

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

INSTITUTO VILLA-LOBOS

LICENCIATURA EM MÚSICA

MONOGRAFIA

**A EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO PIANO: COMPETÊNCIAS E
HABILIDADES DO PROFESSOR**

ROSALEE MARINS MONTEIRO DA SILVA GOMES

RIO DE JANEIRO, 2013.

**A EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO PIANO: COMPETÊNCIAS E
HABILIDADES DO PROFESSOR**

por

ROSALEE MARINS MONTEIRO DA SILVA GOMES

**Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos,
Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Música, sob a orientação da
Professora Salomea Gandelman.**

RIO DE JANEIRO, 2013.

Dedico este trabalho ao meu esposo Fernando pela presença constante nesta caminhada e às minhas filhas Thaís e Luiza pela compreensão nos períodos de ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, pela minha existência.

Aos meus pais Bernardo e Odette (em memória), pessoas que sempre me deram suporte e incentivo para o estudo.

Aos meus alunos de piano que com suas queixas, ideias e bom humor foram o motivo da realização deste estudo.

À minha orientadora, professora Salomea Gandelman, pela dedicação e paciência.

A todos os professores da Unirio, responsáveis pela minha formação.

A todos os funcionários/amigos da Unirio que contribuíram para o prazer do convívio nestes anos de estudo.

GOMES, Rosalee Marins Monteiro da Silva. **A Educação Musical Através do Piano: Competências e Habilidades do Professor**. Rio de Janeiro, 2013. Monografia (Licenciatura em Música) – Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Este trabalho propõe-se a tratar da aprendizagem musical através do Piano nas etapas iniciais, e das causas de sua ineficiência com inúmeros alunos; a encarar a necessidade de adoção de uma pedagogia atual com novas linhas de ação e de um entendimento mais operacional do currículo, além de enfatizar a importância da formação do professor com competências básicas, principalmente no que se refere à educação musical através do piano e aos cuidados que ela exige. Como fundamentação recorreremos a propostas pedagógicas dos músicos-educadores Keith Swanwick, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves e John Paynter. Também foram discutidos a relação teoria/prática, o conceito de competência e o sentido e função do currículo, como apresentados por Perrenaud. Com esta pesquisa procuramos contribuir para possíveis mudanças na fase inicial da pedagogia do piano.

Palavras-chaves: Iniciação ao piano; propostas pedagógicas atuais; relação teoria/prática; competência e formação do professor.

ABSTRACT

This paper will study the process of learning music through the piano in its initial stages and the causes of its deficiencies with innumerable students; it will stress the need to adopt teaching techniques with new action lines and a deeper operational understanding of the curriculum, besides emphasizing the importance of the teacher having basic aptitudes, mainly in what is relevant to musical education through the piano and the problems that this involves. Our work is based on pedagogic proposals of the teaching-musicians Keith Swanwick, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves and John Paynter. We have also discussed the relationship between theory and practice, the concept of competence and the objectives and functions of the curriculum, as presented by Perrenaud. We hope that our research will contribute to possible changes in the initial phase of piano pedagogy.

Keywords: Piano beginners; pedagogical proposal; the theory / practice; competence and teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPITULO 1 – O PIANO	13
1.1 – Sua história	13
1.2 – A aprendizagem musical e a necessidade de uma pedagogia atual	15
CAPITULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS EM KEITH SWANWICK, MARIA DE LOURDES JUNQUEIRA GONÇALVES E JOHN PAYNTER	17
2.1 – O conhecimento musical	17
2.2 – O Movimento da educação musical através do teclado	20
CAPÍTULO 3 – A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA, SEGUNDO PERRENAUD, E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE PIANO	27
CAPÍTULO 4 – AS COMPETÊNCIAS SEGUNDO PERRENOUD	30
4.1 – Conceito	30
4.2 – Competências do professor	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos em comum entre as atividades propostas por Gonçalves e Swanwick...	20
Quadro 2 - Aspectos em comum entre modelos apresentados.....	23

INTRODUÇÃO

A escolha do tema “A Educação Musical Através do Piano: Competências e Habilidades do Professor” como objeto de estudo desta monografia, parte da realidade da autora deste trabalho, que tem observado que professores de piano, em pleno século XXI, ainda utilizam livros e métodos escritos e ensinados à maneira dos primeiros trabalhos do século XIX.

O piano “é o instrumento mais popular e o mais propagado em todo o mundo” (Benjamim, 1997, p.47). É o mais completo de todos os instrumentos por ser melódico e harmônico e é indispensável a músicos de outros instrumentos e cantores (como elemento acompanhador), compositores e regentes. Observa-se, porém, uma grande evasão de estudantes de piano, talvez porque o desenvolvimento da técnica e o conhecimento e estudo de seu repertório sejam tarefas árduas, que demandam interesse, esforço e dedicação, que o estudante, nem sempre, está disposto a enfrentar, talvez porque o prazer da descoberta da música, o ato de experimentar e investigar as possibilidades do instrumento quase nunca lhe foram possibilitados. “Seja na improvisação, na leitura, na composição, na interpretação, a relação sujeito/instrumento deve ser calcada no prazer de fazer, de pesquisar, de conhecer, de conviver” (Campos, 2000, p.3).

Entendemos perfeitamente, que um ensino musical de baixa qualidade pode trazer sérios problemas para o desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade musical do iniciante. O ensino do piano, com alternativas para uma prática musical renovadora, tem sido motivo de preocupação e de pesquisa por parte de educadores musicais.

A formação do professor de piano, é um outro ponto que examinaremos pois, ele é preparado para ser concertista e, de um momento para outro, passa a ser professor de piano para garantir sua sobrevivência. Daí a necessidade de formação específica tanto para o aluno que deseja ingressar na área do ensino quanto para aquele que, premido pelas circunstâncias, nela poderá vir a ingressar.

Hoje o ensino do piano está começando na idade da pré-escola. Pesquisas feitas indicam que essa experiência traz um grande benefício para o desenvolvimento da criança

como um todo, pois na primeira-infância a criança já possui percepção intelectual e destreza manual necessárias para começar a aprendizagem musical – personalidade aberta e flexível, curiosidade pronta para a estimulação e boa capacidade auditiva a ser desenvolvida (Steack, 1976, p.35). A música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, desperta emoções e sentimentos, de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilá-la e o interesse que é nele despertado.

As práticas antigas de aprendizagem musical eram baseadas na “psicologia atomística e na filosofia autoritária” (Bréscia, 2003, p.94). Defendia-se a teoria da aprendizagem por partes e por exercícios automáticos, isto podendo ser evidenciado pelos anos de estudo da teoria separado da prática vocal ou instrumental e pela exigência de infundáveis repetições de exercícios. Para o aluno iniciar o estudo do piano, era necessário saber ler notas e saber solfejar. Já as novas práticas refletem o avanço da “psicologia contemporânea e da teoria educacional democrática ou experimental” (Bréscia, 2003, p.94), evitando-se a instrução isolada da leitura musical ou da aprendizagem de informações sobre música.

Foi buscando um vasto leque de atividades de experimentação, de exploração e de criação no ensino/aprendizagem do instrumento, que a pedagogia do piano se estabeleceu. Porém, seu ensino, na maioria das escolas de música de hoje, ainda objetiva a interpretação de peças do repertório do instrumento, concentrando esforços na preparação dos alunos para ler e interpretar essas obras, esquecendo o lado criativo deles e a realidade do mundo do trabalho.

A pedagogia atual de que se está falando, baseia-se numa teoria de aprendizagem musical renovadora, que permite uma interação maior das pessoas com a música, com suas experiências e ideias. Para Perrenoud é importante que o professor saiba envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, o que diminui a distância entre o que é ensinado e o que é cobrado, e lhe facilita administrar a progressão das aprendizagens. O referencial de competência adotado em Genebra em 1996, segundo Perrenoud (2000, p.12), é utilizado para orientar a formação contínua, indispensável para o professor, coerente com as renovações do sistema educativo.

Um referencial de competências continua sendo, em geral, um documento bastante árido, com frequência logo esquecido e que, após sua redação, já se presta a todo tipo de interpretações. O referencial genebrino que me guiará aqui foi desenvolvido com uma intenção precisa: orientar a formação contínua para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo. Pode, então, ser lido como uma declaração de intenções. (PERRENOUD, 2000, p.12)

A educação musical tradicional geralmente se concentra na leitura da notação e no ensino da técnica (como já referido), aspectos que surgem de fora para dentro, ou seja, o professor ensina partindo da sua experiência como músico e professor, ignorando a contribuição que o aluno pode dar. A pedagogia contemporânea visa o processo educativo-musical de dentro para fora, isto é, trabalha com a experiência do aluno, tentando resgatar e integrar aspectos musicais e individuais que foram deixados para trás pela educação tradicional, que, segundo Gainza (1988), são a educação do ouvido, base da compreensão musical, e um enfoque novo da técnica, que torna o piano um instrumento musicalizador que pode contribuir para a educação e para a criatividade.

Para muitos autores, o piano é um instrumento musicalizador pelo seu alto grau de superioridade. Ele possui a vantagem de ter os sons “prontos”, com a afinação desejada; é visual, pois permite ao aluno ver a disposição do teclado com suas teclas brancas e pretas, visualizando os intervalos entre as teclas e notar com maior facilidade o tom e o semitom. Nele podemos executar melodia e harmonia e seu timbre agrada a quase todos os ouvintes, atraindo pessoas de diferentes idades.

Pedagogos importantes, na história de nossa Educação Musical, se despontaram e vieram a contribuir para um novo pensamento educacional, dentre eles Émile Jaques-Dalcroze, Sá Pereira, Violeta H. de Gainza, John Paynter, Keith Swanwick e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves.

Esta monografia é composta de quatro capítulos: no primeiro, “O Piano”, foi apresentada a sua história, problematizada a aprendizagem musical e evidenciada a necessidade de uma pedagogia atual para seu ensino. Considerando o piano como instrumento de aprendizagem musical, foram levadas em conta as vantagens que esse instrumento apresenta para a musicalização.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica baseada em Keith Swanwick, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves e John Paynter. Foram abordadas questões gerais sobre o conhecimento musical e o movimento da educação musical através do teclado (EMAT), comentando seus principais aspectos.

No terceiro capítulo apresentamos a relação entre teoria e prática no programa de piano, levando em conta o distanciamento observado entre o currículo prescrito e o currículo real, como realizado na prática. De alguma maneira, o currículo deve ser um instrumento de

relação entre teoria e prática, através do qual professores e alunos possam desempenhar um papel ativo.

No quarto capítulo, discutimos o conceito de Competência e as Competências do Professor. Geralmente, a formação especializada para a iniciação do Piano, não é tida como essencial, porém ela requer um vasto conhecimento de pedagogia para que o professor saiba com clareza os objetivos do ensinamento da música e do piano, em particular na sua fase inicial. Esperamos que este trabalho nos conscientize da importância do Piano no processo de aprendizagem musical e nos encaminhe a uma reflexão sobre a necessidade de uma formação específica e contínua do professor de piano que gere uma aspiração por mudanças.

CAPÍTULO 1 - O PIANO

1.1 – Sua história

Este capítulo tem como cerne a apresentação de embasamentos teóricos para o ensino do piano que contribuam para sua melhor compreensão e, de igual modo, promovam um aproveitamento maior por parte dos alunos.

Segundo ICHTER (1977), considerado o mais conhecido dos instrumentos, o piano está presente na história da humanidade desde a antiguidade. Sua origem está no Monocórdio (instrumento composto por uma caixa de ressonância sobre a qual era estendida uma única corda presa a dois cavaletes móveis). A sua invenção é atribuída a Pitágoras (582-500 a.C.) que o utilizava para estudo e cálculo das relações entre vibrações sonoras. Na Idade Média era usado para afinação da voz e de outros instrumentos. A partir do Monocórdio desenvolveu-se um novo instrumento, também simples, com apenas nove cordas, que se chamava Helicon, já usado dois séculos antes de Cristo; ainda na Idade Média, passando por aperfeiçoamentos, chegou a um total de dezenove cordas. O Saltério, um instrumento de cordas, de origem medieval, possuía de dez a treze cordas, colocadas sobre uma caixa acústica de madeira, pinçadas com os dedos ou com um plectro ou palheta. Havia uma preocupação com a melhoria da construção de novos modelos e interesse em refinar a qualidade dos sons.

Também segundo ICHTER (1977), ainda na Idade Média, foi criado um instrumento com tubos, vários teclados, inclusive um teclado de pedais para os sons mais graves. Este instrumento, o Órgão, possuía as vantagens práticas do teclado. Logo surgiu o Clavicórdio, transformação do Cêmbalo, primeiro instrumento em que as cordas deixaram de ser pinçadas e passaram a ser percutidas por pequenos martelos de metal acionados pelas teclas, que dispunha de todos os sons em ordem cromática e um teclado semelhante ao dos pianos modernos, com teclas brancas e pretas alternadas.

Outros instrumentos surgiram, porém, sem possibilidades de produzir sons fortes e fracos. Perderam a popularidade com a invenção do Cravo, instrumento menor que o piano,

com 1 ou 2 teclados, geralmente chamados de “manuais”, que oferecia maiores recursos ao executante. Apareceu pela 1ª vez no século XIV, mas não se conhece seu inventor. Tornou-se popular no final do século XVI. Tem o formato de um piano de cauda, parecido com uma caixa triangular, onde, à esquerda encontramos as cordas longas, e à direita, as curtas. Entretanto, apesar do prestígio do cravo, ainda existiam deficiências quanto à potência sonora, ao timbre (seco) e à pouca vibração. Muitos fabricantes de instrumentos trabalhavam com o intuito de corrigir tais falhas (ICHTER, 1977).

Bartolomeo di Francesco Cristofori, nascido na Itália em 1655, construtor de cravos, buscava melhorar a qualidade do som do instrumento. Numa de suas experiências, descuidou-se e deixou cair os seus pequenos martelos em cima das cordas do Cravo, produzindo sons diferentes. Depois de construir vários martelos que iriam percutir as cordas do novo instrumento, afinal conseguiu produzir os sons que tanto procurava. Assim surgiu o Piano, um instrumento preferido pela grande maioria dos estudantes de música, sendo o acompanhador ideal para todos os demais instrumentos.

O piano é um instrumento musical de corda percutida. Os pianos modernos têm 88 teclas (7 oitavas e mais uma terça menor) e os mais antigos, 85 (exatamente 7 oitavas), com três regiões bem definidas (grave, média e aguda), podendo ser explorado de várias formas, dependendo da necessidade do momento. Existem basicamente 2 tipos de piano: o de cauda (com armação e as cordas colocadas horizontalmente, com diversos modelos e tamanhos) e o vertical (com armação de metal ou madeira e as cordas colocadas verticalmente). Geralmente apresentam 2 ou 3 pedais, sendo que o do lado direito tem a propriedade de prolongar os sons, permitindo que as cordas vibrem livremente. O pedal esquerdo é chamado de *una corda* e tem como funções a diminuição da intensidade sonora e a mudança do timbre do instrumento. No piano de cauda, devido à movimentação do teclado para o lado direito, *“mais da metade dos martelos passam a ferir uma corda a menos, com exceção daqueles que atingem apenas uma, a qual passará a ser alcançada somente na beira, onde o feltro não está tão acamado. Conseqüentemente, o som se tornará mais brando”* (Fontainha, 1956, p.132).

O pedal central nos pianos verticais funciona como um mecanismo de surdina, servindo apenas para abafar o som. Nos pianos de cauda, ele é designado *pedal tonal*, pois *“consiste em prolongar unicamente os sons que se deseja, sem prejuízo da aplicação do pedal direito ou do esquerdo”* (Fontainha, 1956, p.133).

A propósito do piano, Cláudio Richerme escreve:

O piano sucessor histórico do cravo, se desenvolveu como um instrumento que exige maiores recursos técnicos de execução, tanto pela sua possibilidade de variar amplamente a intensidade do som, de acordo com a intensidade da força aplicada na superfície da tecla, como pelo desenvolvimento do repertório, que passou a exigir cada vez mais do executante. (RICHERME, 1997, p.17)

1.2 – A aprendizagem musical e a necessidade de uma pedagogia atual

O termo aprendizagem pode ser distinguido classicamente por dois tipos de conceito: “o que a define em termos de aquisição de respostas e o que a identifica com a aquisição de sinais ou formação de mapas cognitivos em função dos quais se emitem respostas” (Penna, 1980, p.10). No primeiro caso, a aprendizagem se dá pelo condicionamento (resposta a estímulos condicionados), sem envolvimento de motivação própria, em que os elementos que nos ajudam a solucionar o problema já fazem parte da nossa estrutura cognitiva. O segundo, porém, é um processo que vamos construindo através de conhecimentos e conceitos adquiridos, em que o sujeito interage com o meio e aprende através dessa interação.

O ensino do piano ainda guarda algumas características anacrônicas, talvez por ainda, segundo Richerme (1977) simbolizar o período romântico. É importante, porém, o conhecimento e a aplicação de estudos já feitos e/ou em desenvolvimento para o ensino do piano no século XXI, ou seja, conhecimentos que deem ao professor as ferramentas necessárias para que seus alunos extrapolem o pianismo tradicional (conhecimento de repertório e técnica instrumental), desenvolvam as habilidades funcionais, necessárias ao desempenho profissional na atualidade, e obtenham maior diversidade de experiências musicais. Gainza escreve que:

(...) é preciso reconhecer que o domínio da matéria musical não basta se não está unido ao interesse, ao entusiasmo e à convicção da utilidade daquilo que se está transmitindo. Isso é o que conforma o espírito pedagógico. Apenas no contexto de uma atitude positiva e benéfica é que a técnica pedagógica poderá atuar, integrando e instrumentalizando de maneira precisa os diferentes aspectos da experiência musical. (GAINZA, 1988, p.94).

A preocupação então é a de construir uma ponte ligando o que é ensinado e aquilo que os alunos estão vivenciando no seu dia-a-dia. A pedagogia do piano deve voltar-se para a

realidade atual. Geralmente, nos estabelecimentos de ensino tradicional, conservatórios e escolas de música, o ensino do piano tem como meta o cumprimento do programa curricular, nem sempre oferecendo espaço para o aluno tocar aquilo que faz parte de sua realidade cultural, do seu interesse real. Até o momento, questões como criatividade e experimentação musical, não têm preocupado a maior parte dos organizadores de currículos e professores de piano, já que também eles tiveram a sua formação de maneira tradicional. De acordo com Campos (2000): *“Essa disposição positiva diante do novo, esse estado de flexibilidade, de abertura ao imprevisto, ao aleatório que ocorre no aqui e agora, exige de nós sensibilidade e coragem de vivenciar o novo”* (p.66). Tudo que é novo, que não foi ainda experimentado, gera um pouco de desconforto e insegurança para as pessoas.

O ensino da música passa a necessitar de uma atualização, uma correspondência mais direta com as necessidades do momento. Tanto o novo quanto o tradicional poderão ser estruturados depois da experimentação e pesquisa de material. O piano, participante deste novo contexto, requisita instrumentistas com uma concepção musical mais aberta e uma atuação mais criativa. (...) Diante dessas necessidades, principia na aprendizagem do piano um caminho de musicalização através do instrumento cuja meta é o desenvolvimento integral da musicalidade do aluno pela prática direta nele. (CAMPOS, 2000, p.38-39).

Os princípios gerais do ensino devem ser adaptados a cada caso, já que um aluno é diferente do outro, mas seu interesse, certamente, deve ser cooptado como facilitador de sua aprendizagem e para o prazer de fazer música. Propostas novas de trabalho podem e devem ser criadas, conforme as necessidades, interesses e limites de cada um. Contudo, não se pode colocar de lado a técnica, como veículo de expressão. É através dela que se concretiza a realização artística.

É importante observar que o próprio treinamento de uma boa técnica instrumental, mesmo sem uma conotação musical imediata, quase sempre colabora diretamente com uma boa educação auditiva, pois que o estudante vivencia o crescente controle dos detalhes sonoros à medida que aperfeiçoa o controle dos próprios movimentos. (RICHERME, 1997, p.207).

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS EM KEITH SWANWICK, MARIA DE LOURDES JUNQUEIRA GONÇALVES E JOHN PAYNTER

2.1 – O conhecimento musical

Com Dalcroze (1865-1950)¹, músico-educador suíço, e Sá Pereira (1888-1966)², músico-educador brasileiro, ainda nos anos 30 do século passado, a educação musical começou a ser pensada como um conjunto de processos em que a vivência musical tinha precedência sobre ensino da notação.

Emile Jaques Dalcroze criador do método que tem seu nome, Método Dalcroze, também conhecido como Eurritmia, tem a rítmica como proposta fundamental. Nele, os movimentos do corpo são associados à vivência musical visando o desenvolvimento auditivo e motor do aluno e de sua sensibilidade. *“O sistema Dalcroze estimula a imersão dos participantes nos aspectos estruturais e dramáticos da obra musical, valorizando, a um só tempo, a compreensão de seus elementos constituintes e de seus aspectos expressivos”*. (Fonterrada, 2008, p.131). Aliando música e movimento, este método tem sido eficaz, principalmente no que diz respeito à percepção e ao desenvolvimento do senso rítmico

Dalcroze dá grande importância à improvisação (estímulo ao desenvolvimento criativo dos alunos), à audição, à memória musical, à necessidade de desenvolvimento da atenção e das habilidades motoras, elementos que favorecem a imersão do aluno na música e a sua interação social. Sua proposta, no entanto, propicia o desenvolvimento do aluno no reconhecimento e na capacidade de realizar música dentro das normas que regem o repertório estabelecido à época em que Dalcroze viveu, que pode, ou não, fazer parte do cotidiano daquele aluno nos dias atuais e, provavelmente, não despertar seu interesse. Ao professor cabe, no entanto, fazer as adequações necessárias

¹ Também compositor, estudou no Conservatoire de Musique – Genebra - e continuou a sua formação profissional em Paris e Viena. Trabalhou como maestro no Théâtre des Nouveautés em Argel. (FONTERRADA, 2008, p.122)

² Pianista, educador musical, escritor e compositor. Estudou na Alemanha, França e Suíça. Fundou o Conservatório Musical de Pelotas. Foi um propagador do método Dalcroze no Brasil. (Wikipédia)

Nas últimas décadas, porém, a criatividade vem ocupando um papel importante na educação musical, através do empenho de músicos-educadores como Swanwick,³ entre outros, que valoriza a resposta afetiva que estudantes dão à música, o sentimento que neles desperta, ou como eles, estudantes, associam a música aos sentimentos.

O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma “voz” musical e também ouvimos as “vozes” musicais de nossos alunos. (Swanwick, p.46).

Swanwick (2003), propõe três princípios que devem orientar o ensino musical. São eles:

- Considerar a música como um discurso;
- Considerar o discurso musical dos alunos e
- Considerar com atenção a fluência musical

Segundo Swanwick em relação ao primeiro princípio, um bom professor de música deve observar na música que está trabalhando sua intenção musical, relacioná-la com propósitos educacionais, usando a técnica para fins musicais, e o conhecimento dos fatos para favorecer a compreensão musical.

Em relação ao segundo princípio, Swanwick considera que o professor deve estar atento ao desenvolvimento e à autonomia do aluno, valorizar a aprendizagem espontânea, a curiosidade, o desejo de ser competente, de querer imitar os outros e a necessidade de interagir socialmente.

Pensando na fluência musical, Swanwick escreve: “Músicos de culturas diferentes das tradições clássicas ocidentais são muito conscientes desse terceiro princípio – de que a fluência musical precede a leitura e a escrita musical” (Swanwick, 2003, p.69), considerando a capacidade de ler e escrever como meio para um fim, e não o objetivo da educação musical. Esses três princípios aqui mencionados, seguramente, exercem maior influência nas situações de ensino do que o detalhamento da grade curricular.

³ Professor de educação musical no Instituto de Educação da Universidade de Londres, é regente e antes de lecionar em universidade, atuou como professor em escolas de educação geral. (FONTERRADA, 2008, p.110)

Swanwick desenvolveu uma pesquisa, conhecida como Teoria Espiral, em que mapeou o conhecimento musical da criança, a partir das oportunidades vindas do meio ambiente ou proporcionadas pela educação musical, utilizando-se de conceitos de assimilação e acomodação, oriundos das ideias de Piaget. (Fonterrada,2008, p.112). Este modelo do desenvolvimento musical é construído sobre três movimentos: vertical, espiralado e pendular.

O movimento vertical é um paralelo entre o desenvolvimento musical e as três modalidades do jogo da criança: domínio (controle dos materiais musicais), imitação (referências aos eventos da vida) e jogo imitativo (criação de novas relações, além dos elementos ao nosso redor). O movimento espiralado percorre os quatro estágios do desenvolvimento musical (material, expressão, forma e valor). O movimento pendular ocorre do lado esquerdo para o direito do Espiral, mostrando as mudanças da experiência musical. (FONTERRADA, 2008, p.113).

Na sigla C(L)A(S)P (composição, estudos de literatura, apreciação ou “audição”, aquisição de habilidades técnicas e performance), Swanwick representa seu modelo de aprendizagem, no qual propõe trabalhar os conteúdos de maneira vinculada, ou seja, ligados entre si, favorecendo o desenvolvimento cognitivo de maneira integral. Com base no pensamento de Swanwick (2003), podemos dizer que:

A composição engloba as diversas formas de criação musical, constituindo parte natural do aprendizado instrumental. Para que isto ocorra é necessário estimular a expressão e a compreensão musical, sem a preocupação com algum tipo de resultado pré-fixado.

O estudo de literatura consiste no conhecimento de informações sobre música, notação musical, dados históricos e características de uma determinada obra, compositor, estilo ou época.

A apreciação musical é uma forma de envolver o aluno em um estado de contemplação estética, favorecendo um maior contato com a linguagem musical.

A aquisição de técnica compreende a percepção auditiva, a leitura e as habilidades técnicas.

A performance é o momento concreto em que ocorre a execução e se manifesta a expressividade pessoal.

2.2 – O Movimento da educação musical através do teclado

A professora e pesquisadora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves tem dedicado sua vida ao movimento da Educação Musical através do Teclado (EMaT). Publicou nove livros, cinco destinados aos alunos, e quatro para orientação dos professores, divididos em três etapas: musicalização, leitura e habilidades funcionais. Mais dois livros: Estudos Suplementares – estudos técnicos destinados às etapas de leitura – e, Ciranda, Cirandinha – um reforço para as habilidades funcionais, completam a coleção. O EMaT tem como primeira proposta criar uma relação entre “executar, criar e ouvir música, atividades que, requerendo uma diversidade de comportamentos musicais, podem ser integradas no processo ensino/aprendizagem”. (Gonçalves 1985, p.v).

Quanto às habilidades funcionais a serem desenvolvidas, iremos relacioná-las segundo o método EMaT (Gonçalves, 1989) e o modelo C(L)A(S)P de Swanwick:

Quadro 1 – Aspectos em comum entre as atividades propostas por Gonçalves e Swanwick

EMAT	C(L)A(S)P
Domínio da técnica	Controle da técnica - percepção auditiva, leitura e as habilidades técnicas. (S)
Uso do teclado por imitação ou audição; harmonização; acompanhamento; transposição; análise e audição crítica.	Desenvolvimento da percepção auditiva (S) e Apreciação Musical (A)
Execução de repertório solo e conjunto	PERFORMANCE
Leitura musical – partitura, cifras e à 1ª vista	Leitura à 1ª vista (S)
Criação – improvisação e composição.	COMPOSIÇÃO

Quanto ao **domínio da técnica**, Gonçalves e Swanwick nos dizem que não basta ter controle sobre os músculos, é preciso desenvolver ações que nos leve ao objetivo desejado. O **uso do teclado** para Gonçalves é feito de forma abrangente dando ao aluno uma oportunidade de maior exploração de suas habilidades. Para Swanwick o teclado propicia o desenvolvimento da percepção auditiva e da apreciação musical. O **tocar em conjunto** é

outro ponto em comum entre eles, pois se apresenta como atividade mais dinâmica, mais econômica, mais divertida e mais eficiente para o desenvolvimento da musicalidade. A **performance** aparece para ambos através da leitura por partituras, composições ou improvisos, independente de ser repertório solo ou para conjunto. A **leitura musical** para Gonçalves é feita através de partitura, cifras e á primeira vista, enquanto que para Swanwick, a ênfase está na leitura á primeira vista, pois, para que a música aconteça, o mais importante é saber ouvir, que ajuda a compreender e interpretar a partitura. Quanto á **composição**, ela aparece nas duas colunas pois desenvolve a criatividade, fator importante para a improvisação. Deste modo, ambos defendem o desenvolvimento de habilidades como a audição, o tocar, o criar.

O Ensino de Piano em Grupo (EPG) veio trazer uma nova abordagem para o ensino do instrumento. Segundo Gonçalves (1989), essa abordagem não é tão nova, porque existem registros de experiências datadas da primeira metade do séc. XIX, escritas por J. B. Logier. Tratando como “novo sistema de educação musical”, ele usava o teclado como instrumento musicalizador, agrupando até 12 alunos por aula. Na 2ª metade do século XIX o movimento estabeleceu-se nos EUA com Calvin B. Candy, constituindo uma renovação do ensino musical.

Em seu primeiro manual do professor, Gonçalves mostra o resumo do embasamento filosófico do EMaT (1985, p.v):

- O talento musical é difícil de diagnosticar precocemente;
- A aptidão musical pode ser hierarquizada e, em seu mais alto grau, é encontrada em poucos indivíduos;
- A educação musical deve ser dada a todos, sem objetivos preconcebidos de orientação para a profissão ou para o lazer e sim por seu valor no enriquecimento da vida das pessoas e da sociedade;
- O teclado não encontra paralelo como meio capaz de oferecer tantas oportunidades de experimentar, perceber, compreender a expressividade da música, através dos elementos dela – melodia, ritmo e harmonia.

O movimento da Educação Musical através do Teclado, iniciou o caminho para que o piano fosse um instrumento a serviço da formação musical do indivíduo e não apenas do pianista virtuose. Para isso, foram precisos processos de ensino/aprendizagem que se

preocupassem em desenvolver outras habilidades e conhecimentos, além de leitura e da técnica instrumental.

As características metodológicas de seu trabalho podem ser encontradas no Manual do professor, 1º volume (p.13):

- Integração música/execução instrumental, partindo do teclado para a página musical;
- Desenvolvimento em espiral do processo de aprendizagem de conceitos (teoria) e habilidades funcionais (prática);
- Participação ativa do aluno em todo o decorrer da aula, como membro de um grupo liderado pelo professor (algumas vezes, a liderança pode ser cedida a um aluno);
- Envolvimento de todo o grupo em todas as atividades;
- Verbalização, que funciona como auto-comando por parte do aluno, sendo ao mesmo tempo, estratégia de ensino, pois permite ao professor sentir como o aluno absorve os conceitos e deles se vale na prática de habilidades;
- Estímulo à criatividade como meio de auto-expressão e ao mesmo tempo de verificação de apreensão de conceitos;
- Hábito do debate, da discussão, do comentário, o que a um só tempo, oferece oportunidades de participação ativa, treino auditivo e audição crítica;
- Cuidado com as primeiras impressões na habilidade de leitura musical no teclado, que funciona, ao mesmo tempo, como instalação de hábitos de estudo;
- Favorecimento de oportunidades iguais nas áreas do sentir, do criar e do executar, que se conjugam no prazer de fazer música (Gonçalves, 1985, p.13).

No EMaT, tudo o que se faz em grupo, pode ser feito individualmente. Cabe ao professor ser ao mesmo tempo mestre e colega, procurando desempenhar na sala de aula o papel que seria do grupo.

No quarto volume, das Habilidades Funcionais (p.viii), a autora busca desenvolver um conjunto de habilidades que proporcione ao pianista uma formação abrangente e atenda às diversas necessidades que surgem na atividade profissional do pianista. Essas habilidades são:

- usar o teclado tocando por imitação ou por audição (“de ouvido”);

- ler música no teclado – a partir do texto musical, da leitura de cifras e à primeira vista;
- harmonizar no teclado acompanhando e transportando;
- criar, improvisando e compondo;
- dominar a técnica instrumental para a execução de repertório solo e de conjunto;
- analisar e ouvir criticamente (Gonçalves, 1989, p.viii).

Vejamos alguns pontos em comum entre Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves (EMaT) e Keith Swanwick (CLASP):

Quadro 2 – Aspectos em comum entre modelos apresentados

EMaT	C(L)A(S)P
Processo - em espiral	Processo - em espiral
Aprendizagem – através de uma sequência linear de conceitos (teoria) e habilidades (prática) inter-relacionados dentro do movimento espiralado. A interação entre alunos é essencial no processo.	Aprendizagem – através da interação de cada aluno com o meio pelo domínio, imitação e jogo imaginativo (processos estudados por Piaget), como ordem sequencial.
Técnica Instrumental – a técnica está sempre ligada ao conceito objeto de estudo do capítulo. Ela está atrelada a uma sequência sistemática do desenvolvimento muscular, sugerida através do repertório, cartões de leitura direcional e peças por imitação.	Técnica Instrumental – ocorre a partir da necessidade de vencer dificuldades surgidas ao executar determinada peça. Não se resume a condicionamentos musculares.
Criatividade – está ligada ao conceito apresentado em cada um dos capítulos.	Criatividade – acontece através da composição integrada a outras atividades.
Notação Musical – seu conhecimento se dá através do desenvolvimento da leitura do repertório em estudo.	Notação Musical - seu conhecimento se dá através do desenvolvimento da leitura, segundo necessidade do trabalho que esta

	sendo realizado, também sendo usada a notação analógica.
Consciência Auditiva – é resultante da integração de execução, criação e audição partindo da vivência do aluno, estimulada a partir do conceito proposto em determinado capítulo, para depois iniciar a leitura da partitura.	Consciência Auditiva – é a base de todo processo e resulta da integração de execução, criação e audição
Aula em Grupo – torna-se mais dinâmica, divertida e econômica e desenvolve o senso crítico do aluno.	Aula em Grupo – o aluno exerce a percepção e o julgamento crítico ao criar, imitar e comparar-se aos colegas.

Tanto no EMaT quanto no C(L)A(S)P, o **processo** se desenvolve em espiral. No processo de **aprendizagem**, o EMaT segue uma sequência de combinação de teoria e prática, dentro do movimento espiral, enquanto que Swanwick propõe a interação do aluno com o meio através da teoria dos jogos de Piaget. O EMaT defende que a **técnica instrumental** está relacionada ao desenvolvimento muscular, já em C(L)A(S)P, a técnica vem de acordo com as dificuldades surgidas ao tocar determinada peça. Para o EMaT, a **criatividade** está relacionada ao conceito apresentado em cada capítulo, enquanto para Swanwick, ela é estimulada através da composição. A **notação musical** é vista pelos dois métodos como meio de desenvolvimento da leitura, porém Swanwick também usa a anotação analógica. A **audição** é vista pelo EMaT como ponto de partida para alcançar a leitura da partitura e condição para o desenvolvimento musical. O modelo de Swanwick mostra esta percepção como base de todo processo musical. Por fim, a **aula em grupo** tanto para um quanto para outro, deve ser preparada com cuidado, pensando nos interesses e no senso crítico dos alunos.

O aprendizado musical através do piano requer cuidado, pois os professores, na maioria das vezes, não estão abertos a novas abordagens e neste tempo em que as transformações e informações ocorrem com rapidez, “estar aberto a conhecer o novo passa a ser quase um dever” (Campos, 2000, p.64). O professor neste caso não mostra o caminho, mas facilita as vias de acesso a este caminho. O objetivo principal deve ser o crescimento

individual do aluno, através da descoberta e conquista do instrumento na necessidade de expressão através da linguagem musical. Muitos estudantes são ensinados a tocar mesmo antes de aprenderem a ler uma partitura (caso do método Suzuki). A leitura é introduzida só depois de ter sido alcançado um bom desenvolvimento auditivo e instrumental.

Ao se pensar na utilização do piano no processo de aprendizagem musical, está se propondo um modo de participação mais ativo do aluno, em que a vivência musical seja integrada (relação entre percepção, teoria, solfejo, escrita, leitura, interpretação etc), sem as separações comuns da educação tradicional.

Da segunda metade século XX, também citamos o compositor e educador inglês John Paynter (1931).⁴ Suas ideias questionam a educação musical embasada na música do passado e distanciada da vida cotidiana. Ele acredita que a música é acessível a todos, e oferece possibilidades de desenvolvimento de inúmeras atividades e capacidades.

Paynter baseia suas propostas em projetos geradores, a exemplo dos projetos da área de artes visuais, e em obras do repertório musical. Estes materiais foram utilizados para trabalhos criativos em sala de aula, com o objetivo de oferecer às crianças possibilidades de exploração artística a partir de seu interior, para chegar à compreensão da obra artística. O seu ensino pode ser sintetizado em “construir música ou fragmentos musicais a partir de uma atitude de escuta ativa e experimental” (FONTERRADA, 2008, p. 186).

Entre as atividades propostas por Paynter estão a escuta ativa, a percepção e exploração dos ruídos diversos do mundo que nos cercam, e de instrumentos sonoros, como base para a criação de pequenas composições. As atividades também incluem o canto e a execução instrumental (percussão, flauta doce e teclado), sempre com ênfase na audição. No que tange à notação musical, ele defende a prática de notação analógica durante as fases iniciais da oficina ou do curso, deixando para as últimas, a notação convencional.

No seu livro *Sound and Structure*, Paynter aponta quatro procedimentos que centralizam a prática musical: os sons na música, as ideias musicais, o pensar e fazer música e modelos de tempo (FONTERRADA, 2008), os quais podem gerar projetos envolvendo

⁴ Professor de música em escolas da Inglaterra, nas quais adquiriu experiência fundamental para a construção de sua pedagogia musical. Doutor em filosofia, passou a dar aulas na Universidade do Condado de York, na Grã-Bretanha. (FONTERRADA, 2008, p.185)

diversas atividades que formam uma rede complexa de interações, mas convergindo para um ponto central - resposta e compreensão. Partindo de qualquer ponto da rede, pode-se chegar a qualquer outro, porém é obrigatória a passagem pelo ponto central, que remete especificamente ao entendimento musical, alcançado por meio da composição e da performance. Paynter assinala que a ênfase das suas propostas está na capacidade criadora do aluno e no conhecimento do material sonoro; enfatiza ainda que há “necessidade de substituição dos métodos rígidos de trabalho por procedimentos em que temas estudados de maneira criativa conduzam a outros” (Fonterrada, 2008, p.191), permitindo a construção gradativa da rede de relações, do conhecimento e da experiência do aluno.

CAPÍTULO 3 - A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA, SEGUNDO PERRENAUD, E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE PIANO

Segundo Swanwick (2003) a educação musical só se torna problemática quando vem à tona em escolas e colégios, ou seja, até tornar-se formal, institucionalizada. Se nossa vontade é aprender a dedilhar um violão, penetrar a trama de uma ópera de Wagner, tocar cítara ou cantar em um coro e daí partir para aprender com um professor, talvez tudo que precisamos fazer se resume tão somente a isso, não sendo necessário um currículo pré-estabelecido.

O estudante informal de música, copiando padrões de gravações, executando exercícios de digitação aprendidos com os amigos, escutando rádio ou explorando lojas de discos, pode estar ampliando sua gama de conhecimentos e experiências musicais. Alguns considerarão a contribuição da educação institucional para a sua educação musical pessoal como algo dispensável e até mesmo negativo. Para muitos outros estudantes, talvez a maioria, as escolas de música ou conservatórios são alternativas importantes de acesso à música. Ainda segundo Swanwick (2003), em qualquer programa abrangente de educação musical, os processos musicais devem ser usados em todas as suas possibilidades, ou seja, usando livros didáticos, estimulando a audição, a memorização, a improvisação etc. Certamente esses processos poderiam ocorrer em quase toda atividade musical, o que nem sempre acontece, dependendo muito da qualidade concreta do encontro musical. A educação musical em instituições não pode se limitar apenas a dar apoio à função social. Isso é muito restrito. Por outro lado, os educadores também não devem substituir o envolvimento direto dos alunos no discurso musical específico, pelo ensino através de CDs e DVDs. Mas, para que se consiga atingir um programa abrangente de educação musical, é preciso repensar as formas de como o tempo e os recursos podem ser usados. Aproveitando melhor o tempo e os recursos, uma aula de música se tornaria um ambiente em que as atividades principais de compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir vão acontecer em um âmbito cultural amplo o bastante para que os alunos experimentem a vivência musical, de forma satisfatória (Swanwick, 2003).

As desigualdades do sucesso escolar, ou seja, o êxito ou o fracasso do aluno varia de acordo com o sistema educacional instituído. Como prática, a avaliação acontece segundo

objetivos escolares que refletem valores e normas sociais. A avaliação serve para medir a diferença ou a distância entre a teoria e a prática. Os critérios padronizados de avaliação são abertamente combatidos por alguns autores; frequentemente, também são interpretados de modo parcial por seus opositores. Boa parte de alunos, professores e gestores escolares, em muitos lugares, pensam e afirmam que o "verdadeiro sucesso" não coincide com a definição formal fornecida pelo sistema educacional, e que o essencial do valor intelectual de um aluno só guarda uma longínqua relação com o que medem as provas oficiais. Assim sendo, é preciso ignorar, relativizar ou modificar os critérios oficiais de sucesso escolar (PERRENOUD, 2003).

O sistema educacional ideal seria aquele que permitisse a construção de um amplo consenso sobre as finalidades da instituição e, por conseguinte, sobre a definição de sucesso. Na atualidade, as coisas se passam de forma menos harmoniosa, uma vez que os objetivos da instituição sempre despertam representações antagônicas. Dificilmente uma visão das finalidades da instituição consegue ser posta em prática sem que surjam divisões e controvérsias. Independentemente de sua adoção legal, acabam sendo objeto de críticas e de contrapropostas. Esta contestação pode assumir formas metodológica, teórica, filosófica, ideológica ou política.

Uma instituição, ao optar por uma nova ideia, o faz em virtude de seus próprios conceitos e objetivos, também a interpretando e modelando, porque nada é tão completo que não ofereça espaço para a interpretação de outro, diante de demandas dos alunos e da nova situação.

Na oportunidade de vivenciar algo é que se colecionam estímulos e respostas, dificuldades e facilidades, obstáculos e conquistas. É quando se descobre a própria flexibilidade, elasticidade e dimensão. Experimentar é correr risco de se conhecer na amplitude maior, que engloba as qualidades e os defeitos, é sentir a própria relatividade do ser. (Campos, 2000, p.75).

Os ensinamentos que os alunos recebem compõem uma ação que acontece dentro de uma instituição. Sua prática está condicionada ao contexto da realidade de um local de ensino, a uma instituição que tem suas normas de funcionamento. Nenhum sistema educacional concede liberdade aos professores a ponto de lhes permitir a livre escolha das finalidades e dos conteúdos do ensino, cabendo ao programa ditar as formas e as normas de

excelência escolar que definem o sucesso da aprendizagem (PERRENOUD, 2003). Há também que se considerar que nem todos os professores possuem a mesma visão da escola, e vivenciam, portanto de forma muito diversa, as reformas sucessivas do currículo ou dos padrões de sucesso. Segundo Perrenoud, identicamente, os alunos não guardam as mesmas expectativas em relação ao sistema educacional, nem os mesmos interesses, ou as mesmas estratégias, principalmente quanto ao fato deles serem ou não bem sucedidos no sistema, da forma como ele se apresenta.

Doll (1997) declara que os problemas de ensino e aprendizagem precisam ser tratados de uma perspectiva prática e não teórica, de uma forma concreta e particular, suscetível às circunstâncias e, assim sendo, a forma estaria sujeita a mudanças inesperadas. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem deve seguir as necessidades de cada situação e deixar de lado os modelos pré-estabelecidos, usados de forma abrangente.

Tal mudança dá ênfase na relação entre a teoria e a prática, na qual a teoria não mais precede a prática, e em que a prática não é mais uma servidora da teoria, não objetiva negar a teoria nem criar um abismo entre elas. Nem pretende ainda tornar a teoria praticável. *"Na verdade, ela pretende basear a teoria na prática e desenvolvê-la a partir da prática"*. (Doll, 1997). De alguma maneira, o programa utilizado deve ser um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática, nos quais professores e alunos venham a desempenhar um papel ativo. Esta visão é uma dimensão mais aperfeiçoada do ensino como fenômeno socializador dos que dele participam.

Como agente de mudança no contexto educacional, o professor deverá ter como prioridade a busca permanente de competências e habilidades para lidar, de forma coerente com todas as situações que interferem no dia a dia no relacionamento com seus alunos através da educação musical.

CAPÍTULO 4 – AS COMPETÊNCIAS SEGUNDO PERRENOUD

4.1 - Conceito

O termo competência tem recebido vários significados ao longo do tempo. A sociedade está passando por transformações, criando uma nova cultura e modificando as formas de produção e apropriação dos saberes (conhecimentos). As palavras competência e habilidades têm tido boa aceitação, pois fazem referências simultâneas ao cotidiano social e educacional. Uma pessoa é chamada de competente quando tem os recursos para realizar bem uma determinada tarefa. Oliveira (2001) declara:

Entende-se por competências o conjunto de saberes – saber-fazer, saber-ser e saber-agir – necessário, ao longo do tempo, para o exercício de uma profissão; a capacidade de uma pessoa para desenvolver atividades de maneira autônoma – as planejando, implementando e avaliando; a capacidade para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiências adquiridas para desempenhar bem os papéis sociais, para realizar tarefas ou combinações de tarefas operacionais (p.22).

A aceitação de uma abordagem para o processo ensino/aprendizagem baseada nas competências de Perrenoud (2000) é uma questão ao mesmo tempo de continuidade, alvo pretendido pela escola, e de mudança, pois as rotinas pedagógicas e didáticas, as segmentações disciplinares, a divisão do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiras as funções do professor e do aluno, têm levado a sistemas pedagógicos e didáticos que, muitas vezes, não contribuem para a construção de competências. (FINCK, 2002)

Segundo Perrenoud (2000), a noção de competência se reflete na capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Tal definição abrange quatro tópicos:

1) “As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos”.

2) “Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas”.

3) “O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento (...) que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação”.

4) “As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra”. (PERRENOUD, 2000, p.15)

Quando pensamos no professor, estamos nos referindo ao seu trabalho em sala de aula, à sua capacidade de prender a atenção dos alunos, de mobilizar a memória deles como recurso, ou seja, a um aprendizado mais consciente que permita que o aluno supere os obstáculos que lhe aparecerão posteriormente. Não existe uma fórmula pronta para desenvolver competências, cada aluno é único. Portanto, o professor de piano que trabalha individualmente com ele, conhecendo suas dificuldades e limitações, pode criar mecanismos facilitadores do aprendizado para obter melhores resultados.

Perrenoud (2000) completa sua definição afirmando que descrever uma competência frequentemente envolve três fatores complementares, que são:

1) Os tipos de situações que a pessoa domina melhor, ou seja, com as quais está mais familiarizada;

2) Os recursos mobilizados, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o saber-fazer e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;

3) A natureza dos esquemas de pensamento que proporcionam a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real. Segundo o MEC:

As competências são ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. (Dicionário Interativo da Educação Brasileira).

O conceito de competência na educação passou a ser utilizado a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394 de 1996, exigindo novas posturas do sistema educacional (em que a música ficou inserida no contexto das artes), propondo um currículo escolar voltado para o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania, com enfoque na formação geral do aluno. Na Seção I Das Disposições Gerais no artigo 26º, Segundo parágrafo lê-se: *“O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”*. Logo após, na Seção IV Do Ensino Médio, artigo 36º, Primeiro Parágrafo consta que, ao final do Ensino Médio, o educando deve demonstrar *“conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”*, onde a música entra como uma dessas formas. É importante que as instituições e as escolas estejam atentas para essas mudanças, pois, elas precisam de referenciais para orientar os seus programas.

Atualmente, o ensino também persegue objetivos, mas não de maneira impertinente. Precisamos hoje, de um ensino de piano que leve o aluno a um desenvolvimento maior das suas práticas pianísticas, que traga o programa de piano para perto da realidade que esse aluno vai enfrentar em seu dia-a-dia, visando resolver situações complexas com um mínimo de segurança e firmeza.

A competência requerida hoje em dia, é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário (Perrenoud, 2000, p.27).

A competência não é estática, pelo contrário, é um processo que requer constante aprendizado. A pessoa que realmente adquire competência tem condições de resolver uma situação complexa com criatividade. Campos (2000), afirma que:

Na oportunidade de vivenciar algo é que se colecionam estímulos e respostas, dificuldades e facilidades, obstáculos e conquistas. É quando se descobre a própria flexibilidade, elasticidade e dimensão. (...) Experimentar é correr risco de se conhecer na amplitude maior, que engloba as qualidades e os defeitos, é sentir a própria relatividade do ser (p.75).

Neste trabalho, entende-se por competência o saber fazer. O aluno aprende aquilo que ele vivencia, numa situação que requer essa determinada vivência. São experiências que vão além de conceitos abstratos e fora de contexto, ou seja, são aquelas que ensinam para que servem, quando e como aplicar os conhecimentos adquiridos. Portanto, competência é compreender uma situação e reagir adequadamente a ela, como por exemplo, diante de tarefas de improvisação, transposição, prática de acompanhamento etc.

4.2 - Competências do professor

Normalmente, os alunos e pais de alunos, ao se interessarem pela aula de piano, procuram professores que são conhecidos através de recitais, que tem alunos que venceram concursos, com cursos em outros países, e são conhecidos como bons pianistas. Contudo, o professor de piano tem a sua formação voltada para a prática de concertos, em que a preocupação maior é com a performance pianística de peças de grandes compositores, e não com a prática pedagógica.

A maioria dos alunos de piano, ao se formar, vai ser professor com uma formação restrita, passando aos seus alunos somente aquilo que aprendeu, perpetuando assim a pretensa formação de solistas. A compreensão real do discurso musical e do fazer musical fica relegada a um segundo plano. De maneira geral, nota-se que o professor no curso de Licenciatura em Música não tem condições para conduzir o ensino do piano e sim, aquele que tem o Bacharelado em Piano que, por sua vez, não fez parte do seu currículo as disciplinas pedagógicas essenciais à formação do professor. Percebe-se uma insatisfação quanto ao preparo do professor de piano. É importante que ele tenha recursos para realizar bem uma determinada tarefa. Isso é competência.

O conteúdo do termo competência não é novo. Desde o momento em que se diz o que o aluno deve aprender e o que ele deve fazer com o que aprendeu, está se falando em competência. O assunto, porém, é bem mais complexo. Considerar os conhecimentos e valores (aptidões musicais) que estão no aluno, nem sempre observados, é fundamental, assim como é necessário dominar conhecimentos, saber mobilizá-los e aplicá-los de acordo com a situação, e aprofundar a experiência. Quando o professor não satisfaz a expectativa do aluno quanto ao repertório ou à maneira de ensinar, em geral, o aluno não dialoga com ele sobre isso, simplesmente abandona as aulas. É relevante haver uma mudança no conceito do que é ensinar para que o processo educativo se realize de dentro para fora, isto é, que seja considerado também a experiência e vivência do aluno.

O método contemporâneo é consciente, integral e eclético: apela para o afeto, para a técnica pura (corpo-mente), o intelecto e a sensibilidade estética. Aplica uma técnica funcional que se adquire de dentro para fora, e não constitui um fim em si mesma, mas está relacionada com o resultado estético e sonoro. (...) Aspira a dar uma formação musical sólida que assegure a capacidade de atenção e concentração, o desenvolvimento da memória inteligente e a aquisição de uma bagagem de conhecimentos em estreita relação com a prática musical. (Gainza, 1988, p.121)

Referir-se ao termo experiência é trabalhar com a integralidade do ser humano, isto é, com todas as suas vivências relevantes, no processo de aquisição de conhecimento. Estas experiências vão formar o portfólio⁵ inicial do aluno. E é este material que o educador deverá descobrir e aprimorar em um trabalho proveitoso com o seu aluno. É importante que o professor tome ciência quanto ao que o aluno espera, quanto ao que ele gostaria de fazer e procurar atendê-lo.

Highet (s/d) revela em sua obra sobre a arte de ensinar que uma das garantias do ensino é a consciência dos objetivos que tencionamos atingir, e uma das coisas mais gratificantes para o professor é a consciência de haver conseguido atingir tais metas. Um dos resultados gerais é o desenvolvimento da aptidão de ensinar, isto é, capacidade essa que no trabalho intelectual se revela como o poder de analisar e coordenar que, na arte, traz o gosto pela harmonia e o poder de criá-la. É preciso que o professor tenha todos estes fatores em mente, enquanto prepara seu trabalho.

⁵ Estratégia que tem procurado corresponder às necessidades de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, de modo a assegurar-lhe, a cada vez, melhor compreensão e mais elevados índices de qualidade. (Wikipédia, 19 de Março de 2013)

Podemos resumir os requisitos de um bom professor, conforme Highet (s/d), da seguinte forma: em primeiro lugar, ele deve conhecer bem a disciplina que ensina e continuar a cultivar a sua especialidade, incessantemente. O segundo requisito é que ele deve gostar da disciplina. Os dois aspectos se relacionam intimamente, visto ser praticamente impossível aprender qualquer coisa, no decorrer de tantos anos, sem que se sinta um interesse natural por aquela matéria.

O terceiro requisito é gostar dos alunos. O professor que não gosta de lidar com alunos deve abandonar o ensino e procurar outra ocupação. O mesmo autor coloca como quarto requisito o conhecer e aceitar os estudantes como eles são; primeiramente, fixar o nome e a fisionomia de cada um, depois, grupá-los por seus traços dominantes.

Para o professor, é de extrema importância o investimento em novas técnicas pedagógicas. Não basta ser um ótimo profissional, é preciso, além disso, ser um mestre na arte de ensinar, fazendo com que os alunos aprendam e absorvam os ensinamentos e se transformem não apenas em profissionais, mas em cidadãos melhores. É preciso também pensar em trabalhar prendendo a atenção dos alunos, utilizando sua memória como recurso e construindo mecanismos de aprendizado que os façam superar obstáculos. Dentre as competências que Perrenoud (2000) menciona como importantes para apreender melhor a profissão de professor, destacamos aqui: saber envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; saber enfrentar os deveres e os dilemas da profissão e administrar sua própria formação contínua.

Para *envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho*, é preciso que o professor conheça os aspectos sociológicos, didáticos e psicológicos dos alunos com os quais lida e tenha a competência de ajudar os alunos a transferirem conhecimentos adquiridos para as práticas para as quais estão sendo preparados. Fontainha (1956), ao comentar o ensino do piano já dizia que:

O ensino do piano não se resume em correções de dedos e notas, assim como na exigência, por parte do professor, de mais horas diárias de estudo. Não é absolutamente o número exagerado de horas diárias de estudo que faz o aluno vencer qualquer espécie de dificuldade e melhorar o seu mecanismo. Com uma prática exaustiva e desorientada, ele só tende a piorar. Há necessidade de um método, de um processo de ensino, baseado em dados fisiológicos e psicológicos, compreensíveis ao aluno, que só aceita aquilo que compreende (p.9).

Um dos interesses principais do professor deve ser *administrar sua própria formação contínua*. A melhoria profissional vem mediante o conhecimento e a experiência. No cotidiano, algumas coisas que fazemos são bem feitas, outras satisfatórias e algumas, com certeza, podem ser melhoradas. “*Portanto, saber administrar sua formação contínua, hoje, é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo...*” (Perrenoud, 2000, p.158). Analisar o seu ensino, avaliar o que é feito; é trabalhar não só para o futuro, mas para o presente.

Desenvolver atividades musicais com crianças antes de serem alfabetizadas exige um treinamento especializado que muito raramente é encontrado em algum curso de graduação. O professor que se habilita a esse ensino deve fazer cursos que não são regulares e nem oferecidos frequentemente. Por sua vez, a iniciação de um adulto no piano é uma tarefa complexa que exige uma estratégia diferenciada com uma preparação apropriada. Encontramos nos adultos, dificuldades que as crianças não têm, como, por exemplo: sua mente trabalha mais rápida do que as mãos, existindo uma maior dificuldade na coordenação dos movimentos e pouco tempo para o desenvolvimento do estudo.

A necessidade de uma reflexão por parte do professor sobre suas práticas realizadas no espaço institucional é encarecida por Bellochio (in: HENTSCHKE; DEL BEN, 2003), ao abordar a formação do professor, sob três cenários: deve ser constituída por uma gama de conhecimentos, ser constante e construída com realizações harmoniosas, que levem em conta as diferentes demandas dos alunos. É fundamental a ampliação dos conhecimentos musicais por parte do professor que, para tal, deve estar em constante processo de formação e atualização.

No caso específico da aula de música, é preciso que o professor tenha conhecimentos pedagógicos e musicais, teóricos e práticos, que o subsidiem a planejar e tomar decisões no contexto da sala de aula. Contudo, é preciso manter uma postura aberta às várias formas que os alunos têm de se relacionar com música e compreender que as atividades realizadas fora do espaço da sala de aula, muitas vezes, produzem respostas diferentes. (BELLOCHIO, in: HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.138)

Zabala (1998 p.92) relaciona uma série de funções dos professores, que fazem parte do conjunto de relações interativas necessárias para facilitar a aprendizagem, ou seja, da competência, caracterizando essas funções da seguinte forma:

a) “Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a *adaptação às necessidades dos alunos* em todo o processo de ensino/aprendizagem”.

b) “Contar com as *contribuições e os conhecimentos dos alunos*, tanto no início das atividades como durante sua realização”.

c) “Ajudá-los a *encontrar sentido no que estão fazendo* para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo”.

d) “Estabelecer *metas ao alcance dos alunos* para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários”.

e) “Oferecer *ajudas adequadas*, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara”.

f) “Promover *atividade mental auto-estruturante* que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de meta-cognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem”.

g) “Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a *auto-estima e o autoconceito*”.

h) “Promover *canais de comunicação* que regulem os processos de negociação, participação e construção”.

i) “Potencializar progressivamente a *autonomia* dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender”.

j) “Avaliar os alunos *conforme suas capacidades e seus esforços*, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a *auto-avaliação* das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade”.

Quando falamos em avaliação, pensamos logo em elementos que constituem a prática avaliativa tradicional, tais como: provas, nota, conceito, reprovação. Embora essas práticas sejam as mais usadas, a avaliação não pode ser vista somente desse ângulo. A avaliação não está separada da ação de ensinar, pelo contrário, ela faz parte do próprio processo de ensino. Segundo Marques,

No processo de ensino, a avaliação visa a fazer determinações qualitativas quanto aos produtos que emergem do dinamismo ensino-aprendizagem. (...). Ao mesmo tempo em que informa o aluno sobre a trajetória de seu progresso, fornece dados ao professor que lhe permitem corrigir o restante do percurso, se forem constatados desvios significativos. Deste modo, os processos de avaliação devem ser planejados como parte integrante do processo de ensino. Ao planejar uma unidade de ensino, faz-se a previsão dos procedimentos de avaliação, de tal modo que se possa verificar o desenvolvimento do ensino, o grau em que os objetivos vão sendo alcançados, bem como a própria eficiência do ensino. (MARQUES, 1983, p.173-174).

Também podemos organizar o ensino de música de forma flexível, de acordo com os conteúdos e competências que estamos buscando, procurando conhecer e lidar com as necessidades de cada aluno em sala de aula, pois, segundo Oliveira (2001), cada aluno tem a sua particularidade no momento da aprendizagem, seus interesses são diferenciados e suas aptidões são especiais.

Para tanto, segundo Perrenoud (2000), a competência requerida para envolver mais o aluno em seu processo de aprendizagem compreende as ordens didática (ensino), epistemológica (conhecimento e metodologia) e relacional (analogia entre coisas diferentes).

A competência para o professor de piano é necessária, porque requer conhecimentos e práticas para o estudo do instrumento, compreendendo uma variedade de conhecimentos e práticas que precisam ser revistos nos currículos dos cursos de Graduação de Piano e de Licenciatura em Música. É importante ter conhecimento do repertório para piano, de métodos novos de iniciação, que se reconheçam as linhas pedagógicas subjacentes a cada método e que se saiba como aplicar o conjunto de orientações às necessidades de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O piano é com certeza o instrumento ideal para a musicalização, pois garante adequada fundamentação ao conhecimento musical, essencialmente nas áreas de improvisação e de teoria aplicada à prática. Através do piano a educação musical é uma aliada para o desenvolvimento social e emocional da criança (e também do adulto), para a sua auto-expressão, neles gerando uma postura determinante em relação à música. Gonçalves (1985) declara que “o teclado não encontra paralelo como meio capaz de oferecer tantas oportunidades de experimentar, perceber, compreender a expressividade da música, através dos elementos – melodia, ritmo e harmonia” (p.v).

É certo que a pedagogia do piano não pode dissociar-se da formação básica de um pianista, o que torna a escolha cuidadosa dos métodos a serem aplicados e o pensamento pedagógico neles subjacentes um fator determinante para o sucesso da aprendizagem do piano. Para Gonçalves (1985), o movimento da Educação Musical através do teclado “objetiva a formação da pessoa musicalmente educada, que poderá vir a ser profissional ou amador, pianista ou não” (p.v). Ao se escolher a forma de ensinar, é preciso um vasto conhecimento das teorias da aprendizagem, da história e pedagogia do instrumento e do contexto cultural e social de cada período. O que temos observado, entretanto, é exatamente essa dissociação que vem contribuindo para uma formação deficitária dos alunos, voltada para um programa que não condiz com a necessidade do aluno.

O estudo nos aponta que estamos vivendo um momento de revisão de práticas e de valores que norteiam não só o exercício da profissão de pianistas, mas também a eficácia dos professores de piano. É preciso ter facilidade na administração das situações e dos conteúdos, porém, isso exige um domínio pessoal não só dos saberes, mas também dos conceitos, questões e paradigmas que estruturam os saberes de uma disciplina. “Sem esse domínio, a unidade dos saberes está perdida, os detalhes são superestimados e a capacidade de reconstruir um planejamento didático a partir dos alunos e dos acontecimentos encontra-se enfraquecida”. (Perrenoud, 2000, p.27)

Qualquer transformação, entretanto, passa por um processo, com avanços e recuos, conflitos e resistências. As relações que se desenvolvem entre professores, diretoria e alunos, baseadas em valores e práticas pedagógicas, são atravessadas, permanentemente, por questões relacionadas às necessidades do aluno, ao seu aproveitamento nas aulas de piano e seu posterior desenvolvimento como pianista ou professor em seu ambiente de trabalho.

Estudantes da área musical reivindicam uma formação mais prática e abrangente, que transmita não apenas conhecimento musical, mas que ensine a pensar sobre os problemas que envolvem a prática do piano, a formação pedagógica consistente e transformadora, através de métodos mais democráticos, dinâmicos e propositivos. Isto é formar um profissional competente. Podemos resumir este posicionamento tendo por base o pensamento de Doll Jr. (1997), quando afirma que uma formação de sucesso é aquela possibilitada por estruturas educacionais que tenham a mudança por essência, mudanças estas que rompam com a rigidez que ainda é predominante em toda a estrutura educacional.

A palavra inovar pode nos levar a pensar que existem fórmulas mágicas, receitas e manuais prontos, o que certamente não há. Há sim, modelos que os estudantes seguem e, muitas vezes reproduzem. Estes modelos não se baseiam exclusivamente no nível de conhecimento acumulado, mas na atitude do professor, na sua postura, nos seus valores, que são repassados ao longo da formação dos estudantes, que antes de quaisquer mudanças nos métodos, poderão determinar transformações significativas nos futuros pianistas, desde que desenvolvam competência para lidar com um contexto novo e diferente.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como *situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação*, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. (PERRENOUD, 2000, p.25-26)

Com o passar do tempo, as pessoas mudam, as necessidades e expectativas dos alunos e da sociedade mudam, e o que antes parecia muito adequado, hoje pode ser ultrapassado, e, portanto, há urgência de respostas para problemas que se renovam a cada dia. O professor de

piano do Século XXI deve ser crítico e minucioso em relação a cada material utilizado, observando se o mesmo satisfaz, ou não, as necessidades do ensino que ele pretende empregar.

A prática das habilidades funcionais é um fator significativo que torna a formação do aluno mais abrangente, adequando-o às exigências profissionais dos dias de hoje. Essa prática tem o poder de desenvolver ou aumentar a autoconfiança do aluno - criança ou adolescente -, e por isso, ela não deve ser deixada para depois, “sob risco de vir a ser prejudicada por bloqueios resultantes de severa autocrítica (característica da idade adulta),...” (Gonçalves, 1989).

Para que haja realmente uma mudança no processo de musicalização, é necessário que o professor de piano possua instrumentos necessários para os resultados aguardados e tenha conhecimento e experiência das habilidades funcionais. O desconhecimento da pedagogia do piano impede o professor de criar seus procedimentos metodológicos, traçar metas, saber onde pretende chegar e o que seu aluno pode fazer com o conhecimento adquirido. O pianista percebe e compreende um fenômeno sonoro para se expressar musicalmente, porém o educador musical, além de o perceber e compreender, procura trabalhar com o aluno de modo a que ele descubra o sentido daquele fenômeno.

A falta de formação pedagógica específica para o ensino do piano é também um dos pontos cruciais determinantes da mudança requerida. Os professores devem conhecer muito bem as linhas pedagógicas que direcionam os métodos para que possam fazer a escolha adequada a seus alunos. Conhecer o homem como um ser constituído com base nas relações que estabelece ao longo de sua existência, coloca o ensino/aprendizagem em lugar privilegiado, em um campo rico onde diversas relações se desenvolvem, se facilitadas por uma concepção e uma prática de ensino que reconheçam a pluralidade do sujeito e não inibam sua capacidade de ser diferente, dando-lhe oportunidade de entrar em contato com situações reais que possivelmente se apresentarão mais tarde.

Entendemos que o aprendizado musical só vai alcançar resultados desejáveis à medida em que se façam alterações no conteúdo programático, no modo de administrá-lo e na visão de mundo do professor. Precisamos de uma formação mais completa para aqueles que querem ensinar o instrumento piano. Acreditamos que o professor atento e sensível, ao longo de sua vida profissional, vá sentir necessidade constante de reformulação de sua prática pedagógica, visando o aprimoramento do ensino/aprendizagem do piano.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante. (PERRENOUD, 2000, p.155)

REFERÊNCIAS

- BENJAMIM, Cleide Dorta. **Arte de acompanhar**: história e estética. Recife: SpeedGraf Soluções Gráficas e Editora, 1997.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas, SP: Editora Átomo, 2003.
- CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Agência Educabrazil. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=56>. Acesso em: 29 de Outubro de 2012.
- DOLL Jr., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FINCK, Nelcy Teresinha Lubi. Construção da Competência em Educação. **Revista PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.19-23, jul.2001-jul.2002.
- FONTAINHA, Guilherme Halfeld. **O ensino do piano**: seus problemas técnicos e estéticos. Porto Alegre, [RS]: Carlos Wehrs e Cia. Ltda., 1956.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. – 2.ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- GAINZA, Violeta Hemsy de (ed), **Estudos de psicopedagogia musical**. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. **Educação musical através do teclado** – manual do professor 1. Rio de Janeiro: Veritas, 1985.
- **Educação musical através do teclado** – manual do professor 4. São Paulo: Cultura Musical, 1989.
- HIGHET, Gilbert. **A arte de ensinar**. Trad. Professor Lourenço Filho. 2 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, [s/d].
- HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.
- ICHTER, Bill H. et al. **A música e seu uso nas igrejas**. Rio de Janeiro: JUERP, 1977.
- MARQUES, Juracy C. **A aula como processo**: um programa de auto-ensino. -7. ed.- Porto Alegre: Editora Globo, 1983.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. **Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical**: competências necessárias para desenvolver transações musicais

significativas. In: X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Uberlândia, outubro de 2001.

PENNA, Antonio Gomes. **Aprendizagem e motivação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

-----, Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Trad. Neide Luzia de Rezende. In **cadernos de pesquisa (Brasil)**, nº119, julho 2003. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_21.html. Acesso em: 12 de Janeiro de 2013.

RICHERME, Cláudio. **A técnica pianística: uma abordagem científica**. São João da Boa Vista, [SP]: AIR Musical Ed., 1997.

STECK, Sue Ann. **Piano lessons for the very Young**. Clavier. February, 1976, p.35-37.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.