenas de alunos particulares. Não se trata da aplicação de um método pré-concebido, mas a descrição de hipóteses, experimentos e soluções encontradas a partir de estimativas de situações vivenciadas nas aulas, entre mim e meus alunos, com base em princípios teóricos e práticos que me foram transmitidos por professores e pela literatura, os quais serão discutidos.

Detenho-me no estudo de situações inerentes ao ensino do teclado aplicado à música popular, desde o nível da musicalização do iniciante, aquele que desconhece os princípios básicos da música, ou o que ainda não domina conteúdos suficientes para executar uma peça musical simples ou seu acompanhamento no instrumento, até a formação e orientação de novos e futuros profissionais, no que tange à formação teórica, a o desenvolvimento técnico na perspectiva de uma relação criativa com a prática musical e o instrumento, como também à utilização da tecnologia disponível.

Por relação criativa com a prática musical, entendo uma forma de executar, apreciar e desenvolver música despojada dos preconceitos subjacentes à formação tradicional, generalizada em nosso meio, como as noções de "certo" e "errado" ou de

que a leitura absolutamente aritmética da partitura musical é a única forma plausível de se tocar. Estas concepções equivocadas levam os estudantes a sofrerem vários bloqueios, barreiras difíceis de serem transpostas em seu desenvolvimento musical. O exemplo mais comum é a dificuldade dos alunos que já executam os principais acordes e as harmonias de algumas canções em desenvolverem ritmos de acompanhamento (as "batidas" ou "levadas") ou de se libertarem dos esquemas rítmicos propostos pelo professor. A prática musical criativa compreenderia a apreciação, a improvisação, a composição e sobretudo a interpretação que, mesmo respeitando constantes presentes na música popular, como o metro, o andamento, a linguagem (gênero/estilo), contenha elementos de estilo próprios do executante. Busca-se aqui ajudar o aluno a desenvolver uma linguagem própria, uma forma mais ou menos original de tocar e de lidar com a música popular.

Um obstáculo a ser transposto com criatividade é o pouco tempo de que os alunos dispõem para se exercitarem. Atendendo uma maioria esmagadora de adolescentes e adultos cercados de compromissos como escola, trabalho, família, igreja etc., torna-se imperativo apresentar um plano de curso sucinto, enxuto de assuntos de importância secundária para cada aluno, de modo que os conteúdos possam ser assimilados sem enfado, e as unidades possam ser avançadas e interrelacionadas sem sobressaltos.

A exposição se aterá aos aspectos que norteiam o projeto, com a definição de conceitos pertinentes a eles, e à descrição de casos ou situações exemplificativas. Também serão analisadas as metodologias de ensino de alguns professores que contribuem para esta elaboração, bem como situações de minha própria experiência como músico, sempre relacionadas com casos e situações-exemplo ocorridas nas aulas. A seguir, a descrição do

programa do curso, com os objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos utilizados. Por fim, a partir da investigação de estimativas, uma reflexão sobre as alternativas e opções encontradas.

II. FUNDAMENTOS PARA UMA DIDÁTICA MUSICAL CRÍTICA

A musicalização, ou introdução à prática, à leitura e à apreciação musical, é em muitos aspectos análoga à alfabetização. Se esta visa conduzir o estudante ao mundo da comunicação escrita, das idéias críticas, do domínio, enfim, da linguagem de seu tempo, aquela se propõe a introduzir o estudante de música no terreno da comunicação musical, desenvolver a percepção de fenômenos musicais e levá-lo a conviver com diversas linguagens musicais (2).

Da mesma forma que a pedagogia moderna ressalta a necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica nos alfabetizandos, a musicalização deve estimular a germinação de uma musicalidade crítica, em que o educando interaja com a realidade que se lhe coloca. Fora desta concepção tem-se a musicalização mais tradicional, em que, afora talentos de inegável expressividade, forma-se uma maioria de músicos repetidores de partituras, que pouco ou nada acrescentam de pessoal às obras que executam ou compõem.

O desenvolvimento de uma pedagogia musical crítica e criticizadora deriva de conceitos e experimentos de educadores como Paulo Freire, que elaborou conhecido método de alfabetização de inegável eficácia. A abrangência e a velocidade de seus resultados deve estimular a pesquisa de toda "alfabetização" musical que se proponha a atingir objetivos superiores à mera repetição de padrões.

Freire, entre o fim dos anos 50 e princípio dos 60, buscava uma resposta pedagógica aos problemas do desenvolvimento econômico da sociedade brasileira, especialmente quanto à emergência das camadas populares no processo de democratização. Resposta que não se distanciasse de nossas raízes históricas nem

da nova posição que o homem brasileiro assumia perante esse processo. Uma educação para uma nova postura de intimidade do homem com os problemas de seu tempo e espaço, que privilegiasse a pesquisa no lugar da enfadonha e perigosa repetição de informações desvinculadas da realidade vivenciada por ele. A vitalidade em oposição à transmissão de idéias inertes - "idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações".(3)

Freire critica a cultura bacharelística brasileira, que estimula o discurso verboso: "quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser 'teórica'. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É 'sonora'. É 'assistencializadora'. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes."(4)

Essa nova educação implica na tentativa de substituir hábitos culturais antigos de passividade por novos hábitos de participação e ingerência. A educação tradicional, superposta à realidade, intensifica no estudante a sua consciência ingênua. A própria escola brasileira, reducionista, que se contenta com a memorização de noções, desvinculada da realidade, assume uma posição de ingenuidade.

A pesquisa de Paulo Freire se inicia com o acúmulo de experiências em educação de adultos em áreas populares. Rejeitando uma posição paternalista, com a premissa de que o processo é dialético, uma permuta entre o intelectual e as bases populares,

Freire e sua equipe experimentam por 15 anos métodos, técnicas e processos de comunicação. Seu objetivo é promover o proletariado emergente de sua consciência ingênua à consciência crítica, evitando assim a massificação de sua educação. O maior desafio com que se defrontam é ajudar o analfabeto a criar sua montagem de sinais gráficos. A solução encontrada é desenvolver um método ativo, pautado pelo diálogo, crítico e criticizador, modificando-se o conteúdo programático da educação e utilizando-se as técnicas da Redução e da Codificação. A matriz do diálogo é a humildade e a confiança, fertilizando uma relação de simpatia entre os dois pólos. Estabelece-se assim a verdadeira comunicação.

As fases de elaboração e de execução prática do Método Paulo Freire compreendem: um levantamento do universo vocabular dos grupos a que se aplica; a seleção de palavras desse universo, pela riqueza dos fonemas, por uma sucessão crescente de dificuldades fonéticas e pelo engajamento cultural dessas palavras; a criação de situações existenciais comuns ao grupo; a confecção de fichas-roteiro que norteiam os coordenadores do grupo, subsidiárias e nunca prescritivas; a produção de fichas com as palavras geradoras decompostas em sílabas, cada sílaba derivando sua família fonêmica.

Freire logo percebeu um grande obstáculo: a responsabilidade que envolve o preparo dos coordenadores. O estabelecimento de uma postura dialógica é fundamento para se extirpar a domesticação da prática educativa.

Espalhados por todo o país, os Círculos de Cultura, cada qual com duas dúzias de analfabetos e seus coordenadores, em curtíssimo espaço de tempo realizam verdadeira revolução na área da alfabetização de adultos. Depois, 1964 e a História.(5)

A experiência de Paulo Freire não influencia somente as áreas de conhecimento em que atua, mas fornece subsídios para

toda uma gama de matérias. Cabe ressaltar a importância dada ao estabelecimento da confiança mútua e do diálogo na relação educador-educando, sem o que a prática educativa perde substância e eficácia. Igual relevância é atribuída à definição dos conteúdos pedagógicos na órbita do universo cognitivo do educando.

Em 1983 tive oportunidade de adaptar esses princípios a uma situação prática e constatar seus resultados. Um jovem maranhense, de nome Araújo, copeiro de um bar, semi-alfabetizado, procurou-me para estudar violão. Após algumas tentativas de lhe transmitir conceitos que eu habitualmente discutia com outros alunos, esses da classe média, esbarrei num obstáculo: Araújo não retinha as informações. Passamos a conversar sobre seus objetivos musicais, seu gosto pessoal, enfim, o que o levava a se interessar pelo violão. Seu desejo era tão somente tocar suas canções preferidas, especialmente as de Roberto Carlos. Na aula seguinte, apresentei-lhe uma revista de cifras das músicas do cantor, e Araújo se interessou pela leitura das cifras. Ele era semi-alfabetizado, vale dizer, sabia efetuar somas e subtrações no bar e conhecia as letras do alfabeto, embora não fizesse uso delas além da assinatura. Letras e números, Araújo começou a tocar as canções mais fáceis, cantando e se acompanhando. Pouco a pouco teve o interesse despertado para as cifras mais complexas, as tensões harmônicas, ou acordes dissonantes, e ainda um repertório mais eclético, expandindo seu gosto musical por áreas até então desconhecidas para ele, como as canções de Chico Buarque de Hollanda e Antônio Carlos Jobim.

Este relato demonstra por si a validade de diversos aspectos abordados na pedagogia freireana. Primeiro, da necessidade de se adequarem conteúdos e desenvolvimento do curso aos objetivos primários de cada aluno, adaptando-se sempre os conteúdos a partir da evolução desses objetivos, realimentando todo o processo. Segundo, porém não menos importante, do estabeleci-

9
mento de diálogo sincero entre as duas partes, criando-se um ambiente de confiança mútua. O educador não pode prescindir dessas premissas, sob pena de ver seus objetivos fracassarem.

Uma experiência no campo da atitude do professor no relacionamento com seus alunos demonstra o poder da confiança mútua na educação: na primeira fase, um professor convoca alguns alunos e dá a cada um vários camundongos e a missão de ensinarem os animais a se orientarem num labirinto. A metade dos alunos, reservadamente, ele diz que são camundongos que desenvolveram especial "senso de orientação". Aos outros, diz que por razões genéticas nada se poderia esperar de suas cobaias. Ratos idênticos. Ao final do prazo, os camundongos superavaliados alcançam o objetivo brilhantemente, enquanto os outros não obtêm qualquer resultado.

Numa segunda fase, teste semelhante é realizado em uma escola, não mais com crianças, mas com professores. A escola, de um bairro pobre de São Francisco, Califórnia, informa-se que é uma importante pesquisa de Harvard sobre maturação tardia dos alunos. Testes de QI de "tipo novo" para verificar os que viriam a dar um salto no rendimento escolar no próximo ano. Tudo fictício. Após a aplicação de testes-padrão de QI nos alunos, selecionam-se alguns destes aleatoriamente e informa-se em particular a seus professores que estes alunos contam com mais chances de êxito. Os testes são repetidos a cada semestre letivo e, ao fim de um ano, alunos antes considerados "retardados", de QI entre 60 e 80, atingiram progressivamente índices entre 100 e 130. Seus professores, na realidade o objeto do teste, destacam a "alegria", "curiosidade", "originalidade" e "adaptabilidade" dessas crianças. Dos alunos não listados como favoritos na etapa preliminar, aqueles que ainda assim conseguem sobressair são artificialmente rebaixados e desclassificados por seus professores, ávidos em colaborar para o sucesso da pesquisa de Harvard. (6)

Esta experiência demonstra que não basta que o aluno sinta confiança por seu professor. O processo é dialético: aquele que ensina, que coordena a transmissão de conhecimentos, também precisa acreditar nas chances de êxito de quem a ele recorre para aprender. A ausência de confiança, em qualquer direção, empenra o processo educativo.

A didática musical aqui apresentada é desenvolvida gradativamente, a partir da aplicação de princípios, do confronto com as contradições que surgem no decorrer do processo e das experiências surgidas das tentativas de se solucionarem essas contradições, sempre com base em estimativas dos resultados alcançados.

Pelas características destas concepções, junto à especificidade do ensino da música instrumental, é absolutamente necessário que as aulas tenham caráter individual. A presença de um professor e um aluno facilita o ambiente do diálogo e, principalmente, permite um atendimento integral num processo por vezes instável, em que a seqüência dos conteúdos de ensino é alterada frequentemente, visando-se interrelacionar as unidades do curso e manter ativo o interesse do aluno.

O iniciante no estudo da música instrumental precisa estar todo o tempo suficientemente motivado para enfrentar uma rotina diária de exercícios práticos no instrumento, sem o que torna-se inviável todo o processo.

Especial atenção é dada, neste ponto, ao ensino dos conteúdos da chamada Teoria Musical. São incontáveis os métodos e cursos que se iniciam pelo estudo dos elementos da notação musical do pentagrama e de formação de modos e escalas, intervalos, compassos etc., antes que o aluno seja iniciado na arte de tocar seu instrumento. Inverter-se as prioridades: a teoria deve existir para explicar e contribuir para uma prática pré-existente. À medida em que surjam dúvidas ou dificuldades na prática musical do iniciante, aí sim é chegado o momento de se

recorrer à teoria, o conjunto de informações acumuladas pelas gerações sobre um dado assunto. A antecipação do ensino teórico às suas questões práticas leva ao discurso "verboso" a que Paulo Freire se refere, desmotivando o aluno, que não dispõe ainda de meios para relacionar esse estudo ao estágio atual de sua prática. A teoria, neste caso, transforma-se nas "idéias inertes" citadas por Whitehead.

Pode-se comparar essa visão a um dado do desenvolvimento humano, citado frequentemente em nossas aulas: primeiro aprendemos a ouvir, entender e a falar; depois, a ler e escrever. Não faz sentido ensinar alguém que não toca o instrumento a ler uma partitura com alturas, ritmos, metro, dinâmicas, articulações etc.

O curso se inicia necessariamente com uma entrevista informal onde se sondam as preferências do aluno, seus objetivos e dificuldades. O professor apresenta suas experiências na prática musical e de ensino e traça um panorama das aplicações do teclado na música de hoje, definindo o conjunto de instrumentos distintos que se agrupam na família dos teclados eletrônicos (7) e demonstrando a utilidade do seqüenciador. Isto abre novas perspectivas de atuação na mente do aluno, o que se evidencia em cerca de 100% dos casos.

Opta-se por uma alternativa, já tradicional nos diversos cursos de violão popular: a introdução do ensino das cifras musicais. Todos os iniciantes atendidos conhecem a série das notas naturais - do, re, mi, fa, sol, la, si - provavelmente pela formação escolar ou pela transmissão oral. As cifras - A, B, C, D, E, F, G - são facilmente associadas às notas pelos alunos em três ou quatro minutos, bem como a disposição das sete notas no teclado. O quadro de tríades em estado fundamental (quadro nº 1), adaptado da didática de ensino do teclado básico

desenvolvida no Curso de Música da Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO - pela professora Maria de Lourdes Gonçalves é apresentado ao aluno. As estimativas apontam para cerca de 30% de alunos que, ainda na primeira aula, solicitam a harmonia cifrada de uma canção conhecida e se põem a executar seus acordes. Cerca de 60% necessitam de uma ou duas semanas de exercícios para memorizarem os 24 acordes maiores e menores. A perspectiva de aprenderem a executar o acompanhamento de algumas de suas canções preferidas em tão curto espaço de tempo impulsiona o desenvolvimento de uma disciplina de estudo diário e os leva a alcançar o primeiro objetivo de memorizar as posições das tríades no teclado.

As músicas escolhidas para exemplificar e reforçar cada conteúdo estudado seguem o universo cognitivo e o gosto pessoal dos alunos, porém segundo critérios experimentados nessa prática, em ordem crescente de complexidade, a saber: metro (compasso), complexidade harmônica, riqueza rítmica, presença de seqüências e progressões harmônicas comuns a outras obras, abrangência dos conteúdos já estudados no âmbito da obra.

Dev-se atentar para o fato de que os próprios alunos, mais da metade deles, espontaneamente demonstram curiosidade imediata pela leitura da cifra dos acordes. Mesmo os mais musicalizados que procuram o curso apresentam sérias dificuldades, seja de memorização das tríades formadas sobre as fundamentais alteradas (Re bemol maior, Fa sustenido menor etc.), seja da montagem dos acordes de quatro ou cinco sons.

Tão logo as tríades estejam memorizadas em seu estado fundamental, com o uso dos dedos 1, 3 e 5 das duas mãos, e o aluno já seja capaz de tocar os acordes de uma canção popular, respeitando seu metro e ritmo harmônico, ele é conduzido ao estu

do das tétrades. Após pequena demonstração ao teclado, onde se definem ainda superficialmente conceitos intervalares como oitava, sétima maior, menor e sexta, aplica-se o método de distribuição dos intervalos dos acordes pelos dedos da mão direita, a partir da sétima no polegar, conforme o trabalho realizado pelo professor Sílvio Morhy na área de Harmonia de Teclado do Curso de Música da UNI-RIO.

A cada novo acorde correspondem: um dedilhado fixo, lógico e confortável da mão direita, acompanhado de seu baixo na mão esquerda, para todas as tonalidades, com um exercício de memorização pelo ciclo das quintas justas em todos os tons (marcha harmônica) e canções populares conhecidas, cifradas, para se exercitarem esses acordes e se desenvolver a percepção do ritmo harmônico e da própria funcionalidade da harmonia.

O uso da marcha harmônica por quintas justas (na realidade, quartas justas) justifica-se pelo fato de as quartas serem o maior intervalo entre dois acordes, se considerarmos os sentidos ascendente e descendente. Obrigando o iniciante a realizar saltos no teclado e memorizar com atenção cada acorde, o que pode ser escometado num exercício semelhante, porém, por intervalos de âmbito inferior. As quartas justas (ou quintas) têm ainda audição mais agradável, por evidenciarem melhor o sentido cadencial da música tonal, especialmente a popular.

É evidente que, nessa primeira fase, o estudo dos acordes é realizado por condicionamento. O momento certo de se iniciar o debate teórico e a definição de conceitos é geralmente indicado pelo surgimento de dúvidas propostas pelo aluno ou, se necessário, pelo professor. Esta fase preliminar dura geralmente de quatro a doze semanas, e até então o conhecimento prático dos acordes é somente um instrumento para o objetivo maior e imediato de conduzir o aluno a uma prática primária até que este sinta-se à vontade para prosseguir na formação de um estilo próprio e criativo de tocar música popular. Por en-

quanto, as questões intervalares, escalares, tonais, modais e harmônicas serão mera abstração para o iniciante.

Marcelo era um adolescente evangélico que decidiu estudar teclado com o único objetivo de tocar em sua igreja. Jovem de hábitos morais rígidos, queria ser músico profissional exclusivamente dedicado ao repertório evangélico. Simplesmente desconhecia todo o repertório de música popular transmitido a sua geração pelos meios de comunicação, maior influência da música atualmente praticada nessas igrejas. Além de desconhecer, sua postura inicial era de aversão a todo esse repertório "leigo". Iniciamos o estudo das tríades e solicitei-lhe uma fita gravada com as canções evangélicas que ele gostaria de aprender. Passada toda a primeira fase do curso, em que a cada novo acorde estudado correspondia o exercício de leitura e interpretação do acompanhamento de uma música do compositor Asaph Borba, foi demonstrado a Marcelo que o compositor não se restringe a ouvir a linguagem musical que o cerca, mas convive com diferentes formas de expressão artística que enriqueçam seu estilo. Isto foi exemplificado, comparando-se os arranjos e melodias de certas canções a idéias semelhantes oriundas de outras linguagens musicais. Em pouco tempo, o jovem executava ao teclado obras de diversos compositores da música popular brasileira e internacional (Pop), do Rock e do Jazz, com o mesmo entusiasmo com que estudara as canções evangélicas. Em pouco mais de um ano e meio, já dirigia o conjunto musical de sua igreja, no subúrbio do Rio de Janeiro.

A introdução do curso pelo estudo prático dos acordes e formas de acompanhamento revela-se o meio mais rápido de inserir o estudante na prática musical. Assimiladas as primeiras posições dos acordes, começam a surgir questionamentos espontâneos, como, por exemplo, a razão de um acorde ser maior e outro menor, que estimulam a discussão dos aspectos pertinentes à teoria musi

cal e à harmonia, como tonalidades, intervalos, escalas e formação de acordes. As funções harmônicas são percebidas empiricamente pelos alunos, provavelmente por influência da massa de música popular homofônica recebida diariamente através do rádio e da televisão.

A ausência da execução de melodias ao teclado nessa primeira fase se justifica por fatores técnicos - a possibilidade de se criarem hábitos viciosos na prática instrumental, difíceis de serem superados, se antes não se efetua um preparo no âmbito da técnica pianística, ao contrário da prática de acordes, conforme é desenvolvida, com a orientação do dedilhado ideal para cada acorde, como proposto por Silvio Merhy (8). Nessa fase sugere-se ao aluno que cante as melodias das canções enquanto exercita seu acompanhamento ao teclado, o que o ajuda a "afinar" sua percepção das alturas do sistema temperado e compreender intuitivamente a funcionalidade da harmonia.

A escrita das harmonias populares nos cadernos dos alunos segue a orientação do professor Ricardo Ventura, no ensino de Violão popular do Curso de Música da UNI-FIO: os compassos são agrupados em linhas, por frases, regulares ou não. Esta disposição da partitura cifrada por frases musicais, geralmente de quatro compassos, permite ao iniciante dirimir dúvidas preliminares quanto à forma das canções e adquirir intimidade com os sinais de repetição, em geral os mesmos usados no pentagrama.

A divisão métrica é trabalhada desde o início, quando objetivamente são selecionadas canções com compassos simples binários, ternários e quaternários. Sem discussão teórica neste ponto, é recomendado ao aluno que marque o pulso em dois, três ou quatro tempos com o acorde executado pela mão direita, enquanto a cada novo acorde ou compasso corresponde uma nota do baixo na mão esquerda. Assim, ritmo harmônico e pulsação são

facilmente assimilados pelo iniciante.

A partir do momento em que o aluno executa ao teclado a harmonia de uma canção é proposto a ele um ritmo-padrão de acompanhamento, a que ele chama de "batida" ou "levada", noutra analogia com o estudo do violão popular. Nestes momentos, a atenção do professor e do aluno volta-se para o exercício desses ritmos.

Esta primeira unidade do curso prossegue através das diversas tensões harmônicas e inversões dos acordes, em combinação com os exercícios rítmicos aplicados às canções.

Outras unidades, porém, podem ser intercaladas nesse estudo, sempre que se justifiquem, quer pela necessidade de se relacionarem conceitos com a prática (a teoria), quer por razões motivacionais. Diversos assuntos propostos pelo estudante requerem certos pré-requisitos teóricos que os fundamentam. Nestes casos, a necessidade desses pré-requisitos é justificada ao aluno e os conteúdos preliminares são estudados, sem prejuízo da motivação.

A especificidade de alguns conteúdos e a dinâmica plural de sua seleção e ordenação requerem uma revisão permanente, por parte do aluno e do professor, de todo o material já estudado.

Algumas das canções escolhidas na primeira fase funcionarão como um 'leit motiv' de quase todo o curso, ressurgindo na discussão de várias questões, como análise harmônica e rearmenização, ou mesmo reestudadas na aplicação de novas práticas, como condução de vozes, solo harmonizado, improvisação, arranjo, composição etc.

Eventualmente verifica-se a necessidade de se cortarem ou saltarem alguns itens de determinada unidade programática, ou até de se concentrar o estudo em uma ou poucas unidades, de modo a acelerar o estudo, vencendo-se obstáculos motivacionais e assegurando-se o alcance das prioridades dentre os objetivos do aluno.

A narração, a seguir, de dois casos típicos, ilustra a afirmação:

Paulo, dono de oficina mecânica, já havia tentado o estudo do teclado com dois professores, que lhe ensinavam a tocar canções escritas em um pentagrama de grandes dimensões, ampliado cerca de quatro ou cinco vezes, com as cifras das melodias dentro de cada cabeça de nota, e a harmonia "facilitada" ou resumida. Os acordes eram apresentados a ele já definidos em suas inversões e posições, restando-lhe a atividade de decorá-los, música por música, o que o fez desistir das aulas.

Esse sistema de ensino é comum nos cursos mantidos por lojas de instrumentos musicais, como também a didática da utilização de acompanhamentos e acordes automáticos dos modernos teclados populares, que geralmente bloqueia o interesse do iniciante pelo estudo da harmonia e torna os alunos ainda mais "automáticos" que os teclados.

Paulo procurou nesse curso visando esclarecer suas dúvidas no campo da prática de acordes no teclado e da leitura de cifras e do pentagrama. Apresentava raciocínio de teoria musical desvirtuado, confundindo conceitos básicos, o que demorou a ser sanado, já que os equívocos estavam arraigados em seu pensamento musical.

Ao passar pelo estudo dos acordes, demonstrou dificuldades na prática abstrata de exercícios. No entanto, lendo partituras de suas canções preferidas, temas de filmes de Hollywood, subitamente, passou a demonstrar facilidade de leitura e assimilação de melodias e acordes, crescendo seu interesse pelo estudo da formação de acordes e da condução de vozes no teclado. Daí por diante, concentrou-se na leitura espontânea de melodias acompanhadas de cifras dos "songbooks".

Iêa, professora aposentada, ingressou no curso com objetivos semelhantes, embora com formação teórico-musical pré-

via bem menos desvirtuada. Contudo, só executava melodias, utilizando os acompanhamentos automáticos de seu teclado, tríades executadas com um ou dois dedos.

Assimilando bem os conteúdos da primeira fase do curso, Léa foi conduzida ao estudo das inversões das tríades e tétrades em todos os tons. Neste ponto, seu estudo emborrou na desmotivação. Não fixava mais as novas posições de acordes invertidos e perdera o interesse pelo estudo da teoria de formação de acordes. Reclamava da grande extensão dos exercícios de inversões. Juntos, decidimos abandonar esses exercícios e experimentar as inversões de acordes diretamente na prática da condução de vozes das harmonias de Bossa Nova. Definidos princípios da condução de vozes, Léa recuperou o estímulo, adquiriu diversos "Songbooks" de Bossa Nova e conseguiu executar inúmeras canções. Ela própria escolhia as disposições dos acordes nas músicas, começando a desenvolver seus arranjos.

Tanto Léa quanto Paulo demonstram, com seus exemplos, que a liberdade de opções, para o desenvolvimento da criatividade e da crítica, tem importante função propulsora. Os exemplos mostram também que a sucessão linear dos conteúdos pode às vezes obstaculizar o desenvolvimento, e que a teoria, quando surge da necessidade prática, torna-se ela própria prática.

Uma importante fonte das dúvidas trazidas pelos alunos é o sistema de cifras dos acordes dissonantes. É sabido que esse sistema de escrita musical, de origem anglo-saxã, é historicamente recente entre nós, trazido por influência da música norte-americana. Sistema recente e ainda caótico, com inúmeros símbolos para significados idênticos.

Assim, um mesmo acorde frequentemente surge cifrado de quatro ou cinco maneiras diferentes por editoras diversas de nacionalidades diversas. Um exemplo são os símbolos referentes à sétima maior, que podem ser: "7M", "7+", "Maj7", "Δ" etc. A pró-

ria cifragem norte-americana é ambígua, caótica e, além disso, com premissas bem distintas da cifragem brasileira. Por exemplo, a supressão do símbolo referente à sétima menor quando se acrescentam tensões harmônicas ao acorde da dominante.

Inúmeros sistemas de cifragem se sucedem no panorama musical brasileiro, em busca de uma unificação quase utópica. Ao contrário certas editoras musicais beneficiam-se desse verdadeiro caos para manterem sistemas de cifragem "próprios" ou apropriados registrados no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) do Ministério da Indústria e Comércio, como forma de proteger os direitos autorais das partituras que imprimem, geralmente letras de músicas cifradas. A mais importante dessas editoras, a Imprima Comunicação Editorial Ltda., que publica a revista "Violão & Guitarra" (a popular "Vigu") e outros títulos afins, mantém registrado no I.N.P.I. o seu "Sistema Imprima de Cifragem", uma combinação de símbolos não originais superpostos às letras das músicas, encontrados em diversas partituras e publicações muito antes do seu surgimento.

A revista "Violão & Guitarra", desprezada no meio acadêmico, é grande responsável pela difusão do ensino da música popular nas duas últimas décadas, colecionada pela maioria absoluta dos profissionais e amadores da música popular brasileira, a despeito de suas imprecisões. Seu sistema de cifragem, dada a enorme difusão, unifica, por um lado, a cifragem musical do país. Porém, tratando-se de propriedade industrial, impede-se a sua adoção por outras editoras, contribuindo para a pulverização de símbolos.

Um sistema de cifragem musical não tem dono. Cada um de seus símbolos já foi experimentado em combinação com outros, nas tentativas de organização de sistemas análogos. Até hoje, contudo, pouco se avançou no sentido da unificação.

Uma tentativa mais intensa neste sentido já completa

uma década de lançamento: o "Dicionário de Acordes Cifrados", do professor de violão popular e desde então editor Almir Chediak. Conta o professor Silvio Augusto Merhy, em entrevista concedida para a presente pesquisa, que Chediak, a partir da adaptação feita pelo professor Ian Guest, diretor do Centro Ian Guest de Aprendizagem Musical - CIGAM, do sistema de cifragem desenvolvido pelo Berklee College of Music de Boston, Estados Unidos, entrou em contato com os principais professores da área de harmonia popular, inclusive todos os da UNI-RIO, e músicos, propondo que, a partir de então, todos usassem esse sistema de forma unitária, o que foi aceito pela maioria após algumas discussões. Desde então, a Lumiar Editora, de propriedade de Chediak, lança prolífica coleção de "Songbooks" com os principais compositores da MPB e do Rock nacional, edições de grandes tiragens, além de livros didáticos de música popular brasileira.

Se, de um lado, trouxe uma relativa unidade de cifragem nas escolas de música, o sistema divulgado por Chediak acrescentou novos elementos, contribuindo para a pluralidade de escritas cifradas.

Muitos estudantes do curso de teclado aqui apresentado queixam-se da dificuldade de identificação de muitos desses símbolos, dos vários sistemas citados, seja pela demora na visualização causada por excesso de informações (parêntesis, barras etc.), seja pela confusa relação entre alguns símbolos e seus significados. O uso de parêntesis, no sistema de Guest/Chediak, causa a impressão de opcionalidade de certas tensões harmônicas. A justificativa dos parêntesis está na suposta origem não diatônica das tensões contidas em acordes de cinco ou mais sons (nonas, décimas terceiras etc.), enquanto a origem das sétimas reside nos próprios modos diatônicos.

O sistema apresenta contradições, pois a quinta diminuída, de origem diatônica nos acordes menores, é apresentada entre parêntesis, dando margem a perigosa impressão de ser opcional,

substituindo ou não a quinta justa. Outra contradição é encontrada no acorde formado pela tríade maior com a nona maior. O termo "add 9", de nona acrescentada, não se justifica, sendo uma importação da cifra norte-americana, que não usa indicar a sétima da dominante nas pântades. A cifragem brasileira tem por hábito indicar todos os componentes do acorde, exceto a quinta justa, a terça maior e todos os intervalos do acorde de sétima diminuta. A ausência da sétima seria notada na cifragem sem necessidade de se acrescentar à nona o anglicismo "add".

Visando dar livre trânsito ao aluno nos diferentes sistemas de cifragem, conta-se por dois procedimentos simultâneos: primeiro a apresentação, no ensino de cada acorde, das suas várias cifragens, brasileiras e americanas; segundo, pelo desenvolvimento e utilização, nos exercícios e partituras do curso, de uma cifragem mais direta, clara, de fácil identificação, elaborada com e para os alunos, buscando resolver seus problemas de leitura.

Uma cifra de leitura rápida e objetiva deve se despir de elementos de importância secundária e de sentido duplo ou duvidoso. Privilegia-se o reconhecimento dos intervalos constitutivos dos acordes, em detrimento de sua origem na evolução da harmonia. Preservam-se, contudo, as "unanimidades", símbolos presentes em todos os sistemas, respeitando-se hábitos tradicionais. Por fim, ordenam-se os intervalos, na disposição gráfica da cifra, respeitando sua ordem decrescente de importância no contexto harmônico (quadro nº 2).

A introdução da Teoria Musical, como já foi dito, obedece a critérios referentes às necessidades do aluno e à continuidade do curso. O próprio ensino da notação musical do pentagrama respeita tais critérios.

São frequentes os casos de alunos que ainda não dominam a leitura do pentagrama necessitarem do conteúdo do ensino teórico das escalas (modos), para compreenderem os fatos referentes

à tonalidade, intervalos etc. Enquanto perdura a assimilação da notação musical, tanto mais veloz quanto maior o seu vínculo com necessidades imediatas, faz-se necessário um sistema de escrita das escalas mais direto e objetivo que o uso do pentagrama, que permita a visualização imediata dos seus graus e intervalos. O sistema escolhido vai de encontro aos interesses de alunos mais adiantados, que geralmente chegam ao curso com dúvidas na formação dos modos, escalas e suas armaduras de clave, bem como atende aos iniciantes, respeitando sua ainda precária decodificação dos sinais da escrita musical.

O procedimento para os casos de alunos mais adiantados é similar ao de iniciantes, sendo este mais abrangente: definidos os conceitos de "ton" e "semiton" no sistema temperado, buscam-se no teclado os intervalos entre os graus conjuntos na escala natural, fixando-se os dois semitons naturais. Definidos os acidentes e sua utilidade, apresenta-se uma visão panorâmica dos diversos 'modos' de escalas, tonais, modais, folclóricos, sintéticos, pentatônicos etc., articulando-se uma discussão sobre as linguagens musicais e as funções linguísticas desses modos. Define-se os conceitos de escala, escala diatônica, modos maior e menor, fixando-se seus intervalos de tons e semitons entre os graus conjuntos.

O sistema é bem claro: representa-se o semiton por uma barra simples (" / ") e o ton por barras duplas (" // "). Grafa-se a ordem das notas, a escala de um modo a partir de cada tônica (o professor segue a ordem crescente das armaduras de cada tonalidade, por sustenidos e, depois, por bemóis), utilizando-se somente cifras. O aluno cifra primeiro as notas sem alterações, a partir da tônica, no sentido ascendente, até atingir a oitava. Numera os graus. Marca, então, com barras simples, os semitons (no modo maior, por exemplo, entre o III e o IV, e o VII e o VIII graus) e depois, com barras duplas, os tons. Em seguida,

no sentido ascendente e a partir da tónica, o aluno confere, grau após grau, se o intervalo grafado entre duas notas corresponde à realidade. Caso não corresponda, a cifra posterior é corrigida com o acréscimo de um acidente, sustenido, bemol ou mesmo o dobrado sustenido em notas menores. Dessa forma, o próprio aluno constrói as escalas de cada modo, tonal ou não, em todas as tonalidades, de uma maneira, pode-se dizer, quase lúdica. (quadro nº 3)

Essas escalas não são, portanto, fornecidas pelo professor, mas construídas pelo aluno uma a uma, tonalidade por tonalidade. Estas, sim, seguem a ordem proposta pelo professor, já contribuindo para o subsequente estudo das armaduras de clave.

O sistema de notas e cifras para construção de escalas foi descoberto por um estudante de agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Evanildo Mathias, na década de 70, que lecionava violão popular aos colegas. Posteriormente o sistema foi adaptado para o presente curso. As estimativas apontam para mais de 90% de casos em que cada modo foi corretamente organizado em todas as tonalidades, pelos alunos, em apenas uma aula. Vale dizer, o conhecimento de todas as escalas diatônicas tonais maiores e menores em duas semanas, abrindo em muito o espaço para maiores discussões teóricas e facilitando a apreensão posterior de conteúdos como armaduras, intervalos, formação de acordes e a própria harmonia.

O estudo das tonalidades, armaduras de clave, intervalos, modos e formação de acordes é introduzido em etapas, sincronizadas com a evolução das necessidades do aluno.

A apresentação gráfica desses conteúdos e a discussão sobre sua aplicabilidade na prática musical são fatores decisivos para a aprendizagem. Vários conteúdos são transmitidos a partir de gráficos com cifras, como por exemplo a régua de tons (quadro nº 4), utilizada nas aulas de harmonia do Curso de Mú-

sica da UNI-RIO pelo professor Antônio Guerreiro. As cifras, geralmente, permitem melhor identificação de exemplos nas discussões teóricas do que o pentagrama. Em alguns casos, como em exercícios de identificação de intervalos, somente o pentagrama revela eficácia. Em outros, como o estudo dos acordes diatônicos, utilizam-se ambas as notações combinadas.

Mesmo alunos que já conhecem a escrita do pentagrama revelam preferência pelos recursos gráficos das cifras no estudo da teoria musical. O ensino da leitura e escrita na pauta é aplicado, dentro da seqüência individualizada dos conteúdos, na definição de ritmos de acompanhamento, no estudo dos intervalos, em exercícios de introdução à técnica pianística dos métodos Cortot (9) e Beringer (10) e na leitura de melodias populares e peças do repertório clássico, escolhidas por níveis crescentes de dificuldades relacionadas à prática do plano popular.

Essa didática é totalmente construída sobre a evolução da prática musical do aluno. Cada assunto discutido em aula vem acompanhado de exercícios práticos, realizados no teclado ou no caderno do aluno, conforme sua natureza. Prática, aqui, não se resume numa mecânica instrumental exercitada, mas no exercitar dos próprios fundamentos teóricos dessa mecânica. Esta ênfase na discussão dos fundamentos de cada prática e na prática individual desses fundamentos é uma constante detetada em aulas de professores dos vários departamentos do Instituto Villa Lobos da UNI-RIO, como Hélio Sena, Antônio Guerreiro, Roberto Gnattali, Ricardo Ventura, Sílvio Verby, Regina Márcia e outros. O procedimento é aqui adaptado às condições da formação musical inicial ou intermediária de cada aluno.

Como exemplo, a prática das escalas diatônicas, maiores ou menores, em todas as tonalidades, que mesmo antes de ser exercitada no instrumento, é desenvolvida pelo aluno em seu caderno de anotações, como tarefa para casa. Isenta do sentido de abstra

ção teórica por seu vínculo com a realidade imediata da prática desenvolvida pelo estudante, a escala é recriada por ele, que verifica de perto as questões inerentes a ela, como a necessidade de adição de alterações no curso das tonalidades e a pluralidade de modos. O estudo de estimativas mostra, nesse exemplo, que qualquer iniciante, devidamente orientado, com cerca de dois meses ou oito aulas desde o ingresso no curso, é capaz de compreender e utilizar o acidente de dobrado suspenso nas escalas diatônicas menores, categoria geralmente tida como abstrata na iniciação musical. A necessidade de compreender sua prática musical incipiente, aliada à seleção dialógica e objetiva dos conteúdos, a prática permanente de todos esses conteúdos, interrelacionando-os, e os recursos gráficos e materiais utilizados imprimem grande velocidade ao curso.

III. PLANO DE CURSO

O universo de candidatos que procuram o presente curso é bastante diversificado, bem como seus objetivos: músicos que desejam expandir seus conhecimentos em determinadas áreas, jovens que pretendem se iniciar na carreira musical, estudantes, trabalhadores e profissionais liberais com o intuito de desenvolver a prática diletante.

A formação musical prévia de cada candidato é ainda mais diversificada, desde os que desconhecem os princípios mais elementares até professores de piano clássico ou violonistas, que já dominam conteúdos de diversas unidades de curso.

A dinâmica adotada de ordenamento flexível dos conteúdos permite que um mesmo plano de curso seja aplicado e adaptado caso a caso.

A partir do projeto específico de cada aluno, o professor conduz o curso na direção de objetivos mais amplos, por ele formulados. A inserção do aluno numa dada realidade, de acordo com sua idade, vivências pessoais, ambiente social, situação econômica etc., determina sua maior ou menor intimidade com as diversas linguagens musicais. Tenta-se aqui levar o aluno ao domínio de recursos expressivos e criativos das linguagens que lhe são mais familiares e à superação de obstáculos - e por vezes preconceitos - ao estudo de conceitos, procedimentos e recursos estilísticos de outras linguagens e gêneros musicais, em ordem decrescente de afinidade com a vivência do estudante, e de importância no universo da música popular.

Este "domínio lingüístico" geralmente permite que o estudante adquira maior segurança ao se defrontar com situações novas para ele, desenvolvendo um estilo próprio, rico em influências diversas, e podendo almejar tornar-se um músico "versátil" ou "ecclético", dentro da tendência de ecletismo artístico que

caracteriza o atual estágio estético da música popular e das artes em geral.

Objetivos do curso

O aluno deverá:

1) reconhecer à primeira vista toda e qualquer cifra de harmonia popular, identificando as notas do acorde e executando no teclado em todas as inversões (posição estreita) com as duas mãos;

2) ler e executar qualquer melodia popular (ou baixo) escrita no pentagrama, escolhendo o dedilhado mais confortável;

3) executar no teclado, com as duas mãos, as escalas diatônicas em todos os tons;

4) identificar as tonalidades a partir das armaduras de clave, harmonia ou melodia, escritas ou reconhecidas auditivamente;

5) improvisar no teclado uma melodia a partir de uma seqüência harmônica dada, respeitando as características da linguagem musical;

6) harmonizar, cifrando na partitura, uma melodia dada, definindo o tipo de acompanhamento (ritmos, "batidas", arpejos, baixos), respeitando a linguagem musical;

7) harmonizar uma melodia, executando melodia e harmonia com a mão direita e contrapondo-as com o acompanhamento da mão esquerda, conduzindo as vozes nas duas mãos;

8) escolher um timbre (dentre os disponíveis em seu instrumento) apropriado à música a ser tocada e executar a interpretação de acordo com as características sonoras deste timbre;

9) editar ("programar") novos timbres em um sintetizador, buscando a sonoridade adequada à linguagem musical da peça

a executar;

10) criar um arranjo para piano, guitarra ou violão, baixo, bateria, percussão, cordas, metais, madeiras, efeitos sintetizados e vozes e executá-lo, a partir do teclado, em um seqüenciador;

11) instalar um sistema MIDI composto de sintetizadores (teclados e cérebros), samplers (idem), bateria eletrônica, seqüenciador, mesa de som, efeitos de áudio (processadores) e amplificador, fazendo as ligações corretas, tanto para show ao vivo quanto para uso em estúdio;

12) gravar e mixar uma música popular em estúdio, operando equipamentos como gravador multipista, mesa de som, processadores de áudio, seqüenciador, microfones etc., obtendo um resultado sonoro considerado profissional pelo mesmo e pelo professor;

13) realizar uma apresentação ao vivo, solo, com um grupo ou acompanhando um cantor ou instrumento solista;

14) solfejar uma melodia escrita no pentagrama em tom maior ou menor.

Observação: os sete primeiros itens são obrigatórios; os sete últimos têm obrigatoriedade exclusiva para aspirantes à carreira profissional.

Conteúdos do curso

- Leituras de cifras à primeira vista; inversões de acordes;

- Técnica pianística (iniciação);

- Leitura do pentagrama musical;

- Percepção musical:

• prática de solfejos

• ditados rítmicos, melódicos e harmônicos

- Teoria musical:

- tom e semitom
- acidentes
- escalas diatônicas, cromáticas, modais, pentatônicas, modos folclóricos e sintéticos
- armaduras de clave
- intervalos
- formação de acordes
- compassos
- leitura de partitura em clave de sol e Fa

- Harmonia funcional:

- tensões harmônicas
- escalas de acordes
- funções e sua substituição
- processos de modulação
- acordes de empréstimo modal
- harmonia de modos folclóricos
- análise harmônica
- prática de rearranjo de melodias

- Improvisação:

- variações melódicas
- escalas dos acordes
- exercícios de elaboração melódica

- Princípios de arranjo:

- harmonia de teclado
- harmonia seccional
- criação de linhas de baixo
- programação de bateria e percussão eletrônica
- técnicas instrumentais: interpretação, no teclado, por timbres

- Programação MIDI:

- elementos constitutivos do som
- recursos dos teclados eletrônicos
- sínteses subtrativa, aditiva, FM, IA etc.

- samplers
- programação de seqüenciadores e baterias eletrônicas
- instalação de sistemas MIDI: ligações, canais de MIDI
 - Técnicas de gravação em estúdio.

Processo/procedimentos

As aulas são individuais, de 50 minutos, uma vez por semana.

O curso é dividido em três fases:

1ª Fase (duração aproximada - 3 meses):

Leitura, no instrumento, de cada cifra popular em todos os tons na posição básica (a partir do estado fundamental do acorde na mão direita, deslocando-se descendentemente o polegar para atingir as sétimas e a sexta e acrescentando-se segundas no interior do acorde para se atingirem nonas, quartas etc.) com a mão direita, acompanhada do baixo na mão esquerda.

Leitura de músicas populares brasileiras ou internacionais como exercício complementar para cada acorde estudado e para caracterizar, a partir de "batidas" básicas, os tempos dos compassos simples.

Teoria: escalas diatônicas, armaduras, intervalos, formação de acordes.

2ª Fase (duração aproximada - 6 meses):

Inversões das tríades, tétrades e pântades, com as mãos juntas, em todos os tons.

Exercícios de acordes sobre os graus dos modos diatônicos.

Iniciação à técnica pianística (A. Cortot e O. Beringer).
Prática de escalas.

Leitura de partitura (Bartók: Mikrokosmos, Bach: Pequeno Livro de Ana Madalena e Invenções a 2 Vozes, Chopin: Prelúdios)

Condução das vozes da harmonia nas duas mãos.

Leitura de Songbooks com melodia, harmonia e baixo distribuídos pelas duas mãos, com ritmos e batidas (fatura) condizentes com as linguagens musicais das canções escolhidas.

Harmonia funcional.

Solfège e ditados rítmico e melódico.

3^a Fase (duração indeterminada):

Noções de arranjo e técnicas instrumentais.

Programação de sintetizadores.

Programação de sequenciadores e baterias eletrônicas.

Instalação de sistema MIDI.

Técnicas de gravação em estúdio.

Improvisação.

A estratégia básica é partir do universo cognitivo do aluno na área de música popular, de seu "gosto" musical enfim, e, mediado pelos seus objetivos, ajudá-lo a expandir seus conhecimentos e atitudes com vistas a torná-lo um músico eclético, versátil, capaz de fluir pelos estilos e linguagens musicais como tecladista e arranjador. Esta estratégia exclui a imposição de linguagens nos exercícios e repertórios escolhidos. O professor deve, aos poucos, questionar com o aluno a importância de se dominar outros estilos, que não os de sua predileção, com o fim de expandir o seu domínio sobre o instrumento e superar preconceitos estéticos.

Devido à extrema variedade da clientela nos aspectos etário, sócio-cultural, econômico, como também em relação à experiência anterior e a os objetivos, as aulas são necessariamente individuais e o curso é adaptável a cada situação, com a exclusão de itens do programa e até a alteração da seqüência do mesmo, inclusive mesclando-se conteúdos das três fases.

A motivação do aluno, por vezes difícil, é estimulada pela tática de se antecipar a prática à teoria, servindo esta para explicar aquela.

A escolha do repertório na fase inicial do curso, buscando músicas conhecidas e do gosto pessoal do aluno para exercitar cada parte do programa é essencial para a motivação.

Todas as aulas da 1ª Fase contém um novo ponto do programa, com exercícios práticos e teóricos em todos os tons, e uma música para exemplificar e como exercício complementar, após a correção de exercícios da aula anterior.

A avaliação é permanente, feita pelo professor e pelo aluno, e considera a evolução deste em relação a seu estágio imediatamente anterior e a seus objetivos.

O aluno é aconselhado pelo professor a procurar no mercado discos, partituras, livros e revistas que contenham músicas de seu interesse correspondentes ao seu estágio atual, e estimulado a praticá-las por conta própria, visando desenvolver um estilo próprio de interpretação. Recomenda-se a leitura de outras fontes técnicas para o confronto de enfoques.

O aluno é permanentemente requisitado a ontar, junto com o professor, pelo que pretende estudar em cada aula, dentro dos pontos do programa que estejam de acordo com seu desenvolvimento, o que torna as aulas e o estudo em casa mais agradáveis para ele. Assim, ele assume a co-direção de seu próprio curso, sendo também responsável pela sua evolução.

Recursos

O professor utiliza para as aulas um piano acústico, um sintetizador multitimbre, um gravador, um amplificador, um metrônomo ou ritmo eletrônico, um computador com interface MIDI e um sequenciador e a bibliografia (os livros já citados mais sonobooks e revistas para violão ou teclado,

além de fitas com exemplos musicais e revistas técnicas sobre os instrumentos eletrônicos e os seus manuais de operação). Para a 1ª e 2ª Fases, são necessários somente o piano ou teclado, gravador, metrônomo ou seção de ritmos de próprio teclado e a bibliografia.

O aluno utiliza o caderno autado, um piano ou teclado eletrônico de cinco oitavas (teclas normais) em sua casa, e durante o curso adquire os livros citados (ou os fotocopia) e revistas e songbooks à escolha.

Caso o aluno deseje se aprofundar ou se profissionalizar é aconselhado a adquirir um sintetizador profissional, sequenciador e disk drive (workstation) e a ingressar em um grupo musical, para confrontar sua experiência pessoal com a realidade do mercado de trabalho.

O computador no ensino do teclado tem múltiplas finalidades. O ensino de ritmos de acompanhamento pode recorrer às técnicas de sequenciamento de baterias e percussões eletrônicas para desenvolver padrões que acentuem os ritmos propostos. Esses padrões, desenvolvidos em poucos minutos, são copiados (gravados) eletronicamente em fita cassete sem interrupção maior da aula, servindo como apoio ao estudo em casa.

A operação dos sequenciadores é um conteúdo obrigatório na formação de profissionais. Os sequenciadores em "software" são geralmente mais ricos em recursos, além de mais didáticos, pela presença simultânea desses recursos na tela do computador, diferentemente dos sequenciadores em "hardware", de menos recursos e mais difícil operação.

O gráfico denominado "piano-roll", presente na maioria desses programas, é derivado dos rolos de papel perfurado de antigas pianolas mecânicas automáticas (quadro nº 5). É um gráfico cartesiano de duas coordenadas (altura x tempo), que contribui para o estudo de diversos conteúdos da teoria musical.

Os programas de edição de partituras, além de permiti- 34
rem a impressão das mesmas, possuem recursos visuais e operacio-
nais que contribuem para o estudo da leitura do pentagrama. A
presença simultânea do trecho de uma partitura no vídeo e sua
execução no áudio do computador é um recurso multimídia que
pronuncia maiores contribuições da informática na didática
musical em futuro próximo.

IV. ESTIMATIVAS DOS RESULTADOS

Contam-se 152 matrículas desde 1987, das quais 142 nos últimos quatro anos. A diversidade de variáveis e o universo reduzido de casos impedem a realização de estudos estatísticos, razão pela qual esta discussão se baseia em estimativas. Aparentam-se tendências, para se verificar objetivos atingidos.

Embora apresentando unidades e conteúdos muitas vezes alternados, as três Fases do curso, citadas no item Processos/Procedimentos, revelam-se distintas, correspondendo a três padrões de permanência dos alunos no curso. Cerca da metade deles permanece durante os conteúdos da primeira fase, aproximadamente 30% avançam através da 2ª Fase e os 20% restantes concluem todas as unidades do programa.

A duração de cada fase ou do curso, assim como o desenvolvimento da criatividade, dependem da combinação de diversos fatores: idade, profissão, tempo disponível para o estudo em casa, frequência às aulas, expectativas do aluno, motivação, envolvimento afetivo com o professor, dificuldades pessoais de aprendizado e, principalmente, experiência anterior no ensino de música. Este último é um aspecto curioso: cerca da metade dos iniciantes, oriundos de outros cursos de teclado, com aulas em grupo, apresentam noções deturpadas da prática instrumental e da teoria musical, demandando importante espaço de tempo na correção desses conceitos e práticas. Situação inversa ocorre com os alunos iniciados no estudo do violão popular, talvez pela maior tradição desse ensino no Rio de Janeiro, pela utilização de recursos gráficos em escala maior que no ensino do teclado, ou pela relação direta da maioria dos cursos de violão, desde o início, com a notação cifrada, esses alunos geralmente apreendem os conteúdos do curso com mais facilidade e disciplina.

A idade, combinada à situação profissional ou escolar,

interfere na duração do curso. Alunos muito jovens (abaixo dos 11 anos) e aqueles acima dos 50 anos costumam ser mais lentos que os demais. Vestibulandos e estudantes de instituições que adótam uma rotina extenuante de provas e trabalhos têm mais dificuldade em se concentrarem no estudo, o mesmo ocorrendo com profissionais e trabalhadores com maior carga horária de serviço. Os que melhor evoluem através dos conteúdos são os adolescentes e adultos jovens, aspirantes à carreira de tecladista profissional, os analistas de sistemas, engenheiros e operários. Os músicos profissionais que procuram o curso são mais indisciplinados, salvo exceções.

Com relação à prática diária de exercícios em casa, as estimativas são claras: enquanto se pratica entre uma e duas horas e meia por dia, sete vezes por semana, obtêm-se resultados bastante satisfatórios, por vezes surpreendentes. Diversos alunos, enquadrados neste caso, assimilaram com segurança todos os conteúdos da 1^a Fase em menos de dois meses, de seis a oito aulas. Alguns outros concluíram a segunda fase em cinco ou seis meses desde a matrícula. Aqueles que praticam com menor regularidade apresentam evolução proporcionalmente mais lenta. A criatividade é também dependente da prática diária. Alunos com maior disciplina revelam desenvolvimento criativo maior, por dispor de mais oportunidade de experimentar suas próprias idéias musicais no instrumento.

As expectativas do estudante com relação a sua futura prática musical, como também a capacidade do professor e aluno manterem diálogo solidário e amigável, pautado pela confiança mútua, respondem por uma maior ou menor motivação para o estudo. Esta, por sua vez, é decisiva para um bom aproveitamento do curso.

Alexandre, universitário, iniciou no curso de teclado com os objetivos de compreender os mecanismos da harmonia e

da criação melódica e, particularmente, ser um bom instrumentista. Durante a primeira fase do curso, identificando-se com os propósitos, a prática musical e as áreas de atuação do professor na produção de arranjos e composição de trilhas sonoras para vídeo e publicidade, decidiu tornar-se músico profissional. Adquiriu um poderoso sintetizador e, pouco a pouco, montou seu equipamento, verdadeiro estúdio de gravação. Estudando de duas a três horas diárias, Alexandre conseguiu boa intimidade com os conteúdos das três fases em pouco menos de um ano, compondo canções e temas instrumentais de grande riqueza harmônica. Neste ponto, já utilizava o equipamento para realizar seus arranjos de músicas do repertório da M.P.B., com grande compreensão das funções de cada timbre (instrumentos e seções de instrumentos).

Otávio, um dos alunos mais antigos, estudou baixo elétrico, com incursões nos conteúdos do violão, teclado, harmonia e arranjo, durante três anos, desde a iniciação musical, em 1985. Quatro anos depois, concluiu o curso de graduação em Produção Musical do Berklee College of Music, nos E.U.A., sendo hoje produtor musical e baixista na área de Boston, com discos gravados.

Outros ex-alunos tornaram-se professores de música.

Obviamente, essas são conquistas pessoais, de cada aluno-músico, não do professor. No entanto, esta didática, que sempre privilegia a solução de questões primárias do aluno, pautada pela permanente atividade criativa crítica e autocrítica, dosando a cada aula os conteúdos práticos e teóricos, contribui para o desenvolvimento da auto-confiança nestes jovens músicos, permitindo-lhes uma iniciação rápida, consistente e abrangente.

Nenhum aluno completa o curso, pois este não é completo: está em permanente renovação.

O que se procura, em última análise, é a superação de

preconceito. Não existe, para o professor, aluno com ou sem "dom" para a música. Com maior ou menor talento pessoal, todos são considerados musicalizáveis. Talento, aqui, é visto como a combinação entre os dotes pessoais e a superação de obstáculos à aprendizagem.

V. CONCLUSÕES

O estudo da prática de ensino musical aqui descrita demonstra a validade das premissas referidas no capítulo II. Uma pedagogia crítica e criticizadora, voltada para a criatividade, tem condições de efetuar seus propósitos didáticos de forma ágil.

Os procedimentos e recursos gráficos, originados da observação da prática em sala de aula dos professores citados, contribuem para a eficácia deste tipo de ensino.

O privilégio da prática sobre a verborragia teórica permite que se realce a legítima teoria, no momento adequado para sua discussão.

A seleção do repertório pelo seu vínculo com o universo cognitivo e sócio-afetivo do aluno, a atenção individualizada e a flexível ordenação e combinação dos conteúdos programáticos são fatores que contribuem para a motivação, mola mestra de qualquer processo educacional.

No entanto, fica claro que todos os fatores acima dependem de um outro, muitas vezes desprezado por educadores: o estabelecimento da confiança e da afetividade mútuas entre o professor e o aluno, com a eliminação da superioridade de um em relação ao outro.

Dessa forma, o aprendizado se torna agradável, o estudante assume a responsabilidade pelo alcance de suas metas, e o professor ganha maiores oportunidades de correção nos rumos de seu curso.

Por fim, o enfoque dado às várias linguagens musicais e seu intercâmbio, ajudando o estudante a superar preconceitos estéticos, contribui para a formação de uma personalidade musical única, não uniforme, e mais saudável.

NOTAS:

- (1) Musical Instrument Digital Interface, ou interface digital para instrumentos musicais, sigla que designa tanto a interface em si como a tecnologia que a cerca.
- (2) A linguagem musical é um sistema de signos inerente ao conjunto das obras musicais no seu todo. Linguagens musicais, porém, são aqui entendidas como formas diversas de se articularem esses signos. Abrange conceitos como gênero e estilo, embora desses se diferencie: o "Rock" é uma linguagem que contém sub-linguagens, tais como "heavy-metal", "rock pesado", "pop-rock", "progressivo" etc., sem identificação entre certos elementos constitutivos que caracterizem um gênero, como forma, metro, andamento, timbres. O mesmo pode se aplicar ao Jazz ou à assim chamada MPB. O que aglutina as diversas obras musicais de uma mesma linguagem são outros elementos musicais, como dinâmica, articulação, temática, presença da improvisação, funcionalidade e colorido harmônicos, e extra-musicais, como engajamento (finalidade) social, indumentária etc.
- (3) WHITEHEAD, A. apud Freire. Educação como prática da liberdade.
- p.93.
- (4) FREIRE, P., idem.
- (5) Op. cit., pp. 85/115.
- (6) ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. apud Harper, 1980, pp.68/69.
- (7) Sintetizadores, órgãos, pianos eletrônicos, 'samplers', teclados com presets (os mais populares), 'workstations' etc.

- (8) METHY, sílvio. Resumo sistematizado de cifras. p.2.
- (9) CORTOT, A. Principes rationnels de la technique pianistique.
- (10) BERINGER, O. Exercicios técnicos diários para piano.

Quadro nº 1

Triadas em estado fundamental

Dedos

1, 3 e 5



C F G

Dm Em Am



D E A

Cm Fm Gm



B



Bm



Bb



Bbm



Db Eb Ab

C#m F#m G#m



F#

Ebm

Quadro nº 2

Resumo da cifragem adotada

(Exemplos com a fundamental Dô)

- C Triade perfeita maior
- Cm Triade perfeita menor. O "m", e não o traço ("—") dá maior clareza
- Cm^{5b} O acidente após o intervalo evita a dúvida sobre o que é alterado, se a fundamental ou a tensão
- C⁷_{9b} Idem
- C⁷
- C^{7M} O "M" após o intervalo evita dúvidas
- Cm⁷
- Cm^{5b}₇ Ordem decrescente de importância
- C⁷ Cifragem consagrada da 7^a diminuta
- C⁷₉ Presença da 7^a da Dominante
- C⁷₁₁ Omitida a 3^a maior
- Cm⁷₁₁ Evita-se a confusão desnecessária entre "11^a" e "11^b"
- C⁷_{11#} A 11^a aumentada é de uso generalizado
- C/₁ Terça no baixo
- C⁷₄₉ Ordem decrescente de importância, com três posições espaciais
- C⁷₉(¹¹/₁₃) Exceção: os parêntesis são necessários pela disposição de quatro tensões

Quadro nº 3

Sistema de cifras e barras para o estudo das escalas

Exemplo (após o professor demonstrar em Do e Sol maiores e o próprio aluno experimentar em Re e La maiores, seguindo a ordem crescente das armaduras de clave) :

MI MAIOR

1º passo (cifrar de Mi a Mi):

E F G A B C D E

2º passo (numerar os graus):

E F G A B C D E
I II III IV V VI VII VIII

3º passo (marcar os semitons de III/IV e de VII/VIII graus):

E F G /A B C D /E
I II III IV V VI VII VIII

4º passo (marcar os tons nos graus restantes):

E //F //G /A //B //C //D /E
I II III IV V VI VII VIII

5º passo (corrigir com os acidentes em ordem ascendente, indicando a armadura pela ordem em que os acidentes surgem nos exemplos anteriores):

(CONTINUA)

quadro nº 3 (CONTINUAÇÃO)

96/04

E	//F#	//G#	/A	//B	//C#	//D#	/E
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII

4# (F# C# G# D#)

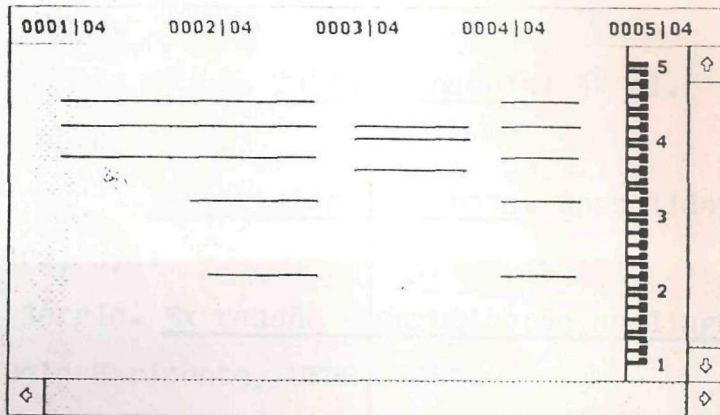
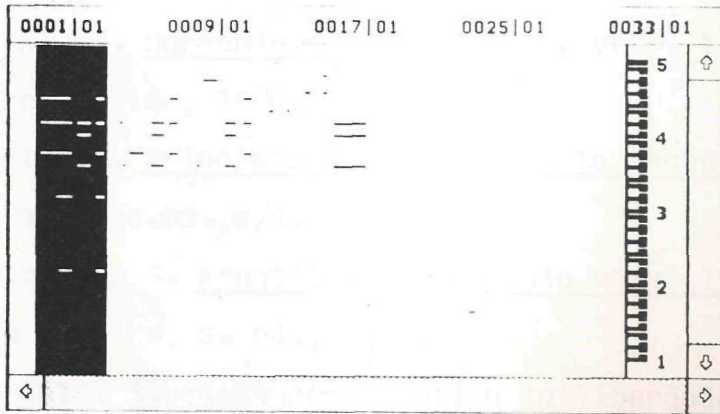
Quadro Nº 4

Régua de armaduras e tons vizinhos

b	<													>	#
7	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	
Cb	Gb	Db	Ab	Fb	Eb	F	C	G	D	A	E	B	F#	C#	
Abm	Ebm	Bbm	Fm	Cm	Gm	Dm	Am	Fm	Bm	F#m	C#m	G#m	D#m	A#m	

Quadro nº 5

"Piano Roll"



BIBLIOGRAFIALivros e Apostilas:

- BÉLA BARTÓK. Mikrokosmos, vols. 1 e 2. Londres, Boosey and Hawkes, s/d.
- BERINGER, Oscar. Exercícios técnicos diários para piano. São Paulo, Irmãos Vitale, s/d.
- CHEDIK, Almir. Harmonia e improvisação, vols. 1 e 2. Rio de Janeiro, Lutar, 1986.
- CORTOT, Alfred. Principes rationnels de la technique pianistique. Paris, s.ed., s/d.
- FIUSA, Virginia S. Apostilas de harmonia vocal, 1º e 2º anos. Rio de Janeiro, s. ed., 1980.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 8ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- Pedagogia do oprimido. 6ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- HARPER, Babette et al. Cuidado, escola! 3ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1980.
- LAIRD, Richard. Improvising jazz bass. Consolidated Music Publishers, s/d.
- MAGNANI, Sérgio. Expressão e comunicação na linguagem da música. Belo Horizonte, UFMG, 1989.
- MERHY, Sílvio. Resumo sistematizado de cifras. (apostila) Rio de Janeiro, Banco de Peças do C.L.A./UNI-RIO, s/d.
- OPPENHEIM, Anthony. Slap it! Funk studies for the electric bass. Bryn Mawr, Theodore Presser, s/d.
- PAZ, Emelinda A. Quinhentas canções brasileiras. Rio de Janeiro, Luís Bogo Editor, 1989.
- PRIOLLI, Maria L. M. Princípios básicos da música para a juventude, vols. 1 e 2. Rio de Janeiro, Casa Oliveira, 1975.

SCLAR, Esther. Apostila de análise: melodia. Rio de Janeiro, Banco de Peças do C.L.A./UNI-RIO, s/d.

_____. Apostila de análise: ritmo. Rio de Janeiro, Banco de Peças do C.L.A./UNI-RIO, s/d.

SENA, Helio. Apostila de modos. Rio de Janeiro, Banco de Peças do C.L.A./UNI-RIO, s/d.

----- Apostila de sintaxe da melodia. Rio de Janeiro, Banco de Peças do C.L.A./UNI-RIO, s/d.

VENTURA, Ricardo. Sinopses de apoio ao estudo do violão. Rio de Janeiro, Banco de Peças do C.L.A./UNI-RIO, 1987.

Periódicos e Manuais de Operação:

ATARI ST Computer Manual. Sunnyvale, Atari Corp., 1987.

CELANO, Bryan et al. SMPTE track II. Culver City, Hybrid Arts, 1989.

KEYBOARD. Revista (diversas edições). San Francisco, Miller Freeman Publications.

MIDI Guidebook. Japan, Roland Corp., 1988, 4^a ed.

MUSIC TECHNOLOGY. Revista (diversas edições). Forehill, Music Technology Publications.

SMITH, Piley. Proteus: operation manual. Scotts Valley, E-mu Systems, 1989.

VIOLÃO E GUITARRA. Revista (diversas edições). São Paulo, Imprima.

Coleções:

CHEDIAK, Almir (org.). Songbooks. Rio de Janeiro, Lumiar.