

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
MESTRADO E DOUTORADO

O ENSINO DE PIANO NO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO NO  
CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER  
DE SÃO JOÃO DEL-REI: LIMITES E ALTERNATIVAS

MARIA AMÉLIA DE RESENDE VIEGAS

RIO DE JANEIRO, 2007

O ENSINO DE PIANO NO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO  
NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER DE  
SÃO JOÃO DEL-REI: LIMITES E ALTERNATIVAS

por

Maria Amélia de Resende Viegas

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Salomea Gandelman.

RIO DE JANEIRO, 2007

*Ao meu pai Luiz (in memorian), músico de coração, pelo legado de sensibilidade  
e à minha mãe Hilda(in memorian), educadora , pelo exemplo de sua determinação.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me encaminhou ao encontro das pessoas certas no momento e lugar certos, me conduzindo à cidade do Rio de Janeiro, para o encontro produtivo e enriquecedor com várias pessoas nesta trajetória.

À professora Salomea Gandelman, por sua dedicação, sabedoria e carinho com que conduziu as orientações.

A todos os professores do PPGM-UNIRIO, em especial ao professor José Nunes, pelo apoio e disponibilidade constantes.

À professora Regina Márcia Simão Santos, pelas críticas e observações valiosas na qualificação.

Aos funcionários do PPGM, na pessoa do Sr. Aristides.

Aos meus colegas de turma, em especial ao Jorge, pelas angústias e conquistas compartilhadas.

Aos meus amigos, Adriana, Flavinho e Marina, e aos meus tios Sílvio e Norma que me acolheram tão bem nesta cidade, facilitando as minhas vindas.

À Liliane, pela formatação do trabalho.

Ao professor Abgar, Fatinha, Abel e Toninho, pelas contribuições no inglês.

À professora Cecília Cavalieri, que tão prontamente atendeu às minhas dúvidas.

Ao Paulo André, pela edição das composições.

À Salomé, minha irmã, pelas transcrições e por todo apoio recebido.

Ao meu marido Marcos, pelo incentivo e constante estímulo.

À minha filha Maria Clara, pela paciência e compreensão das horas ausentes.

E, muito especialmente aos meus alunos, principalmente os que participaram da *Oficina*, Laís, Júlia, Nasaré, Ana Cristina, e Ana Clarisse com os quais compartilhei saberes e troquei experiências.

*“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito” (Paulo Freire).*

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. O ensino de piano no Curso Técnico em Instrumento no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei: limites e alternativas. 2007 Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro.

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho de pesquisa foi o de investigar os limites e as alternativas para as práticas pedagógicas pianísticas do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier -CEMPJMX- de São João del-Rei (MG), a partir de dois enfoques complementares: o teórico-crítico e o prático-experimental. O aspecto teórico-crítico foi embasado por uma reflexão filosófica acerca de alguns pressupostos do pensamento do filósofo francês Michel Foucault. Deste autor, extraímos algumas noções como a *crítica genealógica* e a questão da *disciplinarização*, norteados nossa avaliação do modelo institucional do CEMPJMX, identificado como modelo conservatorial. Este modelo foi considerado como fator contribuinte para a falta de motivação e para o fraco desempenho dos alunos. O modelo conservatorial está impregnado pela herança da formação do pianista solista virtuose, que valoriza os aspectos técnicos e a preparação de repertório solo, em detrimento dos aspectos expressivos, que deveriam estar associados aos primeiros de maneira mais equilibrada. O segundo momento da pesquisa, que tratou do enfoque prático constou da formação de um grupo experimental, intitulado *Oficina de Piano*. Para conduzirmos o trabalho prático, elegemos o pensamento dos educadores musicais Koellreutter, e K.Swanwick como referenciais. De Koellreutter, incluímos a noção de *ensino pré-figurativo* e de Swanwick tomamos emprestado o modelo C(L)A(S)P, para o planejamento e implementação dos trabalhos na *Oficina*, com o desenvolvimento das atividades de *Composição*, *Apreciação* e *Performance*, integradas em aula coletiva de piano. A pesquisa se utilizou da metodologia experimental, comparando o grupo da *Oficina* ao grupo de controle, de alunos que não haviam participado do experimento. As variáveis independentes foram as atividades de *Composição*, *Apreciação* e *Performance*, e as variáveis de efeito o desenvolvimento musical e o desempenho pianístico dos alunos, aquilatado através das avaliações das gravações feitas pela própria pesquisadora e pelo grupo de professores juízes. Ao final dos trabalhos, constatamos que os alunos da *Oficina* tiveram um ganho superior em relação aos alunos do grupo de controle, provando que ao modificar a metodologia de ensino estabelecida pelo modelo conservatorial, podemos provocar mudanças significativas nos alunos, promovendo-lhes um maior desenvolvimento musical.

Palavras-chave: Ensino de piano, modelo conservatorial, Modelo C(L)A(S)P, ensino de música em Minas Gerais.

## ABSTRACT

The aim of the present research work was to investigate the limits and alternatives of pedagogical pianistic models of the technical program course of the “Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier”, of São João del-Rei (MG – Brazil), from two complementary approaches: the critical –theoretical and the practical-experimental.

The theoretical approach was based on some concepts of the French philosopher Michel Foucault. We applied some of his notions of Genealogical Critique and the question of disciplinarization, as guidance for an institutional model assessment of CEMPJMX, identified as a conservatory model.

This model was considered as a contributory factor to lack of motivation and poor development of students. The conservatory model is strong on traditional formation of soloist virtuoso pianists, which valorizes technical aspects and preparation of a soloist repertoire, in detriment of musical expressive aspects, which should be associated to the former in a balanced way.

A second part of the research, entitled Piano Workshop, was an experimental work group. We used the works of the educators H. J. Koellreutter and K.Swanwick as theoretical framework. From the chosen references we used H. J. Koellreutter’s concept of *pre-figurative teaching* and used the C(L)A(S)P model to plan and implement the activities in the workshop, considering the modalities of composition, appreciation and performance used in piano classes.

The research was based I on an experimental method, comparing the group of the workshop with a control group. The independent variables were activities of composition, appreciation and performance. The effect variables were musical development and pianistic performance of the students, evaluated through recordings made by the researcher and comparing the evaluations of the researcher with the ones of an independent group of teachers.

At the end of the research we found that the piano workshop students learnt better than the students of the control group. This proves that by modifying the teaching methods established by the Conservatory teaching methods models, we could obtain a great deal of changes in the students resulting in a wider musical development.

Key Word: Piano teaching, Conservatory teaching models, C(L)A(S)P model, music teaching in Minas Gerais.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – APORTES TEÓRICOS FOUCAULTIANOS.....	7
1.1 Foucault: em busca do resgate histórico, pela compreensão e crítica das práticas educacionais estabelecidas.	
1.1.1 Conceitos foucaultianos: a genealogia e a construção dos saberes	
1.1.2 Genealogia dos saberes educacionais: a pedagogia moderna e as marcas deixadas por Comênius	
1.1.3 A disposição dos saberes: constituição, disciplinarização e sua conformação espaço-temporal	
1.2 A institucionalização do ensino de música e o surgimento dos Conservatórios de Música no Brasil	
1.2.1 Um salto no tempo: conformações estruturais da atualidade-o Conservatório hoje e a organização do Curso Técnico em Piano.	
CAPÍTULO 2. PRODUÇÃO DE ALTERNATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL PIANÍSTICA A PARTIR DE KOELLREUTTER E SWANWICK.....	23
2.1 A opção por Koellreutter e Swanwick	
2.2 Premissas básicas do pensamento de Koellreutter: o ensino de música a serviço da sociedade e como elemento de humanização	
2.2.1 A criação de alternativas: o ensino pré-figurativo	
2.3 Keith Swanwick: a música como discurso metafórico, experiência estética e o estabelecimento dos princípios em educação musical	
2.3.1 A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical: uma possibilidade de avaliação qualitativa em música	
2.3.2 Os parâmetros da educação musical: o Modelo C(L)A(S)P	
CAPÍTULO 3. A “OFICINA DE PIANO”: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE UM EXPERIMENTO.....	44
3.1 A formação do grupo “ <i>Oficina de Piano</i> ”: questões metodológicas	
3.2 Descrição da experiência: objetivos e relato analítico das aulas	
3.2.1 Oficina nº1: Conhecimento dos alunos e concerto	
3.2.2 Oficina nº2: Critérios para Apreciação Musical e Leitura à primeira vista	
3.2.3 Oficina nº3: Atividade de composição a partir de fragmento melódico	
3.2.4 Oficina nº4: Improvisação com cifra popular	
3.2.5 Oficina nº5: Apresentação de músicas do compositor Villa-Lobos	
3.2.6 Oficina nº6: Leitura e apreciação com linguagens modais	
3.2.7 Oficina nº7: Apresentação de duos e avaliação do trabalho	
3.2.8 Oficina nº8: Apreciação musical: revisando os critérios de avaliação em performance	

- 3.2.9 Oficina nº9: Leitura à primeira vista e improvisação harmônica
- 3.2.10 Oficina nº10: Análise das improvisações e apreciação da peça “Alma Brasileira” de Villa-Lobos
- 3.2.11 Oficina nº11: Reapresentação dos duos e apresentação das apreciações da peça “Alma Brasileira”
- 3.2.12 Oficina nº12: Continuação das apresentações dos duos e debate sobre apreciação da “Alma Brasileira”
- 3.2.13 Oficina nº13: Continuação das atividades de apreciação e apresentação das improvisações
- 3.2.14 Oficina nº14: Improvisações de Ernst Widmer
- 3.2.15 Oficina nº15: Apreciação de peça contemporânea com recursos de improvisação
- 3.2.16 Oficina nº 16: Leitura à primeira vista
- 3.2.17 Oficina nº 17: Reapresentação dos solos de Villa-Lobos
- 3.2.18 Oficina nº18: Ensaio geral e avaliação da Oficina

CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS DADOS: AVALIAÇÃO DOS PRODUTOS DE COMPOSIÇÃO, APRECIÇÃO E PERFORMANCE .....	92
4.1 Avaliação no contexto educacional e avaliação em música	
4.1.1 Avaliação dos produtos de Composição	
4.1.2 Avaliação dos produtos de Apreciação Musical	
4.1.3 Avaliação dos produtos de Performance	
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	151
ANEXOS .....	159

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1-Transformações Metafóricas .....	33
Figura 2-Espiral de Desenvolvimento Musical .....	36
Figura 3-Aluno <b>D</b> (improvisação livre).....	100
Figura 4-Alunos <b>B</b> e <b>D</b> (improvisação livre).....	101
Figura 5-Aluno <b>B</b> (improvisação harmônica).....	102
Figura 6-Aluno <b>D</b> (improvisação harmônica) .....	103
Figura 7-Alunos <b>C</b> e <b>E</b> (improvisação livre).....	104
Figura 8-Alunos <b>F</b> e <b>H</b> (improvisação livre).....	105
Figura 9-Aluno <b>F</b> (improvisação harmônica).....	106
Figura 10-Aluno <b>G</b> (improvisação livre).....	107
Figura 11-Aluno <b>G</b> (improvisação harmônica).....	108

## LISTAS DE EXEMPLOS MUSICAIS

Exemplo musical 1 - Fragmento da peça “Waltz Tune”, compassos 1 ao 9 (Last, 1960).....	54
Exemplo Musical 2 - Canto do povo de um lugar (Veloso, s.d ) .....	60
Exemplo musical 3 - “Caminho”, peça nº. 1 do 1º álbum (WIDMER, 1966).....	65
Exemplo musical 4 - Fragmento de “Après un Rêve” (FAURÉ, 1995).....	70
Exemplo musical 5 - Fragmento da música “Alma Brasileira” (VILLA-LOBOS, s.d) .....	78
Exemplo musical 6 - Improvisação nº.1 (Widmer, 1966, álbum 1) .....	81
Exemplo musical 7 - Improvisação nº.2 (Widmer, 1966, álbum 1) .....	81
Exemplo musical 8 - Improvisação nº.4 (Widmer, 1966, álbum 1) .....	82
Exemplo musical 9- “The Foggy Dew” (Diller e Quailer, s.d) .....	84
Exemplo musical 10 - “Newcastle” (Diller e Quaile, s.d.).....	84
Exemplo musical 11 - “Rowing in the boat”-(Diller e Quaile, s.d) .....	85

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da Avaliação das Improvisações .....	109
Quadro 2 - Resultado da Avaliação das Apreciações.....	125
Quadro 3 - Resultado das Avaliações de Performance do Grupo da Oficina .....	137
Quadro 4 - Resultado das Avaliações de Performance do Grupo de Controle .....	138
Quadro 5 - Resultado da Avaliação da Performance dos Duos e Solos de Villa-Lobos.....	144
Quadro 6 - Resultado Geral das Performances.....	146

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Ficha do Aluno do Curso Técnico .....	159
Anexo 2 – Plano de Curso de Percepção Musical .....	160
Anexo 3 – Currículo do Curso Técnico em Piano .....	165
Anexo 4 – Programa de Piano do Curso Técnico em Instrumento do ano de 2005.....	166
Anexo 5 – Programa de Piano do Curso Técnico em Instrumento do ano de 2004 .....	169
Anexo 6 – Critérios para avaliação do desenvolvimento musical.....	171
Anexo 7 – Programa do Concerto do Pianista Tadeu Duarte .....	175
Anexo 8 - Roteiro das faixas do DVD.....	176

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa representa uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas pianísticas vigentes no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier – CEMPJMX - de São João del-Rei (MG), especificamente no Curso Técnico Instrumental.

O CEMPJMX de São João del-Rei é uma escola pública e gratuita, mantida pelo Estado de Minas Gerais e regida segundo as leis da rede estadual de ensino. Criado pelas leis 811 e 825 de dezembro de 1951, o Conservatório ofereceu, desde a sua criação, o curso para instrumentistas, “destinado à formação de músicos executantes e virtuosos” (Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, Regimento Escolar, 1997). Passados cinquenta anos, atualmente o Conservatório mantém o ensino de música em diversos níveis (acompanhando a estruturação da escola regular), desde a Iniciação Musical (que compreende o Ciclo Inicial, em três anos), passando pelos Ciclos Intermediário e Complementar (seis anos), até o Curso Técnico Profissionalizante (três anos), totalizando doze anos de formação especializada.

Lecionando nesta instituição há quase quatorze anos, primeiramente no Curso Intermediário e Complementar, e há cinco no Curso Técnico, observamos, nos últimos cinco anos, um desgaste significativo das práticas pedagógicas pianísticas<sup>1</sup>, principalmente em relação ao Curso Técnico. Os professores sentem-se desestimulados com o resultado insatisfatório dos alunos e os alunos desmotivados para o estudo, gerando um ciclo vicioso de desesperança e estagnação.

---

<sup>1</sup> Consideramos aqui como práticas pedagógicas os programas de piano e seus conteúdos, as metodologias adotadas, a divisão espaço-temporal das aulas e respectiva carga-horária, as atividades complementares e tudo que diz respeito ao ensino de piano nessa instituição.

Para obtermos um panorama mais preciso da situação, fizemos um levantamento dos resultados finais dos alunos nos diários de classe dos professores de piano, a partir do ano de 2000 até 2004.<sup>2</sup> Não foi surpresa constatar que os índices de reprovação nestes anos se mantiveram superiores aos de aprovação.

Para investigar melhor a situação, o primeiro passo dado foi o de conhecer mais de perto os alunos do Curso Técnico, traçando o seu perfil. Para isso, fizemos uma ficha (anexo1), indagando detalhes da vida escolar e musical dos alunos. Constatamos, na coleta destas informações, que o grupo de estudantes do Curso Técnico é bastante heterogêneo, compreendendo faixas etárias bem diversificadas, de 16 a 70 anos, predominando a faixa entre 20 e 40 anos. O nível de escolaridade é igualmente variado, contemplando em sua maioria, o 2º grau completo, seguido do 2º grau incompleto, 3º grau incompleto e 3º grau completo. Quase todos os alunos estudam há mais de cinco anos no Conservatório e não têm instrumento em casa. Na maior parte das vezes, se possuem, é um teclado e não um piano. Os alunos são bastante interessados e dizem ir, sempre que podem, às apresentações musicais oferecidas pelo Conservatório. Apesar disso, admitem que estudam pouco e de forma irregular. O tipo de música que costumam ouvir pertence mais ao repertório popular, incluindo Rock, MPB e músicas do repertório clássico que geralmente estão estudando.

Conhecendo o perfil do alunado, motivados a investigar as razões do fracasso escolar detectado e sabendo que não iríamos estabelecer definitivamente suas causas, nos lançamos na busca de uma auto-avaliação de nossas práticas. Conscientes do fato de que são vários os fatores que podem estar contribuindo para o fracasso escolar, principalmente por sermos uma escola da rede pública estadual e atendermos alunos das mais diversas origens sociais e culturais, achamos por bem nos dedicarmos a olhar criticamente, de início, para nossa própria prática, descobrindo seus pontos de esgotamento e os limites e impasses impostos por ela que,

---

<sup>2</sup> Excluímos os anos de 2005 e 2006 porque foram os anos iniciais desta pesquisa, tendo sido considerados para a análise somente os anteriores à realização da mesma.

talvez, estivessem contribuindo para o descompasso entre o que a instituição propõe e a resposta dos alunos. Neste sentido, nos indagamos: a nossa metodologia de ensino está adequada à realidade e ao perfil do nosso alunado? Ela tem facilitado e ampliado o potencial dos nossos alunos? Os nossos programas estão atualizados e respondem às expectativas dos alunos e ao mercado de trabalho atual? Os professores de piano estão preparados suficientemente para enfrentar as novas demandas dos alunos de piano?

Para este momento de crítica das práticas institucionais constituídas, e para responder a estas indagações, elegemos o pensamento do filósofo francês Foucault como perspectiva teórica. Usamos o termo perspectiva porque Foucault não oferece um *modelo* a ser seguido, mas sugere uma *atitude* a ser adotada. E era isto, no nosso entender, que primeiramente estávamos necessitando: de uma atitude de comprometimento permanente com a reflexão e, porque não, com a transgressão de seus limites. Segundo Veiga-Neto (2004a), esta atitude é chamada por Foucault de *atitude-limite*, “ou seja, uma atitude não de simples negação, mas de se colocar sempre nas fronteiras para tentar ultrapassá-las, ir adiante dos limites que elas parecem impor a nós” (Veiga-Neto,2004a, p.31), pois acreditamos que, conscientes destes limites, podemos alargar nosso horizonte de possibilidades. Responder às perguntas iniciais negativamente não produz em si, nenhuma mudança significativa, mas partir da compreensão histórica das práticas instituídas, dando a elas a sua dimensão real e contingente, nos exime da obrigação de usá-las como verdade única e inquestionável.

Alguém poderia se perguntar o porquê desta digressão filosófica para problemas do âmbito da educação musical. A questão é que qualquer prática pedagógica se norteia por determinados princípios filosóficos. Não há uma prática neutra, que não esteja vinculada a certa correlação de forças sociais, a certa ideologia; mesmo aquelas que se intitulam imparciais, estão permeadas pelas relações de poder. O próprio Foucault, citado por Gallo (2004), vê a filosofia como uma "caixa de ferramentas": "para ele, (...) aí encontramos os

instrumentos e equipamentos necessários para resolver os problemas que nos são colocados pela realidade que vivemos” (Gallo, 2004, p.80).

Desta forma, a crítica que desenvolvemos, como compreendida pelo pensamento foucaultiano, não é uma crítica "salvacionista", nem tampouco a indicação de um novo modelo institucional. Na verdade, é uma tentativa de entender a estruturação do Conservatório enquanto espaço educacional e social, no qual se perpetuam práticas "tradicionais"<sup>3</sup> de ensino e do fazer musical "cristalizadas" e já naturalizadas. Assim, esta crítica desmistifica as práticas estabelecidas, ao mesmo tempo em que tenta inserir demandas trazidas pela atualidade discente, seu pensar e suas expectativas.

E foi neste intuito, de incluir as demandas discentes no planejamento das práticas pedagógicas pianísticas, que nos ocupamos de, num segundo momento, oferecer alternativas que ampliassem o ensino de piano, adotando posturas mais abertas e dinâmicas, que respondessem mais prontamente às exigências do pianista profissional da atualidade. Para tanto, trabalhamos com os conceitos de Koellreutter e Swanwick, como pontos referenciais. O ensino *pré-figurativo*, propagado pelo músico e educador Koellreutter, que nos conduziu a um pensamento mais aberto na educação musical pianística, e o modelo C(L)A(S)P, que prioriza uma educação integralizadora, com o desenvolvimento das atividades centrais de *Composição, Apreciação e Performance*, do educador musical inglês Swanwick, forneceram as ferramentas práticas para a montagem do experimento que denominamos *Oficina de Piano*.

Este experimento foi realizado durante os meses de maio a outubro do ano de 2006, com os alunos do Curso Técnico em Piano do CEMPJMX e se constituiu em uma tentativa de ampliação do ensino de piano. A metodologia de pesquisa utilizada para este trabalho foi a experimental, com a formação de dois grupos: o grupo de experimento, que participou da *Oficina de Piano*, e o grupo de controle, de alunos que não puderam ou não quiseram

---

<sup>3</sup> Práticas tradicionais aqui não têm uma conotação pejorativa, de um fazer musical ultrapassado. Apenas significam práticas que são dadas pela tradição e colocadas como legítimas, por contingências históricas.

participar da *Oficina*. Todos os alunos (grupo experimental e de controle), no início da experiência, gravaram uma peça de repertório que estivesse em fase de leitura, tornando a gravá-la no final de outubro, para que pudéssemos avaliar e comparar o desenvolvimento musical dos dois grupos.

A *Oficina de Piano* não teve caráter obrigatório e dela participaram alunos que tinham disponibilidade de tempo e interessados em ampliar seus conhecimentos pianísticos e musicais. Por isso, consideramos nossa amostragem como parcialmente randômica, pois não interferimos na seleção dos alunos. As aulas foram dadas em grupo, com uma carga-horária que variava entre duas e três horas semanais. Nestas aulas utilizamos o modelo C(L)A(S)P, desenvolvendo atividades de *Composição, Apreciação e Performance* (variáveis independentes) integradas à prática pianística. O repertório não se limitou ao da música erudita; também foi trabalhada a música popular e folclórica, tanto na prática de performance, como na apreciação musical. A prática de conjunto foi estimulada, seja a quatro mãos, ou com outros instrumentos, explorando o piano como instrumento acompanhador, prática seguida de gravações em vídeo. Ao final do experimento, quando avaliamos as performances dos dois grupos, segundo os critérios do modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, procuramos aquilatar o efeito das atividades desenvolvidas na *Oficina de Piano* no desenvolvimento musical dos alunos. Para este momento, além da avaliação da própria pesquisadora, contamos com a avaliação de quatro professores-juízes familiarizados com o Espiral, que classificaram os produtos dos alunos, desconhecendo sua pertença nos referidos grupos.

Portanto, a nossa hipótese central foi a de que as atividades de *Composição, Apreciação e Performance*, realizadas de forma integrada, em uma aula coletiva de piano, poderiam favorecer a aprendizagem pianística, motivando os alunos, melhorando sua compreensão musical e seu desempenho.

Acreditamos que este trabalho possa contribuir significativamente para a área, já que existem poucos estudos correlacionando tais questões da forma aqui apresentada. A respeito do ensino nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais - CEMMG encontramos apenas duas dissertações: a de Gonçalves (1993), voltada mais para os aspectos históricos da formação e criação dos mesmos, e a de Martins (2000), sobre o ensino de piano no Conservatório da cidade de Ituiutaba (MG). Em relação ao modelo C(L)A(S)P, temos muitos trabalhos, mas são poucos os que tratam da sua aplicação em um público adolescente e ou adulto. Em sua maioria, os trabalhos foram desenvolvidos com crianças e pré-adolescentes na faixa etária de 6 a 16 anos (DEL BEN, 1996; FRANÇA & SWANWICK, 2002; WEICHSELBAUM, 2003; NILSON, 2005;). Portanto, este trabalho apresenta uma contribuição no sentido de utilizar o modelo C(L)A(S)P em adolescentes e adultos, e correlacionar os fatores institucionais e históricos às questões da prática pedagógica, elementos às vezes distantes na literatura em geral.

Assim, nosso trabalho ficou estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, trabalhamos os conceitos de Foucault relacionados à análise da constituição histórica das práticas pedagógicas pianísticas e suas decorrências na atualidade; no segundo, apresentamos o pensamento de Koellreutter e Swanwick, como alternativas para uma prática mais abrangente de educação musical pianística; no terceiro fizemos a descrição analítica da experiência *Oficina de Piano*, e por fim, no quarto e último capítulo apresentamos os resultados da pesquisa, com a avaliação dos produtos dos alunos da *Oficina de Piano* e do grupo de controle.

Longe de querer oferecer algum modelo ideal a ser seguido, o presente trabalho pretendeu apenas sugerir formas alternativas de trabalho ao modo instituído de se ensinar piano, conjugando as necessidades dos alunos às metodologias adotadas e à tradição da aprendizagem pianística.

## CAPÍTULO 1 – APORTES TEÓRICOS FOUCAULTIANOS

1.1 Foucault: em busca do resgate histórico, pela compreensão e crítica das práticas educacionais estabelecidas.

Ao adotarmos Foucault como um dos marcos teóricos desta pesquisa, foi nosso objetivo investigar a constituição dos saberes que norteiam as práticas pedagógicas pianísticas no CEMPJMX. Para isso, procedemos a uma análise crítica institucional, demarcando a historicidade destes saberes e sua validade no contexto pesquisado.

A crítica a que Foucault se propõe não apresenta um novo modelo de realidade. Segundo Veiga - Neto (2004a),

a crítica foucaultiana é uma *crítica da crítica*, que está sempre pronta a se voltar sobre si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Neste sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta - até mesmo sobre si mesma - do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente (p. 28-29, grifo do autor).

Esta crítica é chamada por Veiga - Neto (2004a) de *hipercrítica*, ou seja, aquela que se preocupa em analisar permanentemente os seus próprios limites.

Neste sentido, levantamos algumas questões que nortearam este trabalho, das quais destacamos as seguintes: Qual a história do Conservatório, e qual a "origem" dos saberes musicais aí legitimados e instituídos como válidos? Como se construiu, neste contexto, a formação dos pianistas? E mais, desconstruindo nossa atualidade pedagógica, como estes saberes repercutem hoje na elaboração dos programas propostos, ensejados pelos professores, com toda a sua disposição espaço-temporal preestabelecida? Esta volta ao passado não é mera

contextualização histórica, trata-se de uma releitura do presente, a partir do passado. Ela visa compreender como nos tornamos o que hoje somos, não no sentido de descobrirmos e afirmarmos nossa identidade. Como cita Veiga-Neto (2004a) "(...) o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos *contestar aquilo que somos*. É de tal contestação que se pode (*sic*) abrir novos espaços de liberdade (...)" (p.46-47, grifo do autor).

Isto não significa desprezar a tradição, mas ampliá-la, sempre a atualizando em função de suas demandas históricas. A este respeito, comenta Freire (1992): “a transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição do velho, mas numa espiral ascendente, em que cada retorno se dá num outro plano” (p.237).

#### 1.1.1 Conceitos foucaultianos: a genealogia e a construção dos saberes

Entender o que é, para Foucault, o processo genealógico, passa por se desprender de todo um pensamento “inteligível” a que já estamos habituados. Aliás, utilizar-se do pensamento deste autor é, de certo modo, subverter toda uma lógica do pensar, para instaurar a todo o momento a dúvida, a desconfiança e a autocrítica. Neste sentido, para Foucault, a genealogia é um resgate da história na sua contramão. O processo genealógico mostra a contingência e a historicidade de nossas vivências e de nossa constituição como seres humanos. Como cita Larrosa (2002),

os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso, os preconceitos de nossa moral, e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que *somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas*. Mas nos mostram também sua contingência. E a possibilidade *de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira* (p.84, grifo nosso).

Esta idéia da realidade como contingência é fundamental para não estabelecermos nenhum parâmetro universalizante de verdade, para não recorrermos às teorias essencialistas e teleológicas.

Assim, a genealogia não quer acusar ou lastimar, mas compreender o processo onde são engendradas as forças que instituem determinado saber, apresentando suas descontinuidades e incoerências. Por isso, não há um *a priori* no pensamento foucaultiano que esteja ancorado na razão, na metafísica, ou em algum ser transcendente. O único *a priori* existente é o histórico.

Ternes (2004) considera que desde o séc. XIX não há como conceber o homem destituído de temporalidade. “Desde Kant, Nietzsche, os primeiros biólogos, a medicina anátomo-patológica, as novas físicas, a cultura ocidental tem consciência de que não há verdades absolutas, eternas. Que a verdade é nossa *invenção*” (Ternes, 2004, p.157, grifo do autor).

Foucault está na contramão da história, porque rompe com a preconização de modelos e "regimes de verdade" que, como colocam Lopes e Veiga-Neto (2004), nos atravessam e nos conformam. Se a genealogia, entendida no seu sentido mais comum é a pesquisa das origens e de nossos antepassados, para o filósofo, a pesquisa genealógica tem um sentido mais de desconstrução do que de reconstrução. A esse respeito diz o próprio Foucault (2005a), em "*A microfísica do poder*":

a história genealógicamente dirigida não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se *obstinar em dissipá-la*; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (p.34, grifo nosso).

Podemos depreender desta citação dois pontos importantes do pensamento de Foucault: a idéia de desconstrução (dissipação da identidade), no sentido de desmistificação e desnaturalização do presente (via método genealógico) e da história como processo descontínuo.

É no reconhecimento desta descontinuidade que também encontramos a idéia de mutabilidade constante das coisas. Ou seja, não há "porto seguro", ou verdades preestabelecidas. Não há um sujeito universal, nem um "ideal" a ser perseguido. Como bem coloca Dussel (2004), a história é uma intensificação do poder. E, desta forma, os saberes se processaram em determinado momento para servir à determinada correlação de forças sociais (os saberes não são universais!). Estas forças não se encontram nas mãos de determinado soberano, ou grupo social, ou pastor, mas elas se distribuem por todo o tecido social. O poder está disseminado pela sociedade em forma de *micropoderes*. Como situa Gallo (2004), na perspectiva genealógica de Foucault não há um lugar para o poder, "já não se fala em soma zero do poder" (p.84), mas sim em *onipresença* do poder. Por isso, ninguém o possui ou o perde, mas todos o exercem.

Nesta perspectiva, saber e poder estão implicados entre si. Como explicita Foucault (2005b), não há relações de poder sem relações correlatas de saber e, ao contrário, o mesmo se verifica, não há um campo do saber que não se vincule às conjunções do poder.

### 1.1.2 Genealogia dos saberes educacionais: a pedagogia moderna e as marcas deixadas por Comênius

Neste tópico, pretendemos mostrar como os pensadores da educação têm realizado a genealogia dos saberes educacionais, a fim de desnaturalizar as práticas que remetem a estes saberes, transformando-as a partir de seu desvelamento. Para isso, nos utilizaremos principalmente de dois autores: Veiga-Neto (2004b), e Narodowski (2004), que procederam a este empreendimento genealógico.

Veiga-Neto (2004b), contextualizando as mudanças ocorridas na Idade Moderna, nos lembra que os séculos XV e XVI passaram, no continente europeu, por grandes e profundas transformações econômicas, políticas e sociais. O regime feudal estava em declínio e, com ele, todos os valores sociais. Os valores espirituais do cristianismo, por exemplo, estavam

sendo substituídos pela crença no próprio Homem e na Razão. Assim, o pensamento humanista e o desenvolvimento da ciência marcaram este momento, altamente propício a reformulações e novas proposições.

Neste contexto assistimos ao surgimento dos princípios que se instituíram como raízes da pedagogia moderna, conformando-se em dispositivos que prevalecem até os dias atuais.

Narodowski (2004) situa a obra "Didática Magna" do pensador Comênius, como marco inicial da pedagogia moderna. Nascido em 1592 na Morávia, de formação protestante, este pedagogo soube sintetizar algumas mudanças educacionais que, na sua época, emergiam como necessárias.

Não é que Comênius tenha inventado, *ex nihilo*, novo diagrama de normas e explicações no campo da educação, mas, sim, que acima de tudo, ele conforma um novo mosaico a partir de alguns elementos já existentes, além de outros componentes de elaboração própria (Narodowski, 2004, p.14).

A "Didática Magna" é, no dizer de Narodowski (2004), a obra fundante do pensamento educacional moderno. Neste compêndio sobre a educação, Comênius estabelece os princípios de uma "educação moderna". Em crítica à educação da época processada sem nenhuma ordenação, desprovida de lugares apropriados e de uma sistematização mais racional, Comênius vai em busca de dois ideais para ele tidos como prioritários: o ideal *pansófico* e o ideal da *ordenação*. O ideal *pansófico* está voltado para a idéia de que *todos devem saber tudo*. A escola deve servir a todos, sem exclusão de classes sociais ou sexo, devendo ensinar tudo a todos. E para concretizar tal empreendimento é preciso que se ordene de maneira correta e bem clara toda a disposição dos saberes por um método racional, acessível, e também prazeroso.

No preâmbulo à sua "Didática Magna", Comênius (2002) escreve:

que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos distensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranqüilidade (p. 12).

A respeito da dicotomia que associa o saber à luz, e a ignorância às trevas implícita na fala de Comênio, Veiga-Neto (2004b) realiza uma reflexão que nos mostra o quanto ela está associada ao pensamento do filósofo grego Platão. A estas raízes platônicas do pensamento comeniano, Veiga-Neto (2004b) chama de *proveniências*, diferenciando-as das *emergências*<sup>4</sup>, para utilizar o vocabulário foucaultiano. As emergências dos saberes educacionais se referem ao contexto de transformações sociais da passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Nas *proveniências* localizamos o ideal platônico expresso no pensamento comeniano. Não é muito difícil enxergá-lo, como pontua Veiga-Neto (2004b), se nos lembrarmos da Alegoria da Caverna, de Platão: o homem está preso às visões deturpadas da realidade: "(...) vivemos originária e tragicamente mergulhados na ignorância, como se estivéssemos acorrentados no interior de uma caverna escura, nas paredes das quais só veríamos sombras projetadas e distorcidas (...)" (Veiga-Neto, 2004b, p.7).

A pessoa indicada para conduzir o prisioneiro à luz seria o filósofo e, por extensão, o professor e o político. Aí encontramos a influência platônica no pensamento de Comênio, associando as trevas à ignorância e a luz à sabedoria.

Concluindo, com esta volta à história e às raízes dos saberes educacionais, apresentamos um panorama amplo dos princípios que embasam a nossa atual maneira de educar, para que sirvam como critério de crítica e transformação para a prática.

1.1.3 A disposição dos saberes: constituição, disciplinarização e sua conformação espaço-temporal.

Uma outra contribuição que podemos extrair do pensamento de Foucault para a educação é a que mostra e analisa a escola como aparelho institucional disciplinar.

---

<sup>4</sup> As *emergências* e *proveniências*, como explica Veiga - Neto, são duas “ferramentas genealógicas”, que servem para dizer *como* surgiram e *de onde* (raízes) se processaram os saberes constituídos.

Em *Vigiar e punir*, livro dedicado a estudar a constituição histórica e social dos aparelhos disciplinares e punitivos (prisões, hospitais, escolas e exército), na terceira parte, intitulada *Disciplina*, Foucault mostra como a disciplinarização dos corpos se processou através dos tempos, em substituição à repressão e à punição dos mesmos. Do suplício dos corpos e suas condenações, passou-se à domesticação deles, feita através de uma disciplinarização metódica e recorrente. Analisando as instituições citadas, o filósofo explica como esta forma de poder, que é a *disciplina*, se configurou como utilitária e eficiente à sociedade. “O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar (...)” (Foucault, 2005b, p.143). Aqui substituem-se os castigos físicos e as repressões pela ordenação do tempo e do espaço rigidamente compostos, assegurando ao sistema um controle constante. É a partir dos séculos XVII e XVIII principalmente, que tais regimes disciplinares se intensificaram. Sobre o que são estes regimes disciplinares, comenta Foucault (2005b):

(...) implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os *processos* da atividade mais que sobre o seu *resultado* e se exerce de acordo com uma codificação que *esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos*. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’ (p.118, grifo nosso).

Este esquadrinhamento do tempo, do espaço e dos movimentos é uma herança da conformação dos quartéis, conventos e internatos do século XVIII. Toda configuração arquitetural está predisposta a obter uma ordenação em que se evitem as aglomerações e os agrupamentos difusos. Tudo em prol do controle e vigilância dos indivíduos:

importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos (Foucault, 2005b, p. 123).

O tempo é um elemento que tem na sua decomposição e regramento o ideal disciplinar de utilidade e docilidade. O tempo escandido das manobras militares do século XVIII, o tempo medido das escolas religiosas do século XIX, o tempo regulamentado das fábricas. Foucault (2005b) mostra extensivamente como se delinearam historicamente as organizações espaço-temporais, de forma a reproduzir os modelos disciplinares.

Cabe-nos salientar que todas estas conformações-invenções de uma época repercutem até hoje em nossa maneira de pensar, agir e, sobretudo, ensinar. Por isso, traçamos a seguir, em diálogo com o pensamento de Foucault, o trajeto genealógico dos saberes musicais, através do conhecimento do processo de institucionalização das escolas de música, no nosso caso, dos CEM-MG, apresentando seus objetivos primeiros e visualizando suas marcas nas práticas pedagógicas pianísticas atuais.

## 1.2 A institucionalização do ensino de Música e o surgimento dos Conservatórios de Música no Brasil

O modelo do Conservatório, que sistematiza o ensino de música no Brasil, teve suas origens no Conservatório de Paris, criado com a Revolução Francesa. Segundo Harnoncourt (1988), antes da Revolução Francesa, a relação de ensino musical se dava através da relação mestre-aprendiz, "(...) similar àquela que, durante séculos, houve entre os artesãos" (p. 29). O mestre ensinava ao aprendiz todos os aspectos de sua arte. No entanto, com a Revolução Francesa e as transformações sócio-políticas dela decorrentes, "a relação mestre-aprendiz foi substituída por um sistema, por uma instituição: o Conservatório" (Harnoncourt, 1988, p.29).

No Brasil colonial, segundo Kiefer (1997), o aprendizado musical estava inicialmente a cargo dos jesuítas e destinava-se principalmente aos indígenas, tendo como principal

finalidade a catequese. O repertório utilizado para esse fim era todo de origem européia. O ensino musical estava, pois, dotado de uma conotação religiosa e salvacionista.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o ensino passou às mãos dos mestres de capela pertencentes às Irmandades e Confrarias, que não eram necessariamente religiosas. Segundo Kiefer (1997), este ensino “(...) correspondia, como foi tradição na Europa, àqueles *Conservatórios* - a Casa do Mestre da Música - que recebia aprendizes e lhes dava hospedagem, vestimenta completa, alimentação e ensino (...)” (p.35). No entanto, observamos que toda a formação educativa ainda tinha um cunho bastante assistencialista. Essas instituições, apesar de estarem voltadas para a formação profissional de músicos - que iriam atuar em orquestras ou coros, sendo a Igreja a principal empregadora - ainda cumpriam outras funções que não musicais. Portanto, a educação musical ainda não era especializada. Além disso, o ensino não tinha uma ordenação prévia e poderia também ser ministrado na casa dos professores, como cita Kiefer (1997) a respeito do compositor Luís Álvares Pinto, mestre de capela e professor pernambucano nascido em 1719, que costumava ministrar aulas em sua própria casa, “conforme costume da época” (p. 23). Como certifica Villalta (1997), “a instrução na Colônia processava-se, assim, em grande parte no âmbito privado, preenchendo o vazio da escola pública e semi-pública inexistente ou escassa (...)” (p.357).

A institucionalização e oficialização das escolas de música, com sua demarcação espaço-temporal e definição curricular, se efetuou somente com a criação do primeiro Conservatório brasileiro em 1841, fundado através da iniciativa de Francisco Manuel da Silva, no Rio de Janeiro. Sobre a importância da criação desta instituição pública, o Jornal “O Brasil” comenta (apud Kiefer, 1997):

(...) a conveniência da instituição de um conservatório de música, sob o ponto de vista econômico e político é incontestável: sob este ponto de vista ele deve ser considerado *uma indústria*, e assim *produzindo todas as vantagens* de outra qualquer, prestando uma ocupação honesta, civilizando por via do trabalho (p. 71, grifo nosso).

Este modelo de Conservatório compreendia um repertório prioritariamente europeu e uma abordagem tecnicista voltada para a formação de virtuosos. Afinal estamos no séc. XIX, época dos grandes românticos, da comercialização e fabricação de instrumentos musicais, da edição de partituras, da criação dos clubes musicais e sociedades afins, como o Clube Beethoven (1882), a Sociedade de Concertos Clássicos (1883), todos no Rio de Janeiro, centro cultural da época. Esta efervescência cultural encontrava-se ligada, segundo Werneck Sodré (apud Kiefer, 1997), à ascensão de uma pequena burguesia, que “(...) responde pela transplantação dos valores estéticos, oriundos do avanço da burguesia no ocidente europeu” (p.65).

Em Minas Gerais, centro cultural e musical desde o século XVIII, o processo de institucionalização do ensino musical não diferiu muito do restante do Brasil, apresentando apenas uma defasagem no tempo entre a criação do Conservatório do Rio de Janeiro e os CEM-MG.

Para situarmos melhor o passado musical de Minas Gerais, lembramos que esse estado foi detentor de uma verdadeira “escola” de compositores e músicos (Kiefer, 1997). As cidades mineiras de Diamantina, Vila Rica (atual Ouro Preto) e São João del-Rei tornaram-se, no século XVIII, os principais núcleos musicais do estado. Nelas encontramos corporações musicais que atendiam profissionalmente aos serviços musicais das solenidades religiosas daquelas cidades (procissões, novenas, enterros etc.). A cidade de São João del-Rei, por exemplo - onde efetuamos a presente pesquisa - mantém até hoje duas orquestras bicentenárias em atividade ininterrupta: a Orquestra Lira Sanjoanense e a Orquestra Ribeiro Bastos.<sup>5</sup> Além disso, a cidade é dotada de diversas bandas, de criação mais recente (início do séc. XX), como a Banda da Prefeitura Municipal, a Banda do 11º Batalhão de Infantaria e a

---

<sup>5</sup> Estas orquestras atualmente são amadoras, mas continuam a tocar em várias cerimônias da Igreja Católica, principalmente no período da Semana Santa, Natal e festas de santos sem remuneração alguma para isto. As orquestras são formadas por estudantes, profissionais, professores do Conservatório, e músicos amadores em geral.

Banda Teodoro de Faria. Essas corporações foram as mantenedoras do ensino musical na cidade até a criação do Conservatório enquanto escola pública oficial de música, que se deu somente na década de 1950.

Os CEM-MG foram criados por decreto, pelo então governador Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), no ano de 1951. Inicialmente, somente cinco cidades foram contempladas e, dentre elas, São João del-Rei.<sup>6</sup>

A Lei n.º. 811, do dia 14 de dezembro de 1951, criou essas instituições e, simultaneamente, regulamentou seus objetivos, cursos e disciplinas obrigatórias. Conforme publicação no Jornal “Minas Gerais” (1951), o objetivo das escolas recém formadas seria a formação de professores de música, de cantores e instrumentistas. O Curso de Instrumentistas estava destinado, como mencionamos na introdução, “(...) à formação de músicos *executantes* e *virtuoses*” (Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, Regimento Escolar, 1997). No currículo obrigatório para instrumentistas deveriam constar as seguintes disciplinas: - Solfejo, Ditado e Teoria (três anos), - Violino, Violoncelo ou Piano (nove anos).

É evidente o quanto estão cravadas as marcas do tecnicismo e da formação de virtuosos instrumentistas: como descrito, são músicos “executantes” e “virtuosos”. A formação curricular também não é ampla, destina-se somente a oferecer as ferramentas técnicas e práticas para a profissionalização do instrumentista (Solfejo, Teoria e Ditado). Além disso, podemos notar o tempo dedicado ao instrumento-nove anos-, em contraposição às disciplinas teóricas, o que sinaliza a preocupação maior com a técnica instrumental.

Todos estes fatos são analisados por Gonçalves (1993), em pesquisa detalhada sobre as concepções pedagógicas dos CEM-MG, na época de sua criação. Nos depoimentos recolhidos pela autora e na análise das mensagens e decretos que regulamentaram o ensino nos Conservatórios, foi ressaltada a ênfase dada ao virtuosismo e à execução técnica aprimorada

---

<sup>6</sup> Atualmente temos doze Conservatórios no estado de Minas Gerais.

(principalmente no que se refere à formação dos pianistas), influência atribuída às escolas do Rio de Janeiro (Instituto Nacional de Música - atual Escola de Música da UFRJ) e de Belo Horizonte (Conservatório Mineiro de Música - atual Escola de Música da UFMG).

Ainda sobre as concepções ideológicas que embasaram a criação destes Conservatórios, transcrevemos o Art. 2º da Lei nº811, no qual fica subentendida a mentalidade “moderna” (desenvolvimentista) e “democrática” que contribuiu para sua criação:

Art. 2º - Esses Conservatórios, mantidos pelo Estado, têm por objetivo formar professores de música, cantores, instrumentistas, bem como desenvolver a cultura artístico-musical do povo, mediante exercícios práticos e audições de alunos, audições e concertos de professores, nos quais sejam executadas as mais seletas composições musicais, antigas e modernas, de autores nacionais e estrangeiros (Jornal Minas Gerais, 1951).

Essa concepção, vigente no governo JK, estava em sintonia com a ideologia liberal-democrática da época, propagando, através da constituição de 1946, a educação como direito de todos (Gonçalves, 1993), visando “desenvolver” e promover a cultura do povo, através de músicas “seletas”. O que fica implícito neste artigo, é que o povo, ou ainda os alunos são desprovidos de uma cultura musical rica, que deve ser promovida pela elite intelectual dos professores, através de uma seleção musical “adequada”.

No próximo tópico, examinaremos a repercussão desta ideologia liberal-burguesa nos dias atuais, na conformação e estruturação do ensino no CEMPJMX, especialmente no Curso Técnico de Piano.

1.2.1 Um salto no tempo: conformações estruturais da atualidade - o Conservatório hoje e a organização do Curso Técnico em Piano.

Passados mais de cinquenta anos da criação do CEMPJMX de São João del-Rei, a realidade que encontramos hoje é bem diversa daquela ao tempo de sua fundação, quanto à configuração de suas leis, regulamentações e currículo. A última regulamentação, expedida

em 2005, reestruturou (pelo menos no papel!) muito dos objetivos vigentes, concatenando-os à realidade social e à questão do mercado de trabalho.

Na Seção II (Minas Gerais, Resolução nº. 718, 2005) “Dos Cursos de Formação Profissional” está disposto o seguinte: “Art. 10 - Os cursos de formação profissional têm como objetivo preparar músicos, instrumentistas e cantores para o exercício de ocupações artísticas definidas no mercado de trabalho” (p.3).

No “Plano de Curso” do Curso Técnico em Piano (Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, 2006a), em sintonia com a resolução, também estão colocados os seguintes objetivos:

- capacitar o aluno a desenvolver sua expressão artística, especialmente musical, possibilitando-lhe o exercício profissional em suas diversas modalidades e estilos;
- formar músicos para atuar nas entidades musicais e locais;
- credenciar o aluno para o mercado de trabalho;
- desenvolver o senso crítico, a disciplina e a liberdade de pensamento do aluno;
- preparar o aluno para os cursos de música em nível de 3º grau nas modalidades especiais, isto é, no bacharelado e licenciatura.<sup>7</sup>

Notamos que há uma preocupação em atualizar o discurso pedagógico, embora nos programas e no currículo não existam mudanças significativas. A própria resolução estipulou como componentes curriculares obrigatórios as disciplinas de: História da Arte, História da Música e Apreciação Musical, Percepção Musical, Estruturação Musical, Folclore Regional e Música Popular. (Minas Gerais, Resolução nº. 718, Seção II “Dos Cursos de Formação Profissional”, Art. 13, Parágrafo 1º, novembro de 2005). Não há, por exemplo, uma disciplina que se dedique especificamente à Composição, ou à Improvisação. Mesmo as disciplinas de Estruturação e Percepção, que poderiam incluir a composição na sua metodologia, não trazem explícita esta intenção em seu programa. (Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, Plano de Curso de Percepção, 2006b, anexo 2)

---

<sup>7</sup> Estes objetivos foram elaborados por um Grupo de Trabalho (do qual tomei parte) no final do ano de 2005, formado por professores, especialistas (supervisora, e inspetora) e parte administrativa do Conservatório (diretor e vice-diretor), a fim de adequar os planos de curso à resolução atual.

O currículo do “Curso Técnico em Instrumento-Piano” (Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, 2006c) continua assim, a ter um enfoque tecnicista (anexo 3). A única mudança que consideramos significativa e “atualizada” está na inclusão da disciplina “Oficina de Multimeios”, dedicada a colocar o aluno em contato com os recursos do computador relacionados à música, e a “Oficina de Prática de Performance”, que propicia uma vivência e prática musical mais significativas.

Além disso, se nos referirmos às práticas pedagógicas pianísticas, neste terreno, continuamos reproduzindo os saberes voltados apenas para o desenvolvimento técnico e para a parte de literatura. Com relação ao Curso de Piano, os conteúdos programáticos<sup>8</sup> ainda são preestabelecidos com enfoque na formação do pianista de concerto (Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, Programa de Piano, 2005, anexo 4)<sup>9</sup> e administrados em aulas individuais, tutoriais, estabelecendo o espaço-tempo de forma fixa e não deixando nada ao livre-arbítrio, nem do sujeito-aluno, nem do sujeito-professor.<sup>10</sup>

Aqui observamos duas heranças: uma, da pedagogia moderna comeniana e outra, do ensino de piano do séc. XIX. Recordemos o ideal de ordenação proposto por Comênius: “nada é deixado ao azar, ao caos ou ao livre arbítrio dos inexperientes. São os caminhos marcados e os passos calculados que farão com que a ordem impere nos corpos” (Narodowski, 2004, p.31). O repertório é uma herança da modernidade do séc. XIX: civilizar, desenvolver culturalmente, este é o discurso da criação dos Conservatórios e, para tanto, é preciso fazer uso das músicas “seletas”. Por isso, o repertório predominante no programa de

---

<sup>8</sup> Na verdade aqui não temos o conteúdo programático propriamente dito, mas uma mistura de indicação de peças de repertório e de métodos a serem utilizados.

<sup>9</sup> Este programa foi reformulado pelo corpo docente também em 2005 e consideramos que houve avanços em relação ao anterior (anexo 5), que estabelecia mais minuciosamente a questão do tempo. Também participamos da reelaboração deste programa e, na época, conseguimos sugerir e incluir peças para acompanhamento e a quatro mãos, visando à diversificação do repertório.

<sup>10</sup> O número de alunos por turma é determinado pela Resolução da Secretaria de Estado da Educação, que estabelece duas aulas semanais para um aluno por turma, não possibilitando dentro da grade curricular a liberdade de realizar aulas coletivas.

piano ainda é o da música européia dos séc. XVIII e XIX. Nós naturalizamos este discurso, como se ele não pertencesse a nenhum universo histórico e cultural.

Não queremos desconsiderar todo este rico patrimônio cultural, mas a questão que se coloca é que, como vimos anteriormente, não há “universalidade” dos saberes. A idéia de universalidade é uma idéia da modernidade. O repertório estabelecido só se perpetua porque aprendemos a valorizá-lo em detrimento de outras linguagens musicais. Além de nele se incluírem prioritariamente autores europeus, não há espaço para a música contemporânea e a popular, e nem para atividades de improvisação.

É a conformação disciplinar regendo toda a estruturação pedagógica: esquadrinhamento do tempo, estabelecimento de conteúdos “universais” (repertório canônico), ordem fixa e preestabelecida, tudo para um bom e útil aproveitamento escolar. O que percebemos é que ainda estamos impregnados pelo modelo “conservatorial” do fazer musical.

Sobre as escolas oficiais de música brasileiras e seu modelo “conservatorial”, Jardim (2002) tece considerações que vale a pena mencionarmos. Para este autor, o modelo conservatorial possui as seguintes características principais:

- Seqüencialidade, sucessividade e serialidade dos processos de ensino-aprendizagem.
- Privilégio da exceção à média e preocupação com a formação de solistas.
- Privilégio dado à escrita, em detrimento do ouvir e do fazer criativos.
- Perspectiva etnocêntrica (repertório predominantemente europeu).
- Separação entre teoria e prática.

Estas características são também apontadas por Vieira (2001), num estudo realizado em Belém do Pará, sobre a constituição e manutenção do modelo conservatorial em instituições de ensino musical.

Assim, observamos como as práticas de ensino do Curso Técnico de Piano do CEMPJMX também estão ligadas às práticas ditas conservatoriais, relacionadas ao que analisamos anteriormente, na concepção de Foucault, como práticas disciplinares.

Foucault (2005b) escreve:

o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar (p.129).

Esta procura de exatidão, de disciplinarização e de um bom aproveitamento do tempo tem marcado as práticas pedagógicas pianísticas deste curso, muito mais do que a busca da expressividade e do desenvolvimento do potencial criativo do aluno.

O problema aqui colocado não é a exclusão da “disciplina”, num “laissez-faire” pedagógico, que não implicaria em mudança alguma. Nem tampouco estamos querendo desconsiderar os méritos do modelo conservatorial, e de toda a tradição de aprendizado pianístico. No entanto, é preciso estar consciente de que este modelo é *parte* de nossa história, a outra está por se construir. Essa é a tarefa mais difícil: desnaturalizar as práticas pedagógicas pianísticas, não em busca de um novo modelo, mas empreendendo pequenas ações (*micropoderes*) que possam de alguma forma dinamizar o ensino-aprendizagem pianístico no CEMPJMX.

Por isso remetemo-nos novamente a Foucault, para concluir que a pesquisa genealógica, tratando de operar a desnaturalização das práticas instituídas, torna-se de suma importância para nós, educadores musicais e professores de piano, pois somente compreendendo a história da constituição de nossos modelos pedagógicos musicais e entendendo-os enquanto invenção humana, é que poderemos transgredi-los, propondo alternativas que otimizem e ampliem a aprendizagem dos alunos.

## CAPÍTULO 2

### PRODUÇÃO DE ALTERNATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL PIANÍSTICA A PARTIR DE KOELLREUTTER E SWANWICK

#### 2.1. A opção por Koellreutter e Swanwick

Este capítulo é dedicado a discutir algumas idéias dos educadores musicais H.J.Koellreutter e K.Swanwick, no que elas nos oferecem de possibilidades para um redirecionamento de nossa prática educacional.

Passados tantos anos das primeiras teorias críticas educacionais e dos primeiros passos dados pela educação musical no sentido de questionar a educação centrada nos valores tradicionais<sup>11</sup>, ainda hoje nos encontramos diante de uma situação em que parecemos estar repetindo a “velha cantilena” da crítica ao instituído.

Corazza (2005) situa a constituição das teorias pedagógicas em três tempos históricos: o tempo da “Neutralidade Iluminada”, o da “Suspeita Absoluta” e o do “Desafio da Diferença Pura”.

O tempo da “Neutralidade Iluminada” comporta, para a autora, o nascimento da pedagogia - os educadores acreditavam ser também pastores de almas, responsáveis pela condução moral e religiosa de seus alunos. Neste mesmo tempo, os educadores afastaram-se da hegemonia religiosa para a hegemonia da ciência, continuando a propagar os valores eternos e a universalidade dos saberes.

---

<sup>11</sup> A este respeito ver Swanwick (1991), que faz um apanhado das teorias da educação musical, através dos tempos, e Santos (2001), que discute a questão da crítica ao modelo conservatorial.

No segundo momento, o da “Suspeita Absoluta”, os educadores se tornaram críticos de si mesmos, radicais, “avançados” e politizados:

“é tempo de Paulo Freire e de sua potente produção mundial da Educação Libertadora. Tempo de desconstruir a anterior neutralidade da pedagogia e do currículo e o presumido papel do educador como iluminado” (Corazza, 2005, p. 9).

Mas, no tempo pós-moderno em que vivemos, que Corazza (2005) coloca como sendo o do “Desafio da Diferença Pura”, é preciso encontrar um caminho que não se ocupe apenas do questionamento e da crítica ao estabelecido, mas que se dedique à reflexão e à transformação cotidiana e efetiva de nossas ações.

Como cita Corazza (2005),

agora...nós não podemos negar e destruir totalmente esta tradição. Mesmo quando nos opomos a ela; mesmo quando a acusamos por seus efeitos negativos; quando criticamos os seus equívocos; quando dizemos que, dela, nada queremos nem esperamos, ainda é dela que estamos nos ocupando. Porque esse é um jeito - o crítico ou desconstrutor - de também ser filiado à tradição (p.7).

Por isso, no primeiro capítulo, realizamos a crítica ao modelo conservatorial apontando suas deficiências e limitações. Contudo, esta crítica, como já mencionado, no sentido foucaultiano, não é uma crítica estéril, nem tampouco precursora de um novo modelo. Ela é uma autocrítica que busca alternativas ao modo instituído de ser.

E nesta busca de possibilidades e de alternativas que revitalizassem nossa prática e mudassem efetivamente nossas ações, deparamos-nos com dois pensadores que nos mostraram caminhos para uma prática mais atualizada e abrangente: Koellreutter e Swanwick.

Em Koellreutter encontramos o educador e “animador cultural” (Kater, 1997a)<sup>12</sup> que nos mantém alertas e nos instiga a uma ação sempre transformadora e dinâmica. A partir dele, fizemos a ponte que nos conduziu da filosofia à música, das questões sociais às questões da educação musical propriamente dita. De Swanwick aproveitamos o modelo C(L)A(S)P,

---

<sup>12</sup> Kater (1997a) se utiliza desta expressão para definir Koellreutter como aquele que dá vida e alma (*anima*) às gerações futuras.

formulado por ele, que renova e reafirma a necessidade de uma educação mais ampla, através dos parâmetros centrais *Composição, Apreciação e Performance*, e dos secundários, estudos de *Literatura* e desenvolvimento de *Habilidades Técnicas*. Também deste autor utilizamos a *Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical*, como critério de avaliação do processo pedagógico-musical.

## 2.2 Premissas básicas do pensamento de Koellreutter: o ensino da música a serviço da sociedade e como elemento de humanização

A opção pelo pensamento de Koellreutter, como diretriz norteadora de nossa prática pedagógica, como já mencionamos, não foi por acaso. Personalidade ímpar no meio musical brasileiro, o compositor, flautista e educador Hans-Joachim Koellreutter nos oferece, através de seus ensaios sobre educação, filosofia, política e música, uma visão de educação musical muito próxima daquilo que discutimos até agora, a partir do filósofo Foucault. O mestre alemão, que veio para o Brasil em 1937, por problemas com a Gestapo e com o regime nazista, trouxe, para nós, seu espírito contestatório e sua indignação com toda forma de regime disciplinar. Na busca de novos caminhos para a educação musical brasileira e sua revitalização, fundou, com o apoio de T. Heuberger, o “*Curso Internacional de Férias Pró-Arte*” em Teresópolis-RJ (1950), os “*Seminários Internacionais de Música*” em Salvador-BA, em 1954 (embrião da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia-UFBA), e a “*Escola Livre de Música do Pró-Arte*” em São Paulo. Foi ele também o mentor do grupo *Música Viva*, dedicado a divulgar a música contemporânea da época, trabalhos musicais desconhecidos do público em geral, e de todas as épocas. Esta pequena contextualização de suas atividades e de seu envolvimento em diversas esferas da vida musical brasileira mostra o engajamento social do pensador Koellreutter. Examinando alguns textos seus, compilados nos

*Cadernos de Estudo: educação musical*, sob a organização de Carlos Kater, temos um panorama bastante significativo das idéias do mestre no campo do ensino musical. Em *O Ensino da Música num mundo modificado*, Koellreutter (1997a) discute a relação do artista com a sociedade e começa por uma frase alarmante: “Os cursos de música na Universidade, que têm por objetivo formar jovens para atividades profissionais, para as quais não há mercado de trabalho na vida nacional, são um desperdício, vãos e inúteis” (p.37). Poderíamos pensar, então, que Koellreutter estaria defendendo uma arte utilitária e funcional? Sim, mas a questão não é tão superficial assim. O que Koellreutter defende não é uma arte mercantilista e ou mercantilizada, destituída de suas qualidades estéticas, mas uma arte que esteja a serviço da sociedade, da comunidade dos homens. O que ele deseja afirmar é que o ensino da maioria das instituições oficiais de música, ao contrário de seu pensamento, tem se mostrado alienado de suas questões sociais e desvinculado de seu papel principal, que é servir ao homem e à sociedade.

Assim, ele sugere que o ensino musical deve estar conectado às demandas de trabalho atual e não preso à concepção do artista como “gênio”, concepção vigente no séc. XIX, há dois séculos atrás:

(...) o artista torna-se consciente de que a sua função é uma função social, no mais amplo sentido do termo, porque as realidades profissionais da sociedade de massa, tecnológica e industrializada, são incompatíveis com o conceito tradicional do artista, ou seja, o gênio, que permanece distante da sociedade (Koellreutter, 1997a, p.38).

O objetivo do ensino musical, portanto, nesta nova concepção, que se aplica igualmente a outros campos do ensino, é o desenvolvimento de uma formação integral para uma carreira de real relevância. A arte deve servir como complemento estético aos vários setores da vida, humanizando-os, através da comunicação estética. Mas, para que se cumpra tal empreendimento, é necessária uma reformulação profunda no sistema vigente de ensino nas universidades e conservatórios de música brasileiros. É preciso que nos desvencilhemos de

métodos “obtusos”, que nos remetem e nos limitam às enfadonhas repetições das teorias sacramentadas através dos tempos. Nas palavras do autor, proferidas na abertura dos *Seminários Internacionais* da Bahia:

sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam, neles, o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos. Não é a rotina que governará os Seminários, mas sim o *espírito de pesquisa e investigação*, pois é indispensável que, em todo ensino artístico se sinta *o alento da criação* (Koellreutter, 1997b, p.31, grifo nosso).

Nesta fala, observamos as principais tônicas do pensamento de Koellreutter, levando-nos à crítica dos métodos “obtusos” e à proposição de uma educação renovada pelo espírito criador e investigativo. Os métodos obtusos são aqueles pertencentes ao modelo tradicional do ensino de música, voltado para a formação de virtuosos, baseado ainda em moldes do Conservatório francês do século XIX. E Koellreutter explica a origem desta concepção “tradicional”, mostrando como ela está vinculada ao pensamento racionalista, “(...) pensamento que discrimina, divide, compara, mede, categoriza, classifica e analisa, criando assim um mundo de distinções intelectuais e de opostos” (Koellreutter, 1997c, p.48). A teoria do nosso tempo e a estética relativista que o autor defende desbancaram essas concepções. O pensamento composicional, por exemplo, a partir do séc. XX, admite outras formas de entendimento da música. Não há objetividade pura e nem tampouco elementos musicais absolutos: “(...) o repertório dos signos musicais, com os quais compõe o compositor, não consta mais dos doze sons da escala cromática, mas de um sem-número de sons de altura definida e não definida, de ruídos naturais e artificiais (...)” (Koellreutter, 1997c, p.48). No comentário de Arroyo<sup>13</sup>, sobre o texto de Koellreutter (1997c) que remete a esta problemática, aí está embutida a sua crítica ao ensino que prioriza o repertório europeu somente dos séculos XVII, XVIII e XIX. Esta crítica, no âmbito da etnomusicologia e da sociologia, pode ser

---

<sup>13</sup> Todos os textos de Koellreutter aqui analisados apresentam ao final de cada um deles, um comentário analítico de um estudioso da área.

entendida como a incapacidade de transformação dos estabelecimentos de ensino, pela manutenção de todo seu arcabouço filosófico. No dizer de Arroyo,

(...) os mitos que circundam essa música (mito de fazer musical ideal e superior, do gênio, etc.) ajudam a manter um sistema de poder na e da sociedade ocidental (alguns podem mais que os outros porque lhes são superiores). (...) A música, como um sistema não só de signos, mas também como um sistema simbólico, perpetua ou rompe modelos sócio-culturais. A educação musical contribui para reproduzir estes modelos ou produzir alternativas (p. 51).

Apesar de não serem recentes (alguns são de 1950!), os textos de Koellreutter analisados são de uma atualidade espantosa e ainda nos incitam a uma reflexão profunda sobre os objetivos e o direcionamento do ensino musical em nossas instituições.

### 2.2.1. A criação de alternativas: o ensino pré-figurativo

Koellreutter nos convida a refazeremos nossa prática a partir do que ele convencionou chamar de *ensino pré-figurativo*. O que significa este ensino? Como o nome já indica, é algo que se projeta previamente, mas que necessariamente não vai se cumprir como ordenação. No *Espírito Criador e o Ensino Pré-Figurativo*<sup>14</sup>, Koellreutter (1997d) assim define este tipo de ensino:

entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar imaginando. Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear aquilo que ainda não existe ou se receia que exista (p. 54).

Lendo, à primeira vista, parece uma citação um pouco vaga, mas no contexto de seus escritos, entendemos isto como sendo a propagação de um processo educativo aberto, que não fixa normas rígidas, e que se utiliza do *espírito criador* e investigativo como condutor da prática pedagógica. Este novo “sistema” educacional não se dedica apenas a transmitir cultura, mas também a criá-la e recriá-la. Na verdade, para Koellreutter, o ensino pré-figurativo não irá desconsiderar toda a tradição herdada, mas refazê-la, penetrando nas suas

---

<sup>14</sup> Este texto foi escrito por Koellreutter em 1984, e proferido nas aulas inaugurais da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG (BH) e da Faculdade Santa Marcelina (SP).

raízes mais profundas, para poder redimensioná-la, pois há que se respeitar o passado, aprender com ele, mas não ficar atado ao mesmo.

Nesta concepção, a escola passa a ser um laboratório, onde o diálogo, a crítica e o espírito avaliativo e criador permanecem despertos constantemente nos professores e alunos.

A este respeito Koellreutter (1997d) escreve:

o espírito criador não é um dom da natureza. É um presente que recebem aqueles que a ele se conservam abertos. O trabalho intelectual, a autocrítica, a compreensão de tudo que os homens criam, visam em última análise cultivar em nós uma vida intensa, que nos torna homens livres (p. 57).

O que, na prática, significa:

- promoção de atualização e formação contínua do corpo docente, principalmente levando em conta o ritmo acelerado em que se encontra a sociedade em que vivemos;
- consideração pelo universo dos alunos e inclusão de suas expectativas, no que diz respeito ao repertório e opção profissional;
- criação de novos espaços pedagógicos que permitam a formação não só de virtuosos, mas de músicos versáteis e criativos, que possam se utilizar da música de uma forma mais diversificada.

No *Ensino da Música num Mundo Modificado*, Koellreutter (1997a) propõe a criação de um programa de extensão, a ser realizado pelas Universidades, contemplando seminários livres, porém profissionalizantes, para a realização do ensino pré-figurativo. Assim, neste programa estariam contemplados os seguintes cursos:

1. Um seminário de extensão e atualização, para professores de educação artística e educadores que se servem da música como meio (...);
2. Um curso especializado de música para o rádio, para a televisão, para o cinema e o teatro, que se destinaria a compositores, arranjadores e músicos de orquestra e engenheiros de som;
3. Um curso de música para publicidade e propaganda (...);
4. Um seminário de medicina e reabilitação social (...) destinado a musicoterapeutas (...);
5. Um seminário de música no campo da recreação em geral e das atividades de lazer; (...) (Koellreutter, 1997a, p. 41).

Podemos observar que neste programa de ensino há uma diversidade de funções, no que se refere à formação do músico. Ele é preparado para uma variedade de atividades que irão, de alguma forma, atender às demandas da sociedade e aos desejos e objetivos dos alunos. No entanto, o pensador nos adverte que será em vão fazer tal mudança, se a metodologia e a didática da educação musical não forem também modificadas. Se a educação continuar se limitando a transmitir os conhecimentos herdados e não incorporar o espírito criador à sua prática diária, então de nada adiantará reformular os programas de ensino. É necessário que se inventem novos espaços, mas também que se constituam novas práticas pedagógicas, que atuem não só reproduzindo o saber, mas também o redimensionando. O compromisso com o futuro deve ser tanto ou maior do que com o passado. Como cita Koellreutter (1997a), “o risco, o experimento, a negação das regras inveteradas e caducas, são elementos essenciais da atividade artística. O passado é um meio e um recurso, de maneira nenhuma um dever. O futuro, porém, é” (p. 42).

Mais uma vez, não devemos entender esta perspectiva como unilateral, como desprezo ao passado e à herança cultural constituída. Na perspectiva do educador, o passado (tradição), o presente (produção) e o futuro (projeção) devem se equilibrar no processo educacional através da condução do professor, que no papel de conselheiro, amigo, guia e orientador, irá indicar caminhos aos alunos e fomentar neles o impulso criador, incitando-os ao novo e ao olhar crítico de sua história, para construção de seu futuro.

2.3 Keith Swanwick: a música como discurso metafórico, experiência estética e o estabelecimento dos princípios em educação musical.

A abordagem conceitual de Swanwick, apesar de não priorizar os mesmos elementos apontados por Koellreutter, está muito próxima do pensamento desse autor, na medida em que

entende a música como discurso cultural e social. A tônica do pensamento de Swanwick está voltada para a discussão da *natureza* da música e de seu *valor*, enquanto forma de conhecimento humano. Para Swanwick (2003), a música persiste nos sistemas educacionais porque é uma forma simbólica: “A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as idéias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras” (Swanwick, 2003, p.18). Assim, a música serve como recurso para a compreensão de nós mesmos. No nosso entender, esta visão se aproxima da compreensão de Koellreutter a respeito da arte enquanto forma de comunicação estética e elemento de humanização. Por isso, nos aprofundamos nesta perspectiva de Swanwick, expondo seu pensamento que serve de base para a proposição de seu modelo intitulado C(L)A(S)P.

Considerando a música como discurso, Swanwick (2003) se preocupa em investigar a constituição das bases deste discurso, que estariam, para ele, no *fenômeno dinâmico da metáfora*. Primeiramente investiguemos o significado usual do termo. Segundo o Dicionário Aurélio (1999), a metáfora consiste “(...) na transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado; translação.” Mas, para Swanwick (2003), a metáfora pode ser utilizada não só como “figura de linguagem”, mas como um processo genérico de pensamento, onde reside o segredo da idéia criativa.

Swanwick (2003) entende o processo metafórico como a possibilidade de justapor elementos diferentes, num novo contexto, até então desconhecido. A poesia opera muito neste campo, quando se utiliza da intersecção de elementos que, aparentemente, não têm relação, mas que, além de diferentes, também guardam algum traço de semelhança entre si. É o poder imaginativo, nos alçando do ordinário para o simbólico, para outro lugar, que não é o lugar comum. Nas palavras de Swanwick (2003):

metáfora implica alguma coisa que sabemos e que estamos assimilando a um novo contexto (...) O processo metafórico reside no coração da ação criativa,

capacitando-nos a abrir novas fronteiras, tornando possível para nós reconstituir idéias, ver as coisas de forma diferente (p. 26).

Musicalmente isto é fundamental, pois o autor entende a música como discurso metafórico, que se estrutura em três níveis cumulativos:

- Quando as notas se convertem em melodias (formas expressivas) - o agrupamento de notas em melodia se dá via processo psicológico, e se transforma em unidade expressiva, em *gesto* musical:

escutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isolados e que, experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência (Swanwick, 2003,p. 30).

- Quando melodias assumem novas relações - as melodias são escutadas juntas em novas relações, constituindo-se em *formas* expressivas:

isso é 'forma' musical no sentido orgânico. Nossa atenção oscila entre semelhanças de sentimentos (o antigo) e essas semelhanças entrelaçadas em novas combinações. Nesse processo metafórico 'dinâmico e aberto', a música parece quase sempre ter vida por si própria (Swanwick, 2003, p. 32).

- Quando as relações fundem-se à experiência prévia - este terceiro e último nível é o que Swanwick denomina de *emoção estética*, um sentimento de valor atribuído à música.

A partir destes três níveis metafóricos do discurso, Swanwick (2003) estabelece os processos metafóricos da experiência musical através dos estágios dos MATERIAIS, da EXPRESSÃO, da FORMA, e do VALOR. Na figura nº1 podemos observar o entrelaçamento entre os níveis metafóricos:

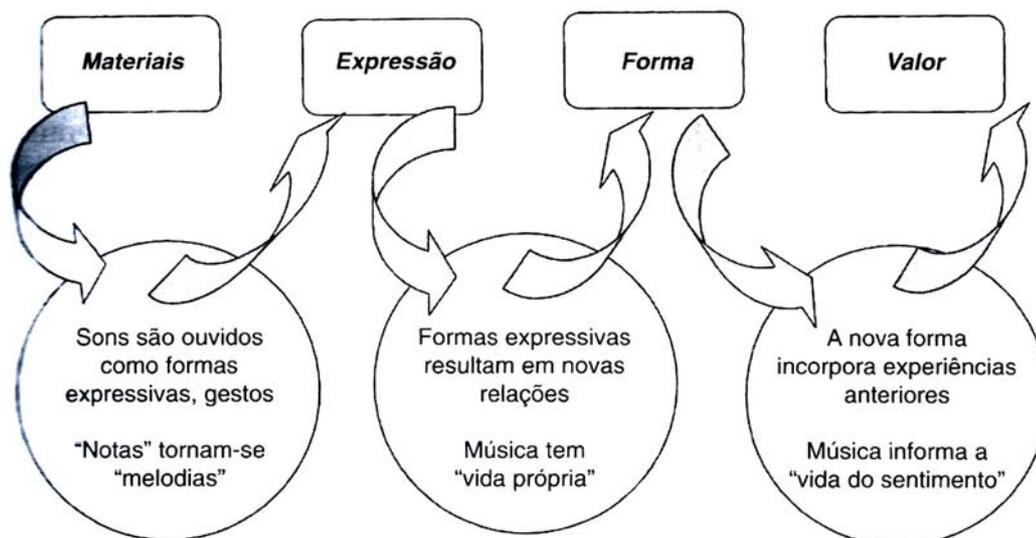


Figura 1–Transformações metafóricas (Swanwick, 2003, p.33)

A importância, para o educador musical, de compreender a música como discurso metafórico, está na possibilidade que tal conceito oferece para o realinhamento deste discurso. E o que significaria o realinhamento? Podemos entendê-lo aqui, como possibilidade dada pelas formas simbólicas, de não só *reproduzir* cultura, como também, e, sobretudo, de *transformar* esta cultura, ou mesmo *transgredi-la*. Nas palavras do autor, “(...) o discurso musical, embora inclua um elemento de *reflexão* cultural, também torna possível a *refração* cultural, ver e sentir de novas maneiras” (Swanwick, 2003, p.45, grifo nosso). Ou seja, a música não é um espelho da realidade social e o músico é, antes de tudo, um intérprete da cultura. Assim, há entre indivíduos e culturas um espaço potencial para trocas, por isso somos intérpretes e criadores, e não meros repetidores. Este espaço potencial é chamado por Swanwick de *espaço intermediário*. A música, enquanto discurso interpretativo ocupa este espaço intermediário entre o indivíduo e o mundo:

o discurso musical é *intrinsecamente social*, não no sentido determinístico de representar ou refletir a sociedade, mas porque qualquer forma de discurso depende, sobretudo, da *negociação* dentro de sistemas de significados *compartilhados* (Swanwick, 2003, p. 42, grifo nosso).

Esta idéia da negociação e do *compartilhamento* é essencial para que tratemos o processo educacional como algo a ser construído e não como algo já dado e estabelecido. Por

isso, um bom educador musical deve sempre considerar o discurso musical dos alunos, buscando “ativar” o espaço intermediário existente, permitindo as trocas simbólicas entre os indivíduos. Como cita Swanwick (2003):

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

Assim, a partir desta discussão primeira, podemos apontar os três princípios fundamentais eleitos por Swanwick (2003), como bases para uma boa educação musical:

- Primeiro princípio: *Considerar a música como discurso*
- Segundo princípio: *Considerar o discurso musical dos alunos*
- Terceiro princípio, decorrente dos dois primeiros: *Fluência do início ao fim.*

Este último princípio está intimamente relacionado com a prática pedagógica musical, no sentido de indicar de onde devemos partir e o que devemos priorizar. Cientes do poder da música como discurso, e respeitando o universo musical dos alunos e sua forma de expressão, o educador deve priorizar a vivência musical e o contato direto com a música, de forma viva e prazerosa. Por isso, a leitura e a escrita sempre virão depois do engajamento musical prático, engajamento que pressupõe fluência, que implica improvisar, imitar, ouvir e estar em contato com músicos que sirvam de referência para os alunos. Portanto, o processo da educação musical é o resultado de todo um conjunto de vivências relacionadas ao fazer musical que incluem um envolvimento direto com a música.

### 2.3.1 A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical: uma possibilidade de avaliação qualitativa em música

Este tópico se refere ao Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, desenvolvido em diversos trabalhos do autor (Swanwick e Tilmann, 1986; Swanwick, 1991; e Swanwick, 1994;) e trata dos critérios de avaliação musical por ele propostos (2003).

A proposição do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical surgiu a partir da pesquisa realizada por Swanwick e Tilmann em 1986, com crianças inglesas (de origens étnicas diversas) na faixa etária entre 3 e 11 anos. Durante quatro anos foram coletadas e gravadas as composições destas crianças e, a partir daí, os pesquisadores constataram que havia um desenvolvimento seqüencial nos produtos dos alunos, compreendendo níveis diferenciados de qualidade musical. Foram recolhidas mais de 700 composições de 48 crianças e em seguida analisadas por professores-juízes, que classificaram as composições, relacionando-as com a idade provável dos alunos. A classificação mostrou que há uma seqüencialidade no desenvolvimento musical que se encontra relacionada aos estágios da experiência musical: MATERIAIS - EXPRESSÃO - FORMA - VALOR. A referida pesquisa, de caráter longitudinal, e com amostragem bastante significativa, permitiu a generalização dos resultados, possibilitando a formação de uma Teoria do Desenvolvimento Musical.

No entanto, o próprio Swanwick (1994) alertou que esta seqüência não pretendeu ser um modelo fechado, ou ser “a” seqüência. Para o autor, toda teoria tem um caráter provisório, o que ele define como teorização dinâmica: “Eu uso o termo ‘teorização dinâmica’ para enfatizar a natureza provisória de *todas* as teorias”<sup>15</sup> (Swanwick, 1994, p.85, grifo do autor). Na figura nº.2, podemos observar melhor a disposição dos estágios maiores e suas subdivisões:

---

<sup>15</sup> “I use the term ‘dynamic theorizing’ to emphasize the provisional nature of *all* theories.”

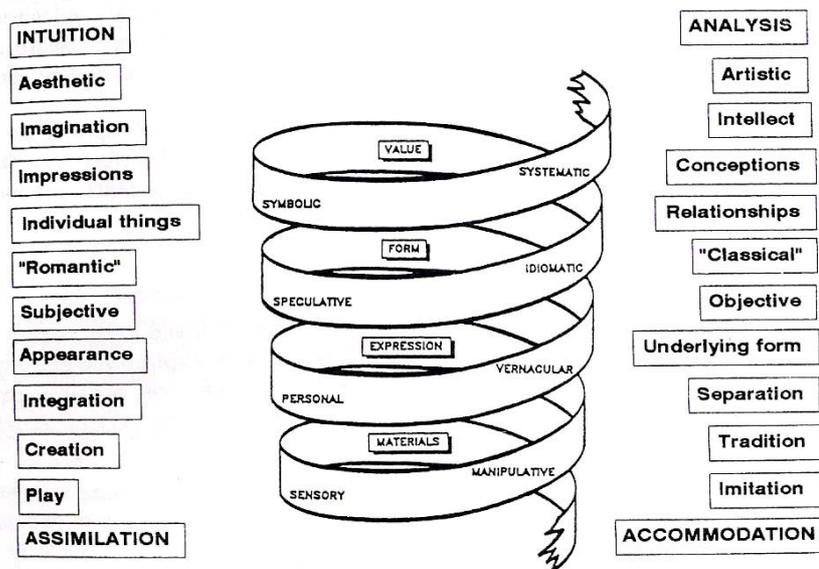


Figura 2 – Espiral de Desenvolvimento Musical (Fonte: Swanwick, 1994, p.87).

Na proposição do Espiral de Desenvolvimento Musical, gostaríamos de destacar alguns aspectos enfatizados na análise do autor: a cumulatividade dos diversos níveis, a recursividade e a relação dialética entre o individual e o social, associada aos lados do Espiral.

O caráter cumulativo da espiral sugere que o processo de aquisição do conhecimento não se dá de forma estanque. Um estágio não exclui o anterior, mas antes o complementa e o amplia em termos de complexidade. Além disso, Swanwick (1994) afirma que não há uma hierarquia de valores implícita no modelo:

este modelo é orgânico e poderia ser comparado ao desabrochar de uma flor (...). Nós não podemos dizer que o botão é mais importante do que as folhas, ou que estas são mais essenciais do que o caule ou o bulbo (Swanwick, 1994, p.91).<sup>16</sup>

A compreensão da organicidade do modelo é importante para que não o tratemos de forma rígida e não nos utilizemos dele como mais um instrumento de avaliação classificatória<sup>17</sup>. O Modelo Espiral aponta para o uso da avaliação diagnóstica, ou seja, ele

<sup>16</sup> "This is an organic model and the process might be compared with the growth of a flower (...) we really cannot say that the bloom is more important than the leaves or that these are both more essential than either the stem or bulb."(p. 91)

<sup>17</sup> A avaliação classificatória se destina a aprovar ou reprovar os alunos, enquanto que a avaliação diagnóstica serve como um instrumento auxiliar da aprendizagem. Um maior aprofundamento desta questão está no último capítulo do presente trabalho, quando tratamos da avaliação dos produtos dos alunos.

serve para identificarmos em que ponto se encontram os alunos, para decidirmos o que devemos desenvolver com eles a partir daí, e em qual direção devemos encaminhá-los.

A recursividade está presente no modelo enquanto movimento cíclico que se renova a cada momento de aprendizagem. A cada nova peça musical, a espiral será reativada e percorrerá novamente todas as camadas, só que mais rapidamente, à medida que o aluno tiver mais experiência. Nas palavras de Swanwick (1991):

devo insistir novamente que a espiral evolutiva se reativa a cada novo encontro musical e, concretamente, quando abordamos uma nova peça como intérpretes e como ouvintes, ou quando compomos ou improvisamos (p. 91).<sup>18</sup>

Neste sentido, o professor é essencialmente um crítico musical, que estimula o aluno a avançar em *qualidade* musical a cada novo repertório estudado ou abordado. Para isto, ele precisa estar bem preparado para identificar o estágio em que se encontra o aluno, a fim de incitar seu crescimento em determinado caminho.

O outro componente que caracteriza o Espiral é o equilíbrio entre os lados esquerdo e direito, entre o aspecto social e individual do processo de aprendizagem. O movimento de oscilação entre o individual e as convenções musicais traduz a natureza dialética e psicológica do processo de desenvolvimento musical, aspecto psicológico que tem suas bases na teoria piagetiana.<sup>19</sup> Como podemos observar na figura nº.2 anteriormente colocada, o lado esquerdo compreende a dimensão da motivação interna, o lado intuitivo, da subjetividade e dos *insights* pessoais (assimilação). Por sua vez, o lado direito representa os processos de acomodação às convenções sociais, às tradições, ao socialmente determinado (acomodação). O processo de adaptação que oscila entre assimilação e acomodação é assim descrito por Piaget (1970):

ora, a adaptação é um equilíbrio - equilíbrio cuja conquista dura toda a infância e adolescência e define a estruturação própria destes períodos da existência -

---

<sup>18</sup> “Debo insistir nuevamente en que la espiral evolutiva se reactiva cada vez en el encuentro con la música y, concretamente, cuando abordamos una nueva pieza como intérpretes o como oyentes, o cuando componemos e improvisamos.”

<sup>19</sup> Para uma compreensão mais detalhada das bases teóricas do modelo Espiral ver “A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical” in: FERNANDES, José N. *Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. FE/UFRJ, 1998.

entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e acomodação. Diz-se, por exemplo, que um organismo é adaptado quando ele pode ao mesmo tempo conservar sua estrutura assimilando a ela os alimentos tirados do exterior e acomodar essa estrutura às diversas particularidades do meio (p. 154).

A este respeito gostaríamos de situar a análise crítica que Hentschke (1996/97) faz da analogia entre o Espiral e a teoria do Jogo de Piaget. Para aquela autora, a correspondência entre a teoria piagetiana e o modelo Espiral de desenvolvimento musical não é completa. Existe uma *analogia* entre os processos de desenvolvimento musical explicitados por Swanwick e a Teoria do Jogo em Piaget, mas não um *paralelo*, que implicaria num compartilhamento de todos os princípios entre um e outro. Segundo Hentschke (1996/97), “(...) analogia denota que alguns princípios gerais são compartilhados, mas não necessariamente os mesmos processos psicológicos mais profundos,” (p.24) como no caso do estabelecimento das idades fixadas por Piaget, e flexibilizadas no Espiral por Swanwick, ou ainda no emprego da questão da polarização entre assimilação e acomodação.

Hentschke (1996/7) ressalta que, para Piaget estes processos (de assimilação e acomodação) ocorrem simultaneamente e não seqüencialmente, como parece sugerir o Espiral. Contudo, o próprio Swanwick coloca que cada um dos estágios compreende uma polaridade entre *tendências* assimilatórias e acomodativas, o que explica a utilização dos termos não na acepção técnica dos mesmos, mas como inclinações mais ou menos subjetivas ou objetivas. França (2000) reforça este aspecto considerando que

o modelo Espiral descreve o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical: *Materiais Sonoros, Caracterização expressiva, Forma e Valor*. A compreensão de cada um destes elementos revela uma polaridade entre tendências *assimilativas e acomodativas* (p.53).

Hentschke (1996/97) conclui, em sua crítica, que existe uma série de questões relacionadas à fundamentação psicológica da teoria Espiral ainda não esclarecidas que, contudo não invalidam o que Swanwick coloca sobre a necessidade de um maior equilíbrio entre os lados esquerdo e direito do Espiral. Para o autor, esta equilibração sucessiva acontece

na aprendizagem musical começando pelo fascínio do som em si (fase SENSORIAL), que conduz ao domínio e controle dos materiais (fase MANIPULATIVA). Swanwick (1991) comenta que inicialmente há um gosto pelos materiais sonoros como entidades independentes, o som por si mesmo. A resposta musical se dá principalmente em relação aos timbres (experimentação de várias fontes sonoras) e aos contrastes de intensidade. A segunda fase, avançando um pouco mais, não se limita à contemplação do som em si, mas ao domínio e manipulação do material sonoro. Há um desenvolvimento das técnicas de manipulação dos instrumentos e utilização de recursos estabelecidos. O segundo estágio<sup>20</sup> (EXPRESSÃO PESSOAL) é caracterizado por gestos expressivos elementares, evoluindo para as convenções musicais vernaculares. Na fase VERNACULAR começam a aparecer modelos e o modo de expressão se mantém nas convenções musicais vigentes. Internalizados os modelos, há espaço para os desvios imaginativos (fase ESPECULATIVA) com relação à estrutura da peça. Estes desvios conduzem ao modo estabelecido das formas musicais (fase IDIOMÁTICA): “surpresas estruturais se integram agora com mais clareza a um estilo concreto” (Swanwick, 1991, p.87).<sup>21</sup> Por fim, aparece o sentimento de comprometimento pessoal com a música (fase SIMBÓLICA), que se estabelece de maneira SISTEMÁTICA. É o momento da *metacogitação*, que comporta o processo de conscientização das idéias sobre nossas próprias operações mentais e que, para Swanwick (1991), em relação à música, significa “a autoconsciência dos processos do pensamento e dos sentimentos numa resposta valorativa à música”<sup>22</sup>(p. 82).

Portanto, este percurso de desenvolvimento, pautado nas camadas metafóricas cumulativas e recorrentes, que oscilam entre o potencial imaginativo e a adaptação imitativa, poderá e deverá orientar o planejamento do ensino musical, tanto quanto a avaliação dos

---

<sup>20</sup> Notem que estamos usando o termo estágio para nos referirmos às camadas mais abrangentes de MATERIAIS, EXPRESSÃO, FORMA e VALOR, e fase para as suas subdivisões.

<sup>21</sup> “Las sorpresas estructurales se integran ahora con más claridad en un estilo concreto.”

<sup>22</sup> “(...) la autoconciencia de los procesos de pensamiento y sentimiento en una respuesta valorativa a la música.”

produtos dos alunos, analisando seu percurso de aprendizagem através das composições, apreciações e performances dos alunos.

Pensamos que vale a pena transcrever na íntegra, o resumo dos critérios avaliativos apresentado por Swanwick (2003), pois consideramos que assim poderemos visualizar mais claramente a vinculação dos critérios à Espiral de desenvolvimento. Swanwick (2003) adverte que os termos entre parênteses se relacionam à performance e à composição:

### **Critérios gerais para avaliar o trabalho musical dos alunos:**

#### *Materiais*

Nível 1 - reconhece (*explora*) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura.  
Nível 2- identifica (*controla*) sons vocais e instrumentais específicos – como tipos de instrumento, timbres ou textura.

#### *Expressão*

Nível 3 - (*comunica*) o caráter expressivo da música –atmosfera e gesto- ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento.  
Nível 4 - analisa (*produz*) efeitos expressivos relativos ao timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.

#### *Forma*

Nível 5 - percebe (*demonstra*) relações estruturais – o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas.  
Nível 6 - (*faz*) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos.

#### *Valor*

Nível 7 - revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores.  
Nível 8 - desenvolve sistematicamente (novos processos musicais) idéias críticas e analíticas sobre música (Swanwick, 2003, p.92).

Estes critérios, baseados nos saltos metafóricos mencionados, têm sido utilizados em diversos contextos pedagógicos diferenciados, como em Hentschke (1995), Del Ben (1996) e outros, tendo sido comprovada sua validade e sua aplicabilidade como instrumento eficaz de avaliação do desenvolvimento musical. No anexo 6 colocamos o quadro de França e Silva (1998), que representa uma versão mais detalhada dos critérios para cada parâmetro central do C(L)A(S)P .

### 2.3.2 Os parâmetros da educação musical: o modelo C(L)A(S)P

Para que possamos estar diretamente envolvidos com o material musical, Swanwick (2001) estabelece cinco parâmetros de experiência musical, que fornecem a base para uma educação musical mais abrangente. São eles:

- C Composição – criação de uma idéia musical, fazer um objeto musical.
- (L) Estudos de Literatura – estudos a respeito da literatura de, e sobre música.
- A Apreciação - resposta auditiva em (embora não necessariamente) audiência.
- (S) Aquisição de habilidades – auditiva, instrumental, notacional.
- P Performance - comunicação da música como presença.<sup>23</sup>

A *Composição* é considerada por Swanwick como fundamental no processo educativo. Para o autor, ela abrange todas as formas de invenção musical, incluindo aquelas que não passam pela notação musical, como a improvisação. A improvisação é uma composição sem o peso ou as possibilidades da notação. A este respeito, Martins (1992) comenta que, “paralela à tradição de música escrita, grafada, a improvisação desenvolveu-se como uma outra tradição, incorporando uma medida muito maior de liberdade” (p.47).

Um dos principais objetivos da inserção da composição como fundamento para a educação musical é o aumento da compreensão musical através da manipulação dos elementos musicais. Como citam França e Swanwick, (2002):

a composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. Este argumento é suficiente para legitimá-la como atividade válida e relevante na educação musical (p.8-9).

---

<sup>23</sup> C *Composition*                   formulating a musical idea, making a musical object  
 (L) *Literature studies*           the literature of the literature about music  
 A *Audition*                       responsive listening as ( though not necessarily in) an audience  
 (S) *Skill acquisition*           aural , instrumental, notational  
 P *Performance*                 communicating music as a presence

Neste sentido, a composição é uma ferramenta que possibilita ao aluno a tomada de decisão crítica e expressiva, fazendo dele sujeito ativo do processo de aprendizagem. O aluno passa a ser intérprete e principalmente *criador*, exercitando sua liberdade para escolhas na ordenação dos materiais e suas possibilidades expressivas. Resumindo, a composição musical proporciona:

- engajamento musical vivo e ativo;
- maior compreensão da ordenação dos processos musicais;
- liberdade de expressão na organização das idéias musicais.

Swanwick (2001) comenta: “(...) o principal valor da composição na educação musical não é produzir mais compositores, mas o *insight* que podemos ganhar relacionando a música desta maneira bem direta e particular” (p.43).<sup>24</sup>

O segundo parâmetro central do modelo C(L)A(S)P é a *Apreciação* musical. O ouvir é, para o autor, prioridade em qualquer atividade musical. Ouvir não é somente um meio, uma atividade derivada da escuta do outro e da auto-escuta. A atividade de ouvir é aqui considerada como um fim em si mesmo. “A apreciação é a razão central da existência da música e a meta última e constante da educação musical” (Swanwick, 2001, p.42-43).<sup>25</sup>

Este ouvir mais amplo, que chamamos de *apreciação*, implica em percepção, análise, compreensão e crítica de um discurso musical dado.

Como citam França e Beal (2003),

(...) a apreciação musical (muitas vezes confundida com treinamento auditivo, exercícios de discriminação ou reconhecimento de estruturas rítmico-melódicas) é a modalidade que oferece a oportunidade de expandir o horizonte musical do indivíduo além daquilo que ele é capaz de tocar ou criar, enriquecendo seu repertório de possibilidades expressivas (p.68).

---

<sup>24</sup> “(...) the prime value of composition in music education is not that we may produce more composers, but in the insight that may be gained by relating to music in this particular and very direct manner”.

<sup>25</sup> “Audition is the central reason for the existence of music and the ultimate and constant goal in music education.”

O terceiro e último parâmetro central do modelo C(L)A(S)P é a *Performance*, entendida neste contexto, não como mero treinamento instrumental, ou desenvolvimento de habilidades virtuosísticas. A *Performance* engloba técnica, mas, sobretudo senso estético, que significa compreensão musical e qualidade artística.

Por fim, precisamos levar em conta que estes parâmetros devem estar integrados nas atividades pedagógico-musicais e distribuídos nas aulas de música de forma qualitativamente equilibrada. O que importa não é o número de vezes que aparecerá determinado parâmetro, mas a relação estabelecida entre eles e a qualidade das experiências vivenciadas.

Assim, o modelo C(L)A(S)P não é um *método*, no sentido de programa predeterminado, mas um referencial que prioriza a realização estética enquanto resposta expressiva que se efetiva através das modalidades de *Composição, Apreciação e Performance*. No dizer de Swanwick e França (2002):

implícita no Modelo há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a *vivência holística, intuitiva e estética* nas três modalidades centrais deve ser priorizada, subsidiada por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S) (p. 18, grifo nosso).

As modalidades de *Composição, Apreciação e Performance*, como atividades que proporcionam o contato e envolvimento direto com a música podem, portanto, nos auxiliar em nosso percurso pedagógico de forma extremamente positiva, pois, do contrário, como cita Swanwick (2001) “se nós nos afastarmos destas relações vivas e diretas, nós corremos o risco de perder o foco da música como experiência estética” (p.54).<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> “If we stray far from these direct and living relationships we run the risk of missing the point of music as aesthetic experience.”

## CAPÍTULO 3

### A “OFICINA DE PIANO”: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE UM EXPERIMENTO

#### 3.1 A formação do grupo *Oficina de Piano*: questões metodológicas

Nos capítulos anteriores tratamos da parte teórica deste trabalho, refletindo sobre as práticas pedagógicas pianísticas do CEMPJMX, pelo viés de um olhar crítico e histórico. Também oferecemos referenciais alternativos à realidade discutida, propondo diretrizes de pensamento, no nosso entender, mais abrangentes e atualizadas.

No presente capítulo, iremos descrever e analisar a experiência realizada com os alunos do Curso Técnico do CEMPJMX entre os meses de maio e outubro do ano de 2006. Essa experiência foi o recurso encontrado por nós para colocar em prática as idéias previamente discutidas.

A metodologia utilizada para a pesquisa foi a experimental. Optamos por ela por acreditarmos que oferece maiores possibilidades de análise para o caso estudado. No entanto, sabemos que todo método apresenta limites e, mais ainda, quando se trata do comportamento humano, o que não impede a sua utilização, mas nos alerta para uma maior cautela no momento do planejamento e da análise dos dados coletados.

A pesquisa experimental implica a formação de dois grupos: o experimental, onde são manipuladas as variáveis, e o de controle, que não recebe sua interferência. No caso estudado, o grupo experimental se constituiu naquele que denominamos *Oficina de Piano*, e o de controle, no grupo que não participou da *Oficina*.

O grupo *Oficina de Piano* recebeu a influência das variáveis independentes,<sup>27</sup> que neste caso, foram as atividades de *Composição, Apreciação e Performance*. O modelo C(L)A(S)P foi escolhido como referência deste experimento justamente por encontrarmos no contexto do ensino de piano no CEMPJMX uma lacuna no que diz respeito aos parâmetros centrais do referido modelo, e uma ênfase nos parâmetros periféricos, tanto no que se refere mais diretamente à aprendizagem pianística, como também, de uma forma geral, quanto ao currículo do Curso Técnico, e à disposição dos programas das disciplinas. Como exemplo, temos alguns dados significativos:

- em relação às aulas de piano - somente a *Performance* é trabalhada sistematicamente nas aulas de piano individuais. Se examinarmos o Programa de Piano (anexo 4), iremos notar que não há preocupação em inserir atividades de composição e apreciação, e nem mesmo de integrá-las às aulas.
- quanto ao currículo - a *Apreciação* e a *Performance* são incluídas como disciplinas obrigatórias do Curso Técnico em Instrumento. A *Composição* é totalmente excluída da grade curricular.
- em relação ao Plano de Curso das disciplinas, podemos mencionar como exemplo o da disciplina de Percepção (anexo 2) - há uma focalização no parâmetro das *habilidades técnicas (skill)* em todas as suas dimensões, seja notacional (solfejo, leitura rítmica), auditiva (reconhecimento de intervalos, ditado melódico e rítmico) ou manipulativa (uso de instrumentos de percussão para relacionar a vivência teórica à prática). Desconsiderando igualmente uma visão mais holística da música, os conteúdos programáticos desta disciplina não contemplam a composição e a apreciação.

---

<sup>27</sup> As *variáveis independentes*, no delineamento experimental, são aquelas manipuladas pelo pesquisador, para a observação da alteração do comportamento do grupo em relação a elas. As *variáveis dependentes* são as consideradas de efeito, ou seja, aquelas que se produziram a partir da ação das primeiras.

Portanto, a *Oficina de Piano* foi formada para incrementar a aprendizagem pianística, integrando os parâmetros do C(L)A(S)P, no intuito de observar e avaliar quais as mudanças introduzidas pelas atividades de *Composição, Apreciação e Performance* (variáveis independentes) no desenvolvimento pianístico-musical dos alunos (variável dependente). Consideramos também a *Performance* como variável independente (apesar de já ser contemplada no currículo, e nas aulas individuais), porque acrescentamos a ela a prática em conjunto (os duos formados com alunos convidados e ou alunos da própria *Oficina* em outros instrumentos), além de reforçarmos a prática solista num contexto diferente, que é o da aula coletiva.

Também realizamos em menor número as atividades decorrentes dos parâmetros considerados periféricos (Literatura e Habilidades técnicas), levando em conta as justificativas acima apresentadas. Fizemos leituras à primeira vista e um aprofundamento na parte de literatura e história da música (conhecimento do compositor e de seu estilo) nas apreciações feitas, mas não trabalhamos especificamente com a percepção auditiva e a técnica manipulativa, pois estes conteúdos são bastante explorados nas aulas individuais de piano e nas aulas de percepção (anexos 2 e 4).

A *Oficina de Piano* funcionou todas as sextas-feiras, em horário extra-classe, não ocupando nenhum horário das aulas obrigatórias. A participação dos alunos se deu de forma livre, de acordo com a sua disponibilidade para participar do experimento. A formação inicial do grupo experimental se constituiu de oito alunos, quatro de outros professores e quatro da própria pesquisadora. A referência a estes alunos, durante o relato analítico, será feita por letras (**A, B, C, D, E, F, G e H**), para preservação da identidade dos sujeitos.

O grupo de controle também contemplou oito alunos que aceitaram participar da pesquisa e que tinham horários disponíveis para as gravações previstas. Para identificação dos alunos do grupo de controle atribuiremos letras acrescidas da numeração **1** (**A<sup>1</sup>, B<sup>1</sup>, C<sup>1</sup>, D<sup>1</sup>, E<sup>1</sup>**,

**F<sup>1</sup>, G<sup>1</sup> e H<sup>1</sup>**). Do universo de alunos do Curso Técnico de Piano somente dois ficaram excluídos do experimento, por incompatibilidade de horários.

Apesar de ter havido uma escolha por parte dos alunos, o que poderia implicar talvez em um desequilíbrio quanto à equivalência dos grupos, isto não ocorreu, e tivemos dois grupos bem equilibrados no que se refere à sua formação. Como já conhecíamos a realidade do alunado, sabíamos que nos dois grupos (experimental e de controle) havia alunos que apresentavam bons resultados e alunos com dificuldades musicais menos ou mais graves. Consideramos, portanto, a nossa amostra como parcialmente randômica, pois apesar de implicar numa escolha da parte dos alunos, não teve a interferência da pesquisadora na seleção, e o resultado dos grupos foi satisfatório para os problemas investigados.

O termo *Oficina*<sup>28</sup>, escolhido para denominação do grupo, remete ao caráter experimental do trabalho e ao espaço pedagógico alternativo, complementar ao espaço instituído das aulas individuais.

Os critérios utilizados para verificar se houve ou não alguma mudança significativa no comportamento musical dos alunos foram os apresentados na Teoria Espiral de Swanwick e seus níveis de desenvolvimento. A partir da identificação de cada produto de cada aluno em determinada fase, acompanhamos o seu desenvolvimento, e, ao final, verificamos se os alunos da “*Oficina*” tiveram um ganho igual ou maior do que os do grupo de controle.

Assim, nossa pesquisa é um estudo longitudinal, pois acompanhamos os mesmos sujeitos, durante o período de seis meses, coletando dados no início, durante e no final do

---

<sup>28</sup> O termo *Oficina* nos remete às “Oficinas de Música” do ano de 1960 que representavam uma abordagem “nova”, oposta à abordagem “tradicional” de ensino. A *Oficina de Piano* não adota estritamente a abordagem das “Oficinas de Música”, mas comunga valores comuns, como a busca da experimentação e o envolvimento prático com o material musical. Para maiores detalhes sobre “Oficinas de Música” ver FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de Música no Brasil. História e Metodologia*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

experimento. A coleta foi feita através de gravações dos produtos dos alunos em *Composição, Apreciação e Performance* durante as aulas da *Oficina*. Apesar de analisarmos todos os produtos dos alunos da *Oficina*, o parâmetro de comparação entre os dois grupos foi somente o da *Performance*, já que os alunos do grupo de controle, como vimos, não desenvolveram atividades de *Composição e Apreciação*.

Como já foi mencionado, além da análise pessoal da pesquisadora, contamos com a participação de quatro professores-juízes, familiarizados com o modelo Espiral, que analisaram as gravações das performances do grupo de controle e do grupo *Oficina de Piano*. Utilizamos-nos deste recurso para que a pesquisa ganhasse maior objetividade, buscando atingir uma análise final mais imparcial.

As gravações do grupo de controle foram realizadas em sala de aula, em horários alternativos, durante as aulas individuais dos alunos, ou em horário previamente combinado entre os alunos e a pesquisadora. Do grupo de controle gravamos apenas uma peça de repertório no início de maio, tornando a gravá-la em outubro, no final da pesquisa. Do grupo experimental gravamos também uma peça de repertório e os produtos gerados pela *Oficina*.

A seguir, passaremos à descrição e ao relato crítico das aulas da *Oficina*. Aqui não nos ocuparemos muito com a análise dos produtos em *Composição, Apreciação e Performance*, já que faremos isto detalhadamente no último capítulo. Discutiremos mais sobre questões relativas à leitura à primeira vista, sobre os comentários verbais dos alunos durante as aulas e a condução propriamente dita das mesmas.

### 3.2. Descrição da experiência: objetivos e relato analítico das aulas

Esta experiência foi documentada através de relatórios descritivos, feitos sempre após a realização das aulas, e também em gravações de fita de vídeo, para posterior análise dos

produtos dos alunos. Achamos importante detalhar o processo das aulas, para termos parâmetros mais precisos de análise dos resultados do trabalho. Além disso, as aulas podem servir como sugestões de trabalho a serem adaptadas em contextos similares.

A *Oficina de Piano* foi desenvolvida num total de dezoito aulas, dadas semanalmente, entre os meses de maio e outubro, respeitando o recesso escolar de julho e os feriados nacionais. A frequência dos alunos no primeiro semestre foi satisfatória, mas no segundo tivemos três desistências. Atribuímos estas desistências a vários fatores, como questões pessoais dos alunos (trabalho, problemas de condução), e algumas mudanças de horário que foram efetuadas em função de compromissos da pesquisadora.<sup>29</sup>

Gostaríamos de salientar que, inicialmente, as aulas foram planejadas mensalmente, mas, dadas as condições que se apresentaram ao longo do trabalho, fomos adequando os planejamentos às necessidades dos alunos e ao que no momento nos era exigido, passando a elaborar o plano semanalmente. Como entendemos o ensino como *pré-figurativo*, o planejamento, sob esta ótica, é apenas um esboço do que poderá ser realizado, em função da realidade que se apresenta.

As aulas, planejadas considerando a abrangência e integração das atividades musicais, segundo o modelo C(L)A(S)P, ficaram assim constituídas:

Oficina nº. 1 - Conhecimento dos alunos e Concerto

Oficina nº. 2 - Critérios para Apreciação musical e leitura à primeira vista.

Oficina nº. 3 - Atividade de composição a partir de fragmento melódico

Oficina nº. 4 - Improvisação com cifragem popular

Oficina nº. 5 - Apresentação de músicas do compositor Villa-Lobos

Oficina nº. 6 - Leitura e Apreciação com linguagens modais

Oficina nº. 7 - Apresentação de duos e avaliação do trabalho

---

<sup>29</sup> Esta questão será discutida e analisada mais detalhadamente no último capítulo, que trata dos resultados do trabalho.

Oficina nº. 8 - Apreciação Musical: revisando os critérios de avaliação em performance

Oficina nº. 9 - Leitura à primeira vista e improvisação harmônica

Oficina nº.10 - Análise das improvisações e apreciação da peça “Alma Brasileira” de Villa-Lobos

Oficina nº.11- Reapresentação dos duos e apresentação das apreciações da peça “Alma Brasileira”

Oficina nº.12 - Continuação das apresentações dos duos e debate sobre apreciação da “Alma Brasileira”

Oficina nº.13 - Continuação das atividades de apreciação e apresentação das improvisações.

Oficina nº.14 - Improvisações de Ernst Widmer

Oficina nº.15 - Apreciação de peça contemporânea, com recursos de improvisação

Oficina nº.16 - Leitura à primeira vista

Oficina nº.17 - Reapresentação dos solos de Villa-Lobos

Oficina nº.18 - Ensaio geral e avaliação da Oficina.

### 3.2.1 Oficina nº.1 - Conhecimento dos alunos e concerto

#### Objetivos

- Conhecer a clientela e seus objetivos na *Oficina*.
- Planejar conjuntamente a *Oficina*, estipulando tarefas, metas e atividades.
- Assistir ao concerto de piano e fazer uma apreciação crítica escrita.

#### Relatório

A 1ª aula da *Oficina de Piano* teve início com a participação dos alunos no concerto do pianista Tadeu Duarte, realizado neste mesmo dia, às 20:00 h, no Teatro Municipal de São João del-Rei. A ida ao concerto foi considerada a primeira atividade da *Oficina*.

Como ainda não havíamos estipulado um horário de duração da *Oficina*, não pudemos contar com a presença de todos os alunos no concerto. Antes do concerto tivemos uma conversa inicial de como os trabalhos iriam se desenvolver, sua dinâmica, suas regras e a forma de participação. Os alunos foram alertados da importância de sua presença constante e do cumprimento das tarefas para o bom rendimento do trabalho. Eles também forneceram algumas informações, como o nível em que se encontravam e suas expectativas a respeito destes encontros semanais. A composição do grupo por nível dos participantes foi a seguinte:

- Dois alunos do 3º ano técnico (alunos **F** e **G**)
- Três alunos do 2º ano técnico (alunos **A** e **D**)
- Três alunos do 1º ano técnico (alunos **B**, **C** e **H**)

Consideramos que a formação por níveis ficou bastante equilibrada, abrangendo uma representatividade suficiente para o nosso trabalho de investigação e análise do contexto do Curso Técnico como um todo.

Os alunos ficaram um pouco intimidados em expor suas expectativas, mas, de forma geral, disseram que pretendiam melhorar e se aperfeiçoar no instrumento. Considerando sua timidez inicial, resolvemos antecipar uma atividade que estava programada para a aula seguinte, que consistia na audição de alguns compositores que seriam tocados no concerto mencionado, falando um pouco sobre a vida e o estilo de alguns deles. Como cita Koellreutter em entrevista a Carlos Kater (1997b), o melhor meio de nos aproximarmos dos nossos alunos é através da prática:

a minha maneira de trabalhar *parte sempre do aluno*, dele para mim e não o contrário. O assunto das aulas resulta sempre de um *diálogo*, de uma discussão entre os dois pólos, clientela e professor. Os estudantes, naturalmente não perguntam no início. Então, o problema é como motivá-los, criando uma situação de polêmica que lhes interesse ou simplesmente *partindo da prática musical* (p.134, grifo nosso).

Desta forma, parti do que os alunos traziam, investigando o seu conhecimento sobre o assunto, para então complementar com a minha fala. Do compositor russo Scriabin ouvimos o

estudo op.8 n.º. 12, com o pianista Vladimir Horowitz<sup>30</sup> e depois foram feitos alguns comentários a respeito da peça e de sua execução. Começamos a eleger alguns critérios de apreciação musical em relação à performance, tarefa que teria continuidade nas aulas seguintes. Alguns aspectos, como fraseado, agógica (os alunos desconheciam este termo e utilizavam somente o termo “andamento” para nuances de tempo) e sonoridade, foram levantados.

Por fim, foi proposta a tarefa de assistir ao concerto e escrever para a próxima aula uma apreciação crítica do mesmo.

### 3.2.2 Oficina n.º. 2 - Critérios para apreciação musical e leitura à primeira vista

Objetivos:

- Estimular a apreciação musical no aluno, tornando-a mais crítica e abrangente.
- Formular critérios avaliativos para a apreciação musical, no que diz respeito às questões técnico-interpretativas, estilísticas, de dinâmica, fraseado, pedal, agógica e ao envolvimento pessoal do pianista.
- Trabalhar a leitura à primeira vista, através de peças a quatro mãos.

### Relatório

A 2ª aula da *Oficina* começou a partir dos comentários dos alunos sobre o concerto. Os alunos se mostraram motivados com a participação neste tipo de evento, pois nem sempre ocorre tal oportunidade. O aluno **H**, por exemplo, nunca havia assistido a um concerto. Sendo São João del-Rei uma cidade pequena, não acontecem regularmente concertos e apresentações musicais e, quando acontecem, nem sempre os alunos têm a oportunidade de participar, seja por questões de disponibilidade de tempo, recursos financeiros, ou mesmo estímulo para tal.

---

<sup>30</sup> VLADIMIR HOROWITZ. Estudo op.8, n.º.12. (2min., 13s.) In \_\_\_\_Portrait of Vladimir Horowitz. Nova York, CBS Records, 1989.

Após os comentários gerais, pedi que cada um lesse sua apreciação crítica, para depois fazermos um debate geral. Alguns alunos não realizaram a tarefa, argumentando que sentiram dificuldade e inibição em escrever. Outros também ficaram inibidos em ler o seu relatório, mas, depois de um pequeno debate informal, cada um, individualmente, leu ou fez comentários pessoais a respeito do concerto. Ao final de cada relato pessoal, dividimos o grupo em duplas e pedi aos alunos que sintetizassem os comentários e escrevessem os principais critérios norteadores de uma apreciação crítica de performance mais consistente.

Depois de aproximadamente 20 minutos, retornamos ao “grupão” para, após a leitura de cada dupla, realizarmos uma síntese final. Esta síntese foi sendo elaborada por todos e pedi ao aluno **F** (que não havia escrito sua apreciação) que anotasse os principais pontos levantados para, no próximo encontro, trazê-los impressos para os colegas.

No debate sobre critérios de avaliação para performance, vários aspectos foram apontados como importantes e alguns tiveram uma ênfase maior, como a comunicação (musical) intensa do pianista com a platéia e a relevância da apresentação didática para o esclarecimento de detalhes da peça. Concordamos que o conhecimento prévio da peça e detalhes sobre o autor ampliam nossa percepção e enriquecem nossa apreciação. Acrescentei também que uma boa apreciação do outro aguça nossa autocrítica, pois, assim como avaliamos o outro, é preciso estar sempre revendo e reavaliando nossa própria performance. Outros pontos, como a questão da sonoridade, dinâmica e fraseado também foram eleitos como essenciais na crítica de uma performance, pois enfatizam os aspectos expressivo e simbólico da música, e não se limitam somente à observância de seus aspectos materiais (correção de ritmo, notas, etc.).

Na segunda parte da aula, foi proposta uma atividade de leitura a quatro mãos. Novamente o grupo foi dividido em duplas e cada uma, por sua vez, fez uma leitura de uma peça da série Easy Duets, de LAST (1960).

No geral, todos tiveram bastante dificuldade, apesar das peças serem fáceis, considerando o nível em que estão os alunos. No exemplo 1, podemos observar um fragmento da peça “Waltz Tune” dada aos alunos como leitura à primeira vista. Esta peça apresenta um ritmo simples (semínimas e mínimas) e textura monofônica. Também compreende o movimento paralelo entre as mãos e uma passagem de polegar no c. 7, o que poderia ser considerado uma dificuldade, se os alunos fossem de um nível menos avançado.

PRIMO

## 1. WALTZ TUNE

The musical score for "Waltz Tune" is presented in two systems. The first system covers measures 1 to 6, and the second system covers measures 7 to 9. The piece is in 3/4 time and marked "Waltz time". The first system begins with a dynamic of *mp* and features a triplet of eighth notes in the right hand, indicated by "8ve<sub>3</sub>". The second system includes a dynamic of *mf* and a triplet of eighth notes in the right hand, with a thumb passage in measure 7. The score concludes with a dynamic of *mp* in measure 9. Fingering numbers are provided for various notes throughout the piece.

Exemplo musical 1 – Fragmento da peça “Waltz Tune”, compassos 1 ao 9 (Last, 1960)

A cada apresentação das duplas eram feitos comentários a respeito das falhas de leitura, e eu tentava dar sugestões para sua melhor realização, principalmente no que se refere à apreensão geral da peça, a partir de uma análise anterior de tonalidade, características do tema, ritmos mais constantes e da recomendação de não olhar para o teclado e procurar seguir sem interrupção.

Um aluno observou que na leitura a quatro mãos é necessário que haja “cooperação”, pois se um se perde, é preciso que o outro improvise para esperá-lo e vice-versa. Foi

interessante notar a percepção deste aluno quanto à cumplicidade que deve existir quando tocamos juntos.

Concluimos também que a questão rítmica na leitura é fundamental, pois é na manutenção do pulso e a partir de uma boa leitura rítmica que conseguimos chegar ao fim. A este respeito Kowalchuk & Lancaster (1991) comentam como a leitura à primeira vista em conjunto é proveitosa: “A leitura à primeira vista da música em conjunto força o aluno a continuar tocando quando um erro é cometido e reforça a idéia de um tempo firme, constante (p.229).”<sup>31</sup>

Todas as duplas foram gravadas em vídeo, depois de terem tocado suas peças por duas vezes consecutivas.

### 3.2.3 Oficina nº.3 - Atividade de composição a partir de fragmento melódico

#### Objetivo

- Desenvolver a capacidade criativa dos alunos para estruturar linhas melódicas, visando um maior envolvimento e compreensão do material musical.

#### Relatório

Nesta aula tivemos sete alunos presentes. Iniciamos com um pouco de atraso, pois dois dos alunos são de outras cidades e a condução sempre chega um pouco atrasada. Enquanto esperávamos a chegada de todos, um aluno que tinha faltado à aula anterior tocou uma peça popular da compositora “Ênia”. Ao término da execução, estimulei a crítica dos colegas, tentando salientar o que havíamos comentado na aula anterior sobre apreciação crítica da performance. Foram sugeridas modificações quanto à sonoridade, equilíbrio sonoro entre as mãos, com destaque para a mão direita que fazia o tema. Também foi dada atenção à questão do

---

<sup>31</sup> “Sight-reading ensemble music forces the student to continue playing when a mistake is made and reinforces the idea of a steady tempo.”

fraseado e o cuidado com os gestos que, na execução do colega, alguns consideraram “agressivos”, resultando num som “duro” e mais seco. Relações foram feitas com outras aulas assistidas neste mesmo dia por alguns alunos, quando da prova para admissão de professores para o Curso de Música da Universidade Federal de São João del-Rei -UFSJ.<sup>32</sup>

Depois da fala dos alunos, tentei sintetizar um pouco o pensamento deles, somando as idéias dadas e pedindo ao aluno que tocasse novamente. A execução soou mais “leve”, mas acredito que o processo de modificação da escuta, visando uma melhora na qualidade do toque, seja um processo de conquista lenta e que demanda um empenho permanente por parte de quem toca.

Após o encerramento dos comentários, **F** entregou aos alunos sua síntese escrita sobre os critérios elaborados na aula anterior, como havíamos combinado, e que foram resumidos por ele da seguinte forma:

Critérios para análise crítica de uma performance:

- Pesquisar sobre o compositor, a peça, a época e o estilo.
- Observar a dinâmica (fraseado, sonoridade, técnica, expressão, agógica).
- Observar a performance (postura gestual, presença de palco, apresentação).
- Observar a interação com o público (mensagem, segurança).

Acreditamos que aqui estão contemplados alguns pontos relativos aos estágios do modelo Espiral de Swanwick, no que diz respeito aos critérios para avaliação musical: MATERIAIS (técnica, sonoridade), EXPRESSÃO (fraseado, expressão, agógica), FORMA (conhecimento da época, compositor e estilo) e VALOR (postura, presença e interação com o público).

Encerrada a parte inicial e chegando os alunos que faltavam, passamos à atividade planejada para esta aula: a atividade de composição, através da improvisação.

---

<sup>32</sup> A Universidade Federal de São João del-Rei-UFSJ- criou no ano de 2006 o Curso de Licenciatura em Música, para o qual, nesta data, estava se realizando o concurso para professores.

Primeiramente ouvimos o “Tema e Variações” KV 573 em Ré Maior para piano solo de Mozart, interpretado pela pianista Ingrid Haebler<sup>33</sup>, seguindo a partitura, sem que nada fosse dito a respeito da atividade a ser realizada.

A experiência de acompanhar a partitura foi interessante, pois alguns alunos sentiram bastante dificuldade, enquanto outros conseguiram acompanhar melhor a partitura. **D, F e G** mostraram mais facilidade no acompanhamento da partitura, sendo **F** o primeiro a virar as páginas. **B, E e H** comentaram haver perdido várias vezes a relação escuta-notação.

Acreditamos que esta também seja uma boa prática, que pode ajudar no desenvolvimento da leitura à primeira vista, na capacidade de “seguir adiante”, sem se prender aos detalhes, numa apreensão geral do sentido da peça.

Após a escuta e os comentários quanto ao acompanhamento da partitura, foram feitas observações a respeito da forma da peça e em que consiste o “tema e variações” nesta obra de Mozart. Foi perguntado aos alunos o que mudava ao longo da peça e o componente mais perceptível foi a variação rítmica. **C** comentou a variação da tonalidade que ocorre na VI variação, confundindo a tonalidade de Ré m com Fá M (percepção mais “notacional” do que auditiva). Após os comentários gerais sobre a forma “Tema e Variações”, a turma foi dividida em duas duplas e um “trio”, para compor uma variação livre (rítmica e ou melódica) sobre o tema da ciranda “Atirei o pau no gato”. A melodia não foi dada, pois acreditamos (como foi comprovado) que era conhecida de todos. Foi concedida meia hora a cada grupo para o trabalho. Depois de 40 minutos, os alunos retornaram à sala para apresentar seus trabalhos, e o resultado foi muito interessante e bastante diversificado. A dupla de **E e H** escreveu uma variação melódica e se preocupou em registrá-la corretamente na partitura. A segunda dupla (**C e E**) fez uma variação estilística, colocando a peça em ritmo de baião. O aluno **G** apresentou uma variação individual e o terceiro grupo fez uma variação com um arranjo em

---

<sup>33</sup> W.A.MOZART. 9 variações em Ré M, KV 573.( 13min.42s.) In \_\_\_\_\_Mozart, Piano Variations, Rondos etc.(Complete Mozart Editions) (3CDs), Alemanha, Philips Classics Productions, 1991.

baixo d'Alberti para a harmonia. Nesta dupla (**B e D**), também houve a criação de uma variação individual de **D**, em estilo “gospel”, segundo a definição do próprio aluno.

Ao final, todos admitiram que tiveram muito prazer em realizar a tarefa, e alguns, como **C, D e G** nos contaram que já compõem. O resultado foi muito positivo e acreditamos ter contribuído bastante para motivar os alunos a tocar e também a se arriscar no processo de invenção.

**G**, ao final, perguntou o porquê desta atividade especificamente numa aula de piano, e eu respondi que qualquer atividade que envolva o contato direto com o material musical, seja ela de escuta, de composição ou execução estará contribuindo para o seu crescimento musical. Além disso, a improvisação desenvolve a fluência, o compor e passar para o papel ajuda na leitura, e assim por diante, pois todas essas atividades estão conectadas entre si. Ao experimentarmos o processo criativo podemos compreender melhor o processo musical empregado pelos compositores. **C** também comentou que isto deveria ser dado nas aulas de teoria e percepção, pois assim as habilidades de leitura e solfejo estariam sendo desenvolvidas de maneira mais eficaz. Nesta aula, na nossa avaliação, conseguimos integrar os três parâmetros centrais do C(L)A(S)P, na atividade de escuta (*Apreciação*), improvisação (*Composição*) e na apresentação das duplas (*Performance*). As improvisações foram gravadas em fita de vídeo na segunda vez em que foram tocadas.

#### 3.2.4 Oficina nº.4 - Improvisação com cifragem popular

Objetivos:

- Desenvolver o contato com outras linguagens musicais (mais próximas da realidade dos alunos) através da escuta e da leitura de música popular brasileira.
- Desenvolver a habilidade de leitura de cifragem popular.

- Estimular o potencial criativo dos alunos através da improvisação com cifragem popular.
- Integrar a apreciação musical crítica à prática de improvisação e performance.

### Relatório

Desta aula participaram somente cinco alunos. Os três faltosos avisaram com antecedência sua possível ausência por motivos diversos como doença, viagem e trabalho. É importante colocar tal dado para que possamos estar sempre atentos às ausências e às questões motivacionais individuais ou do grupo. Neste caso, acreditamos que os motivos dos impedimentos não revelaram falta de motivação, até porque tais alunos ainda não haviam faltado.

Iniciamos a aula com uma conversa informal sobre gostos musicais e música popular. A princípio perguntei aos alunos o que eles ouviam de música popular e suas preferências de gênero e autores. As respostas foram variadas e alguns alunos responderam que gostavam de MPB, “Gospel” (aluno ligada à igreja batista) e Rock. Todos comentaram que o que não suportavam ouvir é o “funk”. Um dos alunos disse: “Quem faz Conservatório não gosta de funk”. Dentre os compositores citados, foram destacados Caetano Veloso, Raul Seixas, Zé Ramalho e os Titãs.

Perguntei, a seguir, quem tinha familiaridade com a cifragem popular. Todos disseram que sabiam reconhecer a notação por cifras, mas não tinham prática de leitura, excetuando **D**, pela prática da igreja que frequenta, e **C**, por tocar guitarra numa banda de rock recém-formada por ele e alguns amigos.

Feita esta “enquete” inicial, passamos ao trabalho prático, onde cada dupla de alunos foi convidada a ler uma música cifrada de um dos dois volumes do “Songbook” do compositor popular Caetano Veloso (s.d.). A primeira música escolhida, “Canto do povo de um lugar” (p.27), do 2º álbum, como podemos observar no exemplo 2, apresenta uma harmonia bem simples

(funções básicas de tônica, dominante e subdominante - sem dominantes secundárias, e sem a utilização de 7ª e 9ªs). Os alunos não tiveram muita dificuldade em executá-la, ainda que somente como reconhecimento do material, em nível bem exploratório.



Exemplo Musical 2 – Canto do povo de um lugar (Veloso, s.d, p.27)

A segunda música, “Alguém cantando” (p.35), do 1º álbum (Veloso, s.d.), mais complexa, já apresentou impasses para alguns alunos que têm menos convivência com a linguagem por cifras. A teve sérias dificuldades rítmicas para ler e executar as melodias, além da leitura das cifras também ter sido insuficiente, pelo seu desconhecimento de acordes com intervalos de 4ª e 9ª.

Como era de se esperar, os que apresentaram mais facilidade na montagem dos acordes foram **C** e **D**, que já tinham alguma prática neste sentido.

Após a realização das leituras, ouvimos dois arranjos das respectivas músicas gravados por Caetano Veloso<sup>34</sup> e pelo grupo Boca Livre<sup>35</sup>. A respeito deste último, provoqueei os alunos no sentido de chamar a atenção para a construção do arranjo vocal, e sua estruturação. **D** e **E** perceberam melhor as diferenças de textura, quando o grupo cantava em uníssono, e ou em acordes. Pedi também para que ficassem atentos à letra e à maneira como o discurso musical reforçava o discurso do texto, como na passagem “A voz de alguém cantando...” em momento solo, logo seguido por um eco: “a voz de certo alguém”. Como os recursos musicais podem criar efeitos que reforçam o significado do texto, o compositor deve estar atento a estes detalhes no tratamento do discurso musical. Conversamos também sobre funções harmônicas

<sup>34</sup> CAETANO VELOSO. Canto do povo de um lugar. In \_\_\_\_\_. Nova História da Música Popular Brasileira: Caetano Veloso. São Paulo, Abril Cultural, 1976. LP.

<sup>35</sup> BOCA LIVRE. Alguém Cantando. (1 min.32s) Caetano Veloso (compositor) In \_\_\_\_\_. Folia, Rio de Janeiro, Polygram, 1981. LP.

e sobre o que eles estão aprendendo na aula de estruturação musical a respeito de harmonia funcional.<sup>36</sup> Na *Oficina* não nos aprofundamos nos aspectos teóricos, pois a idéia foi a de fazer a ponte para a prática, transferindo para a prática pianística o que eles aprenderam nas aulas de estruturação e percepção.

Num segundo momento, dei uma tarefa que consistia na escolha de uma dessas músicas, e na realização de uma pequena improvisação a partir das cifras analisadas. Como me ausentei neste momento e deixei os alunos trabalharem livremente, eles escolheram outras peças do álbum de Caetano Veloso e fizeram “arranjos” com elas.

Ao final da aula, as duplas se apresentaram e gravamos sua produção. Fizemos uma avaliação do processo e do resultado final, e tentei mostrar como são importantes as escolhas de utilização do material sonoro. A dupla **D** e **E** soube explorar bem os aspectos comentados. Fizeram um arranjo expressivo, com toques de imaginação, ecos, agógica e fraseados bem consistentes. O trio **A**, **B** e **C** se limitou a ler as cifras e a improvisar um ritmo para elas. **A**, mais uma vez, teve muita dificuldade com a questão rítmica e **B** ajudou só na concepção e não na execução da peça.

Por fim, avaliamos ter sido o trabalho muito proveitoso, pois abordamos conteúdos diversos dos realizados tradicionalmente nas aulas individuais, apresentando desafios aos alunos, aproximando o fazer musical de seu universo cultural, apontando possibilidades para a prática pianística, como a improvisação, a leitura através da cifragem popular e a elaboração de arranjos, conectando conhecimentos práticos e teóricos.

Como cita Gainza (1983), “A improvisação, atividade integrada ao processo de desenvolvimento musical, é sinônimo de jogo, alegria, entretenimento e também

---

<sup>36</sup> A idéia de haver uma troca e uma realimentação entre as disciplinas já havia sido planejada, quando procurei o professor de Estruturação e pedi para que abordasse a questão da harmonia funcional. A idéia é continuar a fazer estas conexões, para que os alunos associem aspectos diversos da aprendizagem num todo coerente, sem fragmentação dos conteúdos.

exploração, inquietude, curiosidade”<sup>37</sup>(p.47). Acrescentamos aqui que este trabalho funcionou também como autoconsciência das escolhas musicais e certo “poder” sobre elas, que não é mais do professor, mas dos alunos, que reinventam e “traduzem” a idéia musical à sua maneira.

### 3.2.5 Oficina nº. 5 - Apresentação de músicas do compositor Villa-Lobos

#### Objetivos:

- Estimular a prática de performance e a escuta crítica de si mesmo e do outro
- Discutir possibilidades de realização de leitura e execução

#### Relatório

Nesta aula estiveram presentes quase todos os alunos, com exceção de C. Cada um apresentou uma peça, agendada com um mês de antecedência, e escolhida pelo grau de dificuldade apresentada. As peças foram recolhidas da coleção do “Guia Prático”<sup>38</sup> (para piano) e da coleção “Histórias da carochinha” de H. Villa-Lobos (1945a, 1945b, 1947a, 1947b, 1960, 1976, 1987). Para os alunos do 1º. ano, foram dadas “A pombinha voou”, “O corcunda” (6º álbum do Guia Prático), e “E o pastorzinho cantava...” da coleção “Histórias da carochinha”. Para os alunos do 2º ano - “Pobre Cega” e “Rosa Amarela” (respectivamente do 8º e 4º álbuns do Guia Prático); e para o 3º ano - “A Manquinha” e “A Maré encheu” (do 1º álbum do Guia Prático).

Na apresentação constatamos um grau de dificuldade dos alunos além do previsto e principalmente uma falta de planejamento dos estudos, o que ocasionou apresentações muito

---

<sup>37</sup> La improvisación, actividad integrada al proceso del desarrollo musical, es sinónimo de juego, alegría, entretenimiento, y también de exploración, inquietud, curiosidad.

<sup>38</sup> O “Guia Prático” (para piano) é uma versão para piano solo de 60 melodias populares infantis brasileiras, arranjadas por Villa-Lobos, retiradas do “*Guia Prático-Estudo Folclórico Musical*”, coleção maior de 137 canções folclóricas, também compiladas e arranjadas pelo compositor.

deficientes. O único aluno que realizou a tarefa com precisão e esmero foi **E**, que declarou ter estudado muito para se apresentar.

As apresentações foram gravadas uma só vez e cada aluno comentou como havia preparado o trabalho. Discutimos como devemos proceder para aproveitar o tempo, quando este é pouco, para a realização de uma tarefa estipulada. Sugestões quanto à leitura, colocação de dedilhado e à compreensão da estrutura da peça foram propostas e discutidas.

Os alunos não pesquisaram sobre as obras e **G** foi o único que falou um pouco sobre Villa-Lobos e o Guia Prático. Consideramos isto uma falha dos alunos, pois a contextualização nos ajuda a compreender a peça e, além disso, como havia um compromisso de apresentação, todos deveriam ter pesquisado sobre o que estavam tocando.

Observamos nesta aula, que os alunos têm uma leitura muito precária, caracterizando uma percepção fragmentada e superficial do discurso musical.

Concluimos, na nossa avaliação, que a falta de comprometimento e de planejamento, que estiveram presentes nesta aula, são também grandes, senão os maiores empecilhos para que a aprendizagem se realize de forma eficaz.

Finalizamos com a distribuição de músicas de acompanhamento, agendadas para serem apresentadas no dia 30 de junho, último dia da *Oficina* antes das férias escolares de julho. As peças foram escolhidas por mim, por grau de dificuldade, entre peças do repertório erudito para violino e piano, flauta e piano e canto e piano. Os alunos ficaram de convidar colegas de outros instrumentos disponíveis para o trabalho.

### 3.2.6. Oficina nº. 6- Leitura e apreciação com linguagens modais

#### Objetivos:

- Despertar o interesse dos alunos para outras linguagens musicais, como a folclórica e a contemporânea.

- Appreciar trechos de música folclórica, medieval e contemporânea, identificando sua estruturação harmônica e melódica.
- Estimular a leitura por cifras.

### Relatório

Esta aula foi replanejada em função dos acontecimentos da aula anterior. Observando a grande dificuldade dos alunos em relação à leitura, voltamos a aplicar algumas atividades relacionadas a esta habilidade, para que eles pudessem se familiarizar melhor com este tipo de prática.

Inicialmente distribuimos uma leitura individual para que cada aluno a realizasse. Estas leituras foram extraídas da coleção “Ludus Brasilienses” de Ernest Widmer (1966), constituída de cinco cadernos, que contêm 162 peças progressivas para piano, entre leituras à primeira vista, peças de repertório e improvisações dirigidas. Segundo Nogueira (1998),

a obra de Ernst Widmer é essencialmente pedagógica, voltando-se sempre para o interesse do aluno, visando sua liberdade de criação e sua relação com a nova linguagem musical, ou seja, a contemporânea (p.15).

Por isso, escolhemos trabalhar com este material, já que oferecia uma aproximação com nossos objetivos - familiarizar o aluno com outras linguagens e estimular seu potencial criativo, além de reforçar o trabalho com a habilidade de leitura.

No caso desta aula, as leituras aqui oferecidas constituíram-se de pequenas peças, em sua maioria modais, do 1º livro desta coleção. Não aproveitamos apenas as “leituras” que constam deste livro para tal fim, mas também as peças de repertório mais simples, que possibilitavam a leitura à primeira vista. Isto foi feito, por exemplo, com a peça “Caminho”, a primeira do livro 1, apresentada no exemplo n. 3:

Exemplo musical 3 – “Caminho”, peça nº. 1 do 1º álbum (WIDMER, 1966, p. 4)

Nesta peça, a aluno identificou o modo (dórico) e analisou primeiramente a estrutura da peça, a direcionalidade dos movimentos (cs. 1, 2 e 3 em movimento paralelo), o recurso de eco (c.4 ao 12) e a conclusão da frase final, também em eco. A observação inicial foi estimulada em todos os alunos, como recurso para uma leitura mais eficaz.

Após a leitura à primeira vista feita por cada aluno, em diferentes peças, os colegas comentaram a execução, seus problemas e soluções. Foram enfatizadas, mais uma vez, algumas recomendações relativas à leitura, como tocar sem interrupção, ler sempre adiante e pensar na peça como um todo. Estas “dicas” se encontram em consonância com o que Widmer (1966), aconselha sobre leitura, na introdução dos “Ludus Brasiliensis”:

1. antes de tocá-la lance um olhar ligeiro sobre a peça inteira. Verifique se há problemas de dedilhado, acidentes, ritmo, etc. (...);
2. olhe sempre para diante: a percepção visual transmitirá as ordens recebidas para as mãos, a percepção auditiva controlará o resultado;
3. tente ler frases sempre: nas frases está o sentido da música;
4. toque devagar para que tudo se opere sob controle perfeito;
5. não pare, não se corrija, continue até o fim da peça (...) (p. 3).

Num segundo momento da aula, ouvimos três peças modais selecionadas de contextos distintos. A primeira era uma adaptação da melodia folclórica “Abrição de Portas” do

compositor popular Antônio Nóbrega<sup>39</sup>. Os alunos identificaram o modo (dórico) e os instrumentos que estavam tocando (violino, flauta, violão e percussão). Comentei a utilização dos modos na música folclórica e fizemos uma breve recordação das escalas gregorianas.

Para mostrar de onde veio a herança modal, escutamos uma segunda música, uma melodia medieval da coleção “Cantigas de Santa Maria”<sup>40</sup>. Também foram observados os instrumentos (solo de gaita de foles em mixolídio) e os alunos comentaram as diferenças e proximidades entre uma música e outra.

A última atividade constou de leituras por cifras de trecho modal do livro de Ermelinda Paz (1993). Cada aluno leu uma peça, e a leitura se mostrou um pouco melhor do que habitualmente acontece.

Acreditamos que nesta aula conseguimos mais uma vez associar a *Apreciação* à *Performance* e à habilidade de leitura, tanto da notação tradicional, quanto da leitura por cifras. Com a escuta e análise das peças ouvidas e também das executadas, sentimos que os alunos compreenderam melhor o discurso musical modal, às vezes ainda um pouco estranho a eles.

### 3.2.7. Oficina n.º7 - Apresentação de duos e avaliação do trabalho.

#### Objetivos:

- Estimular a prática de performance em conjunto.
- Detectar os problemas e dificuldades advindos da prática de performance em conjunto, avaliando as soluções propostas pelos alunos.
- Avaliar, junto com os alunos, o trabalho da *Oficina* nos dois primeiros meses.

<sup>39</sup> ANTÔNIO NÓBREGA Abrição de Portas (2:33) DP. Adap.: Nóbrega e Freire. In: \_\_\_\_\_. Madeira que cupim não rói. Na pancada do Ganzá II. São Paulo: Eldorado Distribuidora Fonográfica, 1997. 1 CD.

<sup>40</sup> LONGA FLORATA. De grad´a Santa Maria. (1:46) Afonso X (compositor) In \_\_\_\_\_. Annu Gaudia- A Música do Caminho de Santiago. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1999. (1CD)

## Relatório

Começamos a aula com a apresentação dos trabalhos agendados - os alunos acompanhando os colegas convidados. O procedimento foi o mesmo das outras apresentações de performances. Cada aluno tocou, falou das suas dificuldades e abrimos para o debate geral.

O primeiro duo a se apresentar foi o de **D** e um aluno convidado, com o Momento Musical para piano solo, op.94 D.780, n.º. 3 de Franz Schubert (1945), adaptado para violino e piano. A dupla fez uma boa apresentação e todos comentaram a respeito da presença musical e do entrosamento adequado.

A segunda dupla interpretou uma pequena peça de Carlos Vianna de Almeida (1950), chamada “Acalanto”, para violino e piano. O aluno **F** tocou violino, enquanto **E** fez a parte de piano acompanhador.<sup>41</sup> O duo foi elogiado pelos colegas, pelo acabamento nos fraseados e pela sonoridade equilibrada entre os instrumentos. Fizemos algumas correções nas passagens polirrítmicas e demos ainda orientações quanto às indicações de mudanças de andamento que poderiam reforçar o caráter de cada seção da peça.

O terceiro duo, que contou com a participação de um professor de flauta, tocou o 1º movimento de uma Sonata de Sammartini (1967). O aluno acompanhador comentou a dificuldade que teve para ler os acordes de maneira rápida, já identificando suas funções. Como não é uma prática habitual sua, a leitura ficou bastante prejudicada.

O quarto duo apresentou a canção “Après un Rêve” do compositor francês G. Fauré (1995), para soprano e piano. **F** foi o pianista acompanhador, enquanto **G** fez o solo de soprano. Os comentários também foram positivos no que se refere ao entrosamento e ao equilíbrio sonoro do duo. Perguntamos a respeito da letra, mas os alunos não haviam traduzido o texto, o que consideramos uma falha, já que a letra pode ajudar o intérprete

---

<sup>41</sup> O aluno **F** faz parte da *Oficina* como aluno de piano, mas também é violinista. Este recurso de aproveitar os próprios alunos pianistas em outros instrumentos foi bastante utilizado, pois facilitava os ensaios e os encontros nas apresentações.

na criação de imagens que o inspirem a traduzir musicalmente melhor o significado da peça como um todo.

A última dupla a se apresentar foi **A** (piano) e **G** (cantora), numa canção de Cláudio Santoro. **A** não conseguiu realizar a tarefa por causa de dificuldades rítmicas, que o impediram de acompanhar adequadamente. Também **B** não trouxe a peça que lhe coube por falta de tempo para estudá-la. Por isso, e para que todos se aprimorassem mais, combinamos de reapresentar os duos no segundo semestre, em data a ser agendada.

Este foi o último dia da *Oficina*, antes do período de férias de três semanas. Ao final dos trabalhos, fizemos uma avaliação geral, para refletirmos sobre o que vem sendo realizado. Levantamos questionamentos, sugestões e indagamos quais as atividades funcionaram melhor e qual a demanda dos alunos, para prosseguimento dos trabalhos.

Os alunos fizeram uma avaliação muito positiva do trabalho e comentaram também suas dificuldades, principalmente quanto à leitura, à falta de planejamento e ao pouco tempo que dispõem para o estudo. Pediram que continuássemos com os trabalhos de *Apreciação*, pois consideraram a sua inclusão na *Oficina*, um fator para o enriquecimento e aumento da compreensão musical.

Nesta última aula notamos uma mudança de comportamento dos alunos quanto ao compromisso com a música. Apresentaram-se satisfatoriamente, parecendo estar efetivamente mudando sua postura em relação ao aprendizado musical.

### 3.2.8- Oficina nº. 8 - Apreciação musical: revisando os critérios de avaliação em performance

#### Objetivos

- Desenvolver a apreciação musical, através da análise comparativa de gravações.
- Aprofundar o senso musical crítico.

## Relatório

A aula começou com o agendamento das atividades para agosto e setembro. Como já havíamos definido na última aula que iríamos repetir a apresentação dos duos e dos solos de Villa-Lobos, marcamos estas atividades para dia 25 de agosto e 15 de setembro, respectivamente. Por ser o reinício da *Oficina*, depois do período de férias, começamos por recordar alguns aspectos abordados nas primeiras aulas do primeiro semestre, a respeito dos critérios norteadores da apreciação musical (oficinas n.º.2 e n.º.3). Recordamos os pontos em que deveríamos estar atentos ao ouvir e apreciar uma performance, no que se refere às questões musicais (dinâmica, fraseado, qualidade do toque, de acordo com o caráter da música) e também posturais (presença de palco, gestual, etc.).

Depois desses breves comentários, ouvimos uma gravação em DVD, de uma adaptação de “Après un Rêve”<sup>42</sup>, com trio de piano, violoncelo e tenor.<sup>43</sup> A gravação foi vista duas vezes, com intercalação de comentários dos alunos. As principais observações feitas se referiam ao cantor, à sua expressividade e presença de palco. **G** comentou que, apesar do grande domínio técnico, o cantor poderia ter sido mais expressivo e ter tido mais presença de palco. Para ele, havia poucas nuances de dinâmica e agógica. **F** já observou mais a parte do acompanhamento do piano, ressaltando o caráter contínuo e linear do discurso musical do piano, em contraste com a voz, que apresentava mais variações rítmico-melódicas. Observemos, no exemplo 4, a pertinência do comentário de **F**:

---

<sup>42</sup> A música “Après un Rêve” foi escolhida por ter sido executada por dois alunos, no último dia do primeiro semestre da *Oficina*, e pensamos que deveríamos reforçar este elo entre *Performance* e *Apreciação*, enfatizando a necessidade de sempre estar ouvindo várias interpretações daquilo que estamos estudando.

<sup>43</sup> Esta gravação consistia em um concerto intitulado “Noite Erudita”, realizado no Teatro Municipal de São João del-Rei, em 22 de novembro de 2005, do qual fiz parte como pianista acompanhadora.

Andantino *dolce*

Voice

Dans un sommeil que charmaient ton image

PIANO *pp*

- ma - ge Je rêvais le bonheur ardent mi - ra -

Exemplo musical 4 - Fragmento de “Après un Rêve” (FAURÉ, 1995, p.53, c. 1 ao 7)

Os demais alunos não fizeram muitos comentários. Como foram aqueles os dois alunos que tocaram a peça, acreditamos que este fato influenciou também para que ficassem mais atentos, facilitando a sua apreciação, enquanto que os outros como desconheciam a peça, pareceram ficar intimidados para emitir opiniões.

Após o DVD, passamos à gravação com uma soprano, acompanhada ao piano<sup>44</sup>. Os comentários, mais uma vez, foram principalmente de **G** e **F**. Também foram feitas comparações entre os timbres e as colocações de voz dos cantores, sobre o que seria mais adequado para a canção, se a voz feminina ou masculina, ou se uma voz mais encorpada ou mais suave. Alguns preferiram a voz feminina, por acharem que o caráter da música combinava mais com algo mais suave, como expresso em alguns aspectos comentados da letra (o aluno **G** já estava preparando a tradução da letra para a próxima apresentação), que fala de amor, natureza, sonho etc.

<sup>44</sup> YAKAR, Rachel & LAVOIX, Claude. French Songs Virgins Classics limited. Londres, 1998.

Por fim, escutamos uma versão (em português) do compositor popular Guilherme Arantes. Como o trecho que conseguimos disponibilizar desta versão era muito pequeno, poucos foram os comentários, a não ser quanto à introdução de novos instrumentos (C observou que havia um órgão ao fundo, além do piano), e ao estilo, completamente diferente da interpretação e colocação de voz dos cantores, nas versões anteriores. Observamos que os comentários dos alunos estão situados no nível MATERIAL e ou EXPRESSIVO constatado pelo reconhecimento de instrumentos na última gravação (fase MANIPULATIVA), e pela alusão ao caráter expressivo e à qualidade da performance da primeira gravação (atmosfera e clima emocional). No entanto, a discussão sobre o timbre vocal relacionada ao caráter da peça e ao significado da letra, parece se encaminhar para o estágio da FORMA.

No último capítulo, iremos detalhar melhor estas questões a partir das apreciações escritas que foram realizadas nesta mesma aula.

### 3.2.9 Oficina nº. 9 - Leitura à primeira vista e improvisação harmônica

Objetivos:

- Estimular a habilidade de leitura à primeira vista a quatro mãos.
- Desenvolver a habilidade de improvisar harmonicamente
- Tocar e apreciar a improvisação

#### Relatório

Nesta aula faltaram muitos alunos e estiveram presentes somente os alunos **D**, **F**, e **G**. Os outros não justificaram suas ausências.

Partimos como havíamos planejado, da atividade de leitura à primeira vista a quatro mãos. Foram realizadas somente duas leituras muito simples do livro de Diller & Quaille (s.d.), mas, ainda assim, os alunos sentiram grande dificuldade em realizá-las. Na segunda

leitura, como o grupo era pequeno, todos tocaram tanto o primeiro como o segundo piano, mostrando mais dificuldade na leitura na clave de fá, não só pela clave, mas também porque a peça apresentava aspectos rítmicos, como síncope e semicolcheias, que os alunos acharam “difícil” ler “de primeira”.

Passada a atividade de leitura, propus a improvisação harmônica da canção “Atirei o pau no gato”. Como os alunos têm aulas regulares de harmonia, deixamos a seu critério a escolha dos acordes, apenas lembrando que os originais deveriam ser modificados. Os alunos preferiram fazer o trabalho individualmente, e tiveram 20 min. para a realização da tarefa, após os quais apresentaram suas improvisações. Cada aluno alterou não só a harmonia original do tema, mas também o caráter da peça. **F** fez uma improvisação com 7<sup>as</sup>, em andamento lento, e a peça soou meio “etérea” e mais leve. Sua performance enfatizou este caráter nas nuances de dinâmica e fraseado bem definidas. **D** fez um arranjo um pouco “romantizado”, com a utilização de muitos arpejos, mas a escolha dos acordes não ficou bem definida. **G** criou algo bem inusitado, usando dissonâncias, que analisei como influência “villalobiana” (o que foi confirmado pelo aluno, como intencional), já que ele estava estudando uma Ciranda do autor. Todos fizeram críticas uns aos outros e declararam que a atividade de improvisação é sempre muito prazerosa.

Combinamos, então, de, na próxima aula, tentar trazer escrito o trabalho, para analisarmos a harmonia e gravarmos o resultado. Pedi também que avisassem aos alunos faltosos que fizessem a atividade em casa para o próximo encontro.

3.2.10-Oficina nº.10- Análise das improvisações e apreciação da peça “Alma Brasileira” de Villa-Lobos.

Objetivos:

- Analisar conjuntamente as improvisações harmônicas feitas pelos alunos.

- Preparar os alunos para o concerto de abertura da “Maratona de Piano”<sup>45</sup>, através da escuta da peça “Alma Brasileira”, incluída no programa do referido recital.

### Relatório

A aula foi iniciada com as apresentações das improvisações. Infelizmente, nesta aula havia menos alunos ainda do que na anterior. Só compareceram **B** e **D**.

**D** escreveu sua improvisação, mostrando suas escolhas, definindo melhor o que tinha feito na aula passada. Conversamos sobre os “graus intercambiáveis” que podemos utilizar e as mudanças expressivas que eles provocam. Acredito que este aluno, em relação à aula anterior, tenha alcançado um crescimento no que se refere às escolhas dos acordes e suas funções. **B** também apresentou sua improvisação, mas como a escreveu antes de tocar e experimentar “livremente”, não alcançou a fluência que naturalmente uma improvisação tem. Sugeri então, que ele refizesse a improvisação sem escrevê-la, somente “brincando” com o piano, sem a preocupação de estar “certo” ou não.

Logo após, passamos à escuta da gravação de “Alma Brasileira”, na execução do pianista Ney Salgado.<sup>46</sup> A escuta foi acompanhada da leitura da partitura e a única sugestão dada foi que observassem bem o caráter da peça, tentando acompanhar o sentido de cada parte e o que o compositor pretendeu com sua construção musical. A performance também poderia ser melhor apreciada, já que tínhamos a partitura à mão. A apreciação foi feita sem comentários anteriores, de forma escrita e individual. Acreditamos que, desta maneira, poderíamos observar melhor o nível de apreciação de cada um, sem influências exteriores, observando seu grau de percepção e quais os detalhes recortados por cada um. A última apreciação realizada, quando fizemos comentários após a escuta da música, comprometeu a subjetividade das apreciações.

---

<sup>45</sup> A “Maratona de Piano” é um evento anual promovido pela área de piano do CEMPJMX, para dinamizar a aprendizagem pianística, através da realização de concertos, palestras, *masterclass*, debates, audições etc.

<sup>46</sup> SALGADO, Ney. Chôros nº.5 (Alma Brasileira). Heitor Villa-Lobos (compositor) In \_\_\_\_\_. Almeida Prado: Cartas Celestes. Villa-Lobos: Choros nº. 5. Cirandas nº 2 e 7. Bachianas Brasileiras nº 4. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1977. LP.

Por fim, foi proposto que a apreciação fosse feita novamente, depois do concerto, objetivando uma apreciação comparativa das performances, o resultado da qual seria discutido na próxima aula.

### 3.2.11.Oficina nº.11- Reapresentação dos duos e apresentação das apreciações da peça “Alma Brasileira”

#### Objetivos:

- Avaliar conjuntamente o crescimento musical dos alunos, através da reapresentação dos duos.
- Analisar e discutir as apreciações escritas da música “Alma Brasileira”

#### Relatório

Nesta aula, quase todos os alunos estiveram presentes. O único que não compareceu foi C. Os alunos justificaram sua ausência alegando questões pessoais e reafirmaram sua participação na *Oficina*.

Começamos por ouvir os duos, como havíamos agendado desde a primeira aula de agosto. O primeiro duo (**D** ao piano) reapresentou a peça de Schubert (Momento Musical) para violino e piano. Após a execução, foi aberto o debate e os alunos acharam que houve um crescimento bastante significativo em relação à primeira execução feita em junho: os alunos que se apresentaram evoluíram quanto à realização da dinâmica, do fraseado e, principalmente, quanto ao entrosamento. A execução foi repetida e gravada.

O segundo duo a se apresentar foi o de **F** (ao piano) e **G** (canto). Os alunos voltaram a apresentar a peça “Après un Rêve”, de G. Fauré. Desta vez, trouxeram a tradução da letra e, por isso estiveram mais atentos principalmente ao caráter da peça, o que foi avaliado por todos como um avanço na interpretação. Gravamos a execução e sugestões foram dadas

quanto à maior ênfase (já que estavam a par do significado da letra) das semelhanças entre o significado da letra e o discurso musical.

O terceiro duo a se apresentar foi o de **E** (piano) e **F** (ao violino), com a execução da peça “Acalanto”, de Carlos Vianna de Almeida. O duo também fez progresso, trabalhando bem as questões da agógica e o acabamento das frases musicais. Como era uma peça com duas partes (com uma pequena modificação de andamento - de “Moderato” para “Um pouco mais depressa”) foi sugerido que não houvesse uma interrupção muito brusca entre uma e outra, para que não se quebrasse o fluxo musical, mantendo a unidade da peça. Gravamos a execução e depois finalizamos a aula, apesar de ainda termos quatro pessoas para se apresentarem, ficando estas para a próxima aula, assim como as apreciações.

3.2.12 Oficina nº. 12 - Continuação das apresentações dos duos e debate sobre apreciação da “Alma Brasileira”

### Relatório

Esta aula foi a continuação da anterior, por isso, não apresentamos os objetivos, já anteriormente definidos.

Iniciamos a aula com algumas leituras à primeira vista do álbum de F. Clark. (1973). Optamos por inserir esta atividade, que não estava planejada, enquanto aguardávamos a chegada de todos.

Os alunos que apresentaram maior dificuldade foram **A** e **B**. Os outros alunos **D**, **E**, **F**, e **G** mostraram progresso, considerando que demos a eles a parte mais difícil (do professor) do livro inicial de F. Clark (que incluía somente leitura na clave de fá). **A** teve problemas mesmo com a parte do aluno e **B**, ao fazer a parte do professor, não conseguiu realizá-la satisfatoriamente.

Após a chegada de todos, demos continuidade à apresentação dos duos, iniciando com **G** (piano) e **F** (violino)<sup>47</sup>, tocando o 1º movimento da Sonata de Samartinni. A dupla comentou que não teve muito tempo para ensaios, mas de qualquer forma todos consideraram que houve significativo desenvolvimento quanto à segurança da leitura, ficando o discurso musical mais fluido. Após a execução, fiz alguns comentários sobre o andamento e o peso dado a cada tempo no piano, que estavam, de certa forma, prejudicando o resultado musical. A marcação (compasso  $\frac{3}{4}$ ) dos tempos estava tornando a peça pesada, o que não lhe era apropriado. Sugeri que tocassem um pouco mais rápido e apenas com leve apoio nos primeiros tempos, lembrando o movimento de dança, respeitando o fraseado e as inflexões musicais (pontos de apoio e suspensão). Após a repetição, foi feita a gravação.

O segundo duo a se apresentar foi o de **A** (piano) e **G** (canto), com uma canção de Cláudio Santoro: “Em algum lugar”. O aluno **A** não conseguiu, como já havia acontecido em junho, acertar o ritmo da peça. O piano faz contratempo em relação à voz e a falta de sensação do pulso regular tornou totalmente insatisfatória a sua performance. Tocar junto, que pressupõe a consciência deste pulso comum, ficou inviabilizado e sugeri, então, que depois escolhêssemos outra peça de nível mais fácil (ritmicamente mais simples). Avaliamos este problema com uma defasagem no estágio de MATERIAIS.

O aluno **B** não apresentou a peça, alegando dificuldades de tempo para estudá-la, e **H** e **C** não compareceram à aula.

Depois de ouvirmos os duos, passamos à atividade de apreciação da peça “Alma Brasileira”. Somente três alunos escreveram a apreciação. Ouvimos uma gravação (com a pianista Clara Sverner)<sup>48</sup> e foram feitos comentários e colocadas alguma dúvidas em relação ao que devemos escrever em uma apreciação musical. Foram levantadas questões como:

---

<sup>47</sup> Desta vez o professor que tinha executado a parte de flauta não pôde estar presente, **F** tendo, então feito a parte do solo.

<sup>48</sup> SVERNER, Clara. Chôros n.5 Alma Brasileira. H. Villa – Lobos [compositor] In: -----Heitor Villa-Lobos. Alma Brasileira. Rio de Janeiro: Sony Music, 1991.

podemos escrever o que sentimos, sobre os sentimentos que a música nos desperta? Discutimos a respeito e concluímos que é importante perceber e informar o que a música nos comunica, pois o caráter expressivo do discurso musical está intimamente ligado às questões técnicas e teóricas do mesmo. A compreensão estética inclui imaginação e compreensão do caráter do texto musical, associada ao seu conhecimento técnico e teórico.

### 3.2.13 Oficina nº.13-Continuação das atividades de apreciação e apresentação das improvisações

#### Objetivos:

- Finalizar a atividade de apreciação, ouvindo a leitura (da apreciação escrita) de quem não se apresentou na última aula.
- Recolher as improvisações harmônicas da peça “Atirei o pau no gato” feitas em aula anterior, analisá-las e gravá-las.<sup>49</sup>

#### Relatório

Nesta aula estavam presentes cinco alunos. Faltaram **H**, **C** e **D**. Dos três, somente **D** justificou sua ausência.

Como já havíamos combinado, continuamos a atividade de apreciação da música “Alma Brasileira” de Villa-Lobos. Alguns alunos, que não haviam escrito a apreciação, as trouxeram e fizeram seus comentários oralmente. **E**, que já havia realizado a tarefa, trouxe uma gravação diferente da que havíamos escutado, com o pianista Tadeu Duarte<sup>50</sup>. **F** e **G** encontraram uma terceira gravação, com uma versão para violoncelo e piano, mas não conseguiram

<sup>49</sup> Caso não haja cumprimento integral das tarefas, e haja tempo disponível, continuaremos com o trabalho de leitura à primeira vista, em duplas, do álbum de F. Clark.

<sup>50</sup> TADEU DUARTE. Alma Brasileira (4min, 49s). Villa-Lobos (compositor). Amsterdã, TDM Records, 2001.



Considerarei a observação do aluno como sendo VERNACULAR<sup>51</sup>, já que ele percebeu detalhes a respeito da intensidade e da qualidade do toque, relacionando-a às terminações de frases.

**E** observou que a pianista Clara Sverner não diferenciou muito as mudanças de andamento pedidas pelo compositor, ficando assim prejudicada a questão da agógica e o caráter contrastante das seções. Esta observação se insere no modo ESPECULATIVO, pois o aluno associou as mudanças de andamento às mudanças de caráter. Da turma, notamos que **A** e **B** têm uma enorme dificuldade para se expressarem, tanto na linguagem escrita, quanto na oral. Os outros se expressaram oralmente melhor. Conseguimos extrair elementos mais valiosos da fala dos alunos, como os apresentados acima, do que de sua apreciação escrita. A defasagem entre escrita e expressão oral já foi apontada por Cunha (2003), com relação à realização escrita da apreciação musical de alunos maiores. A autora comenta:

(...) existe uma crise no ensino de língua portuguesa evidenciada em problemas como a falta de coesão textual nas redações dos alunos. Esta crise é provocada, entre outras razões, pela ênfase dada no ensino de gramática (...). O resultado dessa crise é a produção de textos artificiais nos quais os alunos parecem não utilizar a escrita como forma de comunicação (Cunha, 2003, p.72).

Encerrada a atividade de apreciação, passamos às improvisações, mas somente foi feita a gravação de **G**, pois os outros pediram para mostrar o trabalho na próxima aula. Como o tempo era escasso, finalizamos a aula com algumas sugestões de improvisação harmônica, lembrando aos alunos que não se preocupassem em escrever e nem mesmo em “acertar”. A idéia era que cada uma trouxesse uma novidade harmônica para a melodia “Atirei o pau no gato”. Também ficou decidido que seria dado um prazo maior (a ser combinado) para a reapresentação dos solos de Villa-Lobos, que estavam agendados para a aula seguinte. Em vistas disto, tivemos que refazer nosso plano de aula.

---

<sup>51</sup> É importante ressaltar que nesta fase do trabalho, estivemos mais atentos ainda aos níveis que os alunos estavam alcançando no Espiral, pois aqui estávamos começando a detectar os efeitos produtivos da *Oficina* no desenvolvimento musical dos alunos.

### 3.2.14 Oficina n.º.14-Improvisações de Ernst Widmer

#### Objetivos:

- Estimular o espírito criativo, trabalhando improvisações, a partir do livro de Ernest Widmer (livro 1).
- Analisar e gravar o restante das improvisações sobre o tema de “Atirei o pau no gato”

#### Relatório

Nesta aula apareceram somente dois alunos: **F** e **G**. Começamos por gravar a improvisação harmônica de **F**, e depois o aluno a comentou. Fizemos conjuntamente uma análise e observamos que a inclusão da 7<sup>a</sup>m (sib), na harmonia de DóM, na função de tônica, lhe atribuiu um sentido modal. Além disso, o aluno se utilizou do recurso de intercalar a 7<sup>a</sup>m com a 7<sup>a</sup>M, no acorde de DóM, “brincando” com a troca entre si natural e sib. Analisamos esta improvisação própria do modo ESPECULATIVO, já que **F** usou surpresas “imaginativas” no tratamento do material musical quanto à sua estruturação.

Logo após a gravação, passamos às improvisações propostas no livro de E. Widmer. Elas são parcialmente controladas, e isto, de certa maneira, facilita o trabalho do aluno, que ainda se sente inseguro para criar. Os alunos tiveram mais facilidade em improvisar melodicamente do que ritmicamente. A improvisação n.º.1, que inclui somente a improvisação melódica, foi realizada com facilidade pelos dois alunos (exemplo 6); já a 2<sup>a</sup> improvisação, que pedia mudanças rítmicas, não foi tão satisfatória. Como observamos no exemplo 7, a dificuldade da improvisação reside em, ao mesmo tempo, manter o pulso e improvisar o ritmo. Na mão esquerda, somente é dado o intervalo de 5<sup>a</sup> (Sol-Ré) como ponto de partida, ficando o ritmo totalmente livre, ao contrário do exemplo 6, onde a improvisação tem o ritmo determinado em semínimas na mão direita, deixando livre somente a improvisação melódica.

14 improvisação<sup>\*)</sup> I

Exemplo musical 6 - Improvisação n.º.1 (Widmer, 1966, álbum 1,p.8)

15 improvisação II

Exemplo musical 7 - Improvisação n.º.2 (Widmer, 1966, álbum 1,p.8)

Comentamos, então, a respeito da necessidade de se pensar sobre o material dado antes de improvisar, avaliando as características da peça, compreendendo o gesto musical, tentando ser coerente com o que o autor propõe.

### 3.2.15 - Oficina n.º.15 - Apreciação de peça contemporânea com recursos de improvisação

#### Objetivos

- Ouvir a Suíte Mirim de E. Widmer (1977) que inclui improvisação, observando como esta é realizada e como se insere na peça
- Discutir sobre a construção da peça e suas possibilidades expressivas

- Continuar as improvisações propostas no “Ludus Brasiliensis” de E. Widmer

### Relatório

A aula foi iniciada com a audição dos dois primeiros movimentos da “Suíte Mirim” de E. Widmer (1977), numa gravação da pianista Rosiane Lemos<sup>52</sup>. Os dois movimentos intitulam-se “O Sol” e “Lufa-Lufa”.

Acompanhando a partitura, os alunos ouviram primeiramente “O Sol” e escreveram a apreciação crítica. (o segundo movimento foi ouvido mais como ilustração, pois não tivemos tempo de analisá-lo mais detalhadamente). Depois abrimos o debate e os alunos se detiveram mais nos aspectos expressivos (em relação às nuances de dinâmica) e nos recursos utilizados, como os efeitos sonoros produzidos por moedas raspando as cordas. Algumas disseram desconhecer tais recursos.

Também foi comentada a liberdade do intérprete diante da peça, já que contém partes de improvisação e efeitos sonoros “especiais”.

Após esta primeira atividade, passamos à Improvisação nº. 4 (exemplo 8) do “Ludus Brasilienses”, de E. Widmer (1966). Enquanto um aluno fazia o ostinato da mão esquerda, outra realizava a improvisação melódica, uma vez que o ritmo já estava preestabelecido.

Exemplo musical 8 - Improvisação nº.4 (Widmer, 1966, álbum 1, p.19).

<sup>52</sup> ROSIANE LEMOS. Suíte Mirim opus 101: O eterno e o cotidiano.(9min.02s). Ernst Widmer.(compositor) In-----Memória da música latino-americana.(vol.1)Belo Horizonte, 2002.

Os alunos tiveram um pouco de dificuldade em manter o ritmo, mas de uma forma geral se soltaram um pouco mais do que na vez anterior em que realizaram este mesmo tipo de exercício (conf. oficina nº14).

### 3.2.16 - Oficina nº. 16 - Leitura à primeira vista

#### Objetivos

- Realizar leitura à primeira vista a quatro mãos, visando à continuidade e à fluência.
- Gravar o restante das improvisações.

#### Relatório

Nesta aula voltamos às atividades de leitura à primeira vista, a partir de peças a quatro mãos.

Aguardando a chegada dos alunos, gravamos a improvisação de **B**. Timidamente, ele comentou que não achou a sua improvisação muito boa. De qualquer forma, o aluno conseguiu tocar “de ouvido” fluentemente a peça “Atirei o pau no gato”, modificando alguns acordes, o que foi considerado um crescimento, já que nunca tinha realizado atividade semelhante.

Como nas aulas anteriores havíamos trabalhado bastante a improvisação e a apreciação, achamos por bem retornar à atividade de leitura, já que, como percebemos em aulas anteriores, os alunos apresentavam sérias dificuldades em relação a essa habilidade.

As leituras foram extraídas de Diller & Quail (s.d.) e selecionadas por nível de dificuldade, da seguinte forma:

- Para os alunos do 1º ano: peças em textura monofônica, ritmo básico de semínimas e colcheias e frases curtas repetidas.

**PRIMO**

**The Foggy Dew**

Allegro con brio Irish Tune

Exemplo musical 9- “The Foggy Dew” (Diller e Quailer, s.d, p. 11-piano primo, c. 1 ao 8).

- Para o 2º ano: peças em textura predominantemente homofônica, apresentando ritmos pontuados e frases mais longas.

**PRIMO**

**Newcastle**

Allegretto English Country-Dance

Exemplo musical 10 – “Newcastle” (Diller e Quaile, s.d, p.15, piano primo, c. 1 ao 8)

- Para o 3º ano: peças com melodia acompanhada, compasso composto e ritmos pontuados.

**PRIMO**

**Rowing in the Boat**

**English Folk-Tune**  
(Adapted)

*Andante con moto*

Exemplo musical 11 – “Rowing in the boat”-(Diller e Quaille, s.d, p.12, piano primo, c. 1 ao 8)

A primeira dupla a realizar a leitura foi **B** e **E**. O aluno **B** (do 1º ano) apresentou dificuldades elementares, considerando que a leitura selecionada para ele foi bastante fácil.

A segunda dupla, formada por **D** e **F** saiu-se um pouco melhor, mas **D** (do 2º ano) apresentou dificuldades rítmicas (semínima pontuada-colcheia). Insistimos sobre a necessidade de imaginarmos internamente o que está se passando na partitura, pelo menos a idéia central da peça, lembrando que se não conseguirmos pensar o ritmo, ou a primeira frase musical antes de iniciarmos a leitura, teremos sérias dificuldades em realizá-la “de primeira”. Pedi, então que cada um solfejasse a primeira frase de uma leitura a ser realizada em seguida por **D** e **G**. Somente **F** fez o solfejo corretamente. Todos os outros tiveram dificuldades tanto em entoar, como em fazer a leitura métrica.

Voltamos a enfatizar a necessidade de analisar a peça como um todo, observando a tonalidade, as semelhanças e diferenças entre as células rítmicas e melódicas.

Também foram levantadas questões quanto ao dedilhado e **F** comentou que a maior dificuldade que encontrava era a de escolher o dedilhado prontamente. Comentei, a este

respeito que ler à primeira vista implicava em improvisar bons dedilhados, segundo padrões já preestabelecidos (escalas, arpejos e acordes, na música tonal). Para isso, devíamos agrupar motivos, posições, e não ler isoladamente nota por nota. Estamos aqui nos referindo ao que, no entendimento de Swanwick (2003), significa ultrapassar o nível MATERIAL para realização do *gesto* musical:

essa camada do significado musical, que chamo de expressão, não pode ser vivenciada se nos situarmos somente e sempre nos intervalos ou valores rítmicos. Esses materiais sonoros devem ser presumidos dentro de um novo enfoque. Podemos ter de esquecer o que sabemos sobre “dó” e “sol”, para poder dar o salto metafórico, para ouvir uma série prévia de nomes de notas como uma forma expressiva (p.62).

Isto vale para a leitura à primeira vista e para a performance de repertório. Em suma, para a compreensão do texto musical.

Nesta aula, chegamos a algumas conclusões a respeito da prática de leitura à primeira vista, a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos:

- a dificuldade em ler o ritmo fluentemente atrapalha e, às vezes, até mesmo impede uma boa leitura à primeira vista.
- a prática do solfejo e da leitura métrica podem ajudar muito na leitura à primeira vista.
- a leitura à primeira vista requer uma análise por associações. Pensar agrupando e analisando facilita o trabalho de ler à primeira vista.
- imaginar internamente o que se passa musicalmente favorece a leitura.
- a leitura à primeira vista exige que sejamos também bons improvisadores.

Ou seja, concluímos que, um bom leitor precisa ler os *gestos* musicais e estar seguro da parte técnica (nível MATERIAL - ritmos, notas), sem a qual também se torna inviável a realização da leitura.

Nesta aula não gravamos o restante das improvisações, ou seja, a de **E**, que pediu mais um tempo para realizar a tarefa. Também conversamos sobre **A**, **C** e **H**, que, por questões particulares, parecem ter desistido da *Oficina*.

### 3.2.17-Oficina nº. 17 - Reapresentação dos solos de Villa-Lobos

#### Objetivo

- Avaliar conjuntamente o desenvolvimento musical de cada aluno, quanto à sua performance, na reapresentação dos solos de Villa-Lobos

#### Relatório

Esta aula foi dedicada à reapresentação do trabalho com as peças de Villa-Lobos, apresentadas como leituras no primeiro semestre. Como da primeira vez não obtivemos resultado satisfatório, propusemos aos alunos que continuassem estudando as peças, para, na data marcada, analisarmos quais as soluções encontradas por eles para a resolução de suas dificuldades, e verificarmos se conseguiram, a partir dessas, um desenvolvimento musical significativo no tempo de trabalho a eles conferido.

A dinâmica da aula se processou da seguinte forma: um aluno tocava, fazia a auto-avaliação do trabalho, e depois os colegas davam suas opiniões. O primeiro a se apresentar foi **G**. Ele considerou que, apesar de ter avançado na compreensão da peça, a execução propriamente, ainda continuava insatisfatória, pois o seu corpo ainda não havia aprendido o quanto deveria. Neste momento, ele se remeteu a uma palestra assistida por nós sobre “Psicologia da Performance”, proferida pelo professor-doutor Antônio Carlos Guimarães<sup>53</sup> sobre o assunto. Na palestra foi comentado que é muito comum um descompasso entre o que o aluno compreende e o que ele toca. A performance demanda mais tempo de trabalho do que a compreensão musical.

Ainda assim, todos consideraram que houve progresso na execução de “A Manquinha”. Os elementos compreendidos permitiram que o aluno se apresentasse com mais fluência e de

---

<sup>53</sup> Antônio Carlos Guimarães é professor de flauta transversa do curso recém criado de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São João del-Rei. (UFSJ)

forma mais consistente: o entendimento da estrutura da peça, sua forma e seu caráter, auxiliaram-no neste processo. O aluno **F** fez um comentário a respeito de **G**, chamando a atenção para a ênfase que poderia ser dada à síncope, elemento rítmico marcante que, segundo o aluno, lembrava o movimento “manco”, que o título sugere. O comentário da apreciação de **F** nos pareceu bastante imaginativo e o situamos no lado esquerdo da espiral, no modo EXPRESSIVO, onde a utilização do material sonoro (no caso a utilização rítmica da síncope) é percebida em função de associações de imagens (com a personagem “Manquinha”).

Aqui observamos o entrelaçamento das atividades de *Apreciação e Performance* se configurando numa atividade de leitura, que foi expandida para maior proveito musical dos alunos.

O segundo aluno a tocar foi **F**, que apresentou a peça “A Maré encheu”, do Guia Prático, álbum nº.1, de Villa-Lobos. O aluno apresentou uma performance equilibrada, e mostrou boa compreensão das seções contrastantes da peça. Os colegas comentaram o fraseado expressivo na primeira parte e a sonoridade “bonita”. Na introdução, alguns problemas foram detectados por mim, quanto ao andamento e à falta de conexão desta parte com o restante da peça. O aluno se prendeu aos aspectos expressivos (fraseado, dinâmica) sem conectá-los à estrutura maior da peça. Insistimos então, neste ponto, na análise dos elementos semelhantes e dessemelhantes que compunham a partitura e sua interdependência no contexto da obra, tentando avançar do estágio EXPRESSIVO, para o estágio da FORMA.

O terceiro aluno a se apresentar foi **D**. Na execução da “Pobre Cega”, o aluno percebeu que se preocupou muito com o andamento da peça. Como da última vez sua execução tinha apresentado problemas neste sentido, seu foco se voltou para este ponto. No entanto, apesar de ter “corrigido” o andamento, não houve avanço quanto à compreensão do caráter da peça, o que nos levou a concluir que para chegarmos a isto não podemos trazer o foco apenas para o

aspecto material da música, mas devemos ampliá-lo, ou seja, no caso em questão, pensar no andamento em favor do significado da peça.

Somente os três alunos se apresentaram. **B** faltou, e como **E** havia apresentado uma performance satisfatória da primeira vez, preferiu não se reapresentar.

No final dos trabalhos, conversei com os alunos sobre a realização de uma audição geral da *Oficina*. Todos se mostraram dispostos a fazê-la e então a agendamos para o dia 1º de novembro, como término das atividades. Fizemos uma listagem do que seria tocado, incluindo o que cada aluno fez de melhor como performance e improvisação. Como preparação, agendamos também um ensaio geral para a semana seguinte.

### 3.2.18.Oficina nº.18- Ensaio geral e avaliação da Oficina

#### Objetivos:

- Fazer um ensaio geral para audição final, com as peças selecionadas na aula anterior.
- Avaliar o trabalho da *Oficina de Piano* e colher sugestões e críticas dos alunos, a respeito da mesma.

#### Relatório

Esta foi a última aula da *Oficina de Piano*. Como havíamos combinado, fizemos um ensaio geral para a audição a ser realizada no próximo dia 1º de novembro. Para esta audição selecionamos o que os alunos fizeram de melhor, tanto no que se refere às improvisações, como à prática de performance, com as apresentações dos duos e dos solos de leitura. O programa da audição ficou assim constituído:

1. Improvisação sobre a música “Baby” de Caetano Veloso (alunos **D** e **E**)
2. F. Schubert - Momento Musical (duo de violino e piano) - aluno **D** com aluno convidado
3. Improvisação sobre o tema folclórico “Atirei o pau no gato” - Aluno **G**
4. H. Villa-Lobos - “Pobre cega” (solo de piano) - Aluno **D**

5. H. Villa-Lobos - “A maré encheu” (solo de piano) - Aluno **F**
6. Chiquinha Gonzaga - “Lua Branca” (solo de piano) - Aluno **B**
7. G. B.Sammartini - Sonata em Sol M (1º mov. - para duo de violino e piano) - Alunos **F** e **G**
8. H. Villa-Lobos - Rosa Amarela (solo de piano) - Aluno **E**
9. G. Fauré - Après un Rêve (duo para canto e piano) - Alunos **G** e **F**

Podemos observar, pelo programa, que todos os alunos tocaram pelo menos duas vezes cada, com exceção de **B**, que ficou inibida em apresentar sua improvisação.

Notamos que houve um crescimento significativo na compreensão musical dos alunos. Ao apresentarem as peças, os alunos estavam muito mais envolvidos com a música, buscando uma maior expressividade e um maior engajamento musical. A cada peça que era tocada, os colegas avaliavam e sugeriam modificações. O fato de realizarmos este ensaio geral, no palco do Conservatório, simulando a situação da audição, também ofereceu uma boa oportunidade para os alunos se avaliarem.

Quanto à avaliação final, os alunos expuseram pontos positivos e negativos da *Oficina*. Como positivos mencionaram o enfoque dado à *Apreciação*, como atividade associada à *Performance*. Um aluno comentou: “Com as atividades de apreciação, começamos a escutar diferente...” Acreditamos que este “escutar diferente” esteja relacionado a uma escuta mais atenta e cuidadosa, não só quanto aos elementos MATERIAIS da música, mas também quanto ao caráter EXPRESSIVO e ao significado da FORMA e ao VALOR do discurso musical.

Os alunos também colocaram o trabalho de leitura à primeira vista (principalmente a quatro mãos) como ponto positivo. Para eles, esta atividade deveria ser mais estimulada também nas aulas individuais, assim como o trabalho de acompanhamento, que até então a maioria nunca havia realizado.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Como observamos no anexo 4 e 5, somente este ano foi incluído no programa uma peça de acompanhamento.

Outros comentários foram feitos também a respeito de como a *Oficina* trouxe um envolvimento maior com a música e um “despertar” para um estudo mais aprofundado, mais rico e prazeroso. A *Oficina*, na avaliação dos alunos, também proporcionou mais oportunidades para ampliarem o seu repertório e mais chances de tocar em público (já que as aulas eram coletivas). Alunos que já trabalham como professores, argumentaram que enriqueceram o seu trabalho com os próprios alunos, repassando a eles o que era feito na *Oficina*.

A sugestão dada por fim foi a de que o trabalho fosse ampliado para os anos iniciais, pois assim estaríamos permitindo uma aprendizagem mais rica desde os primeiros anos.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DOS DADOS: AVALIAÇÃO DOS PRODUTOS DE COMPOSIÇÃO, APRECIÇÃO E PERFORMANCE

#### 4.1 Avaliação no contexto educacional e avaliação em música

No capítulo anterior descrevemos e analisamos a experiência realizada com os alunos de piano do Curso Técnico do CEMPJMX na *Oficina de Piano* durante os meses de maio a outubro de 2006, mostrando a utilização do modelo C(L)A(S)P como instrumental de otimização da aprendizagem pianística. Neste capítulo iremos discutir a validade e pertinência do trabalho de campo, através da análise e avaliação dos produtos de *Composição, Apreciação e Performance*, gerados pelos alunos na *Oficina*.

Antes de apresentarmos os resultados propriamente ditos, gostaríamos de fazer algumas considerações a respeito da temática da *avaliação* no contexto educacional. A *avaliação*, enquanto ferramenta do processo pedagógico tem sido tema de dissertações, teses, artigos e livros que discutem seu significado no processo do ensino-aprendizagem. Segundo Luckesi (2005) “A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou transformá-lo” (p.33).

Historicamente esta definição não tem se mostrado presente nos sistemas educacionais, nos quais tem prevalecido o sistema de avaliação que mais seleciona e classifica, do que se preocupa verdadeiramente com o desenvolvimento dos alunos. Este tipo de avaliação,

denominada *classificatória* por Luckesi (2005), superestima o papel do professor (conferindo-lhe um poder excessivo), se apóia nas provas e exames como elementos finais de avaliação e concebe o erro como fonte de culpa e castigo, ao invés de entendê-lo como fonte de crescimento. O erro só existe se predeterminamos um padrão, do contrário, poderemos lidar com ele como fonte de virtude, como ponto de partida para o avanço no processo de aprendizagem. Portanto, para Luckesi (2005), a partir do panorama descrito,

ao longo da história da educação moderna e de nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas, foi se tornando um fetiche. Por fetiche entendemos uma ‘entidade’ criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, *universalizando-se* (p. 23, grifo nosso).

Aqui vamos nos remeter mais uma vez, como no primeiro capítulo, à questão da contingência das práticas pedagógicas. A avaliação, como elemento que permeia todo o processo pedagógico (ou pelo menos deveria fazê-lo), carrega uma herança das concepções das pedagogias jesuítica e comeniana: o poder disciplinar era a tônica do processo educativo, e a avaliação, neste contexto, funcionava como forma de cerceamento, ameaça e até humilhação.

Foucault (2005b) analisa esta questão, situando o exame e as provas nas escolas cristãs como recursos que mantinham os alunos disciplinados e efetivamente ameaçados, sob a égide do medo e da coerção. A “pedagogia do exame”, como a denomina Luckesi (2005), estimulou o autocontrole, fazendo dos alunos personalidades submissas, desprovidas de liberdade e do poder de escolha.

Desta forma, observamos como a escola atual ainda guarda os resquícios deste modelo de avaliação. Os sistemas escolares estão mais preocupados em atribuir notas e conceitos, em *verificar* a aprendizagem, do que realmente *avaliá-la*. Esta diferença entre verificação e avaliação é apontada por Luckesi (2005):

a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (p.93, grifo do autor).

Sem nos distanciarmos demais da nossa temática, que é a avaliação em música, e, especificamente, da avaliação dos produtos musicais dos alunos do Curso Técnico em piano do CEMPJMX, achamos necessário e pertinente contextualizar historicamente o problema da avaliação, para nos posicionarmos frente a ele enquanto educadores responsáveis. O exercício filosófico de pensar criticamente a realidade, de se perguntar o porquê das práticas sociais estabelecidas, no nosso caso, das práticas pedagógicas pianísticas, incluindo aí a avaliação, é sempre necessário, salutar e enriquecedor.

Voltando à definição de Luckesi (2005), podemos dela extrair três pontos principais: a avaliação como juízo de valor; o julgamento como proximidade da realidade objetiva, mas não isento de subjetividade; e a avaliação como tomada de decisão (talvez o ponto mais importante do processo). Neste sentido, a avaliação se torna diagnóstica e serve principalmente como momento de “parada” e de reflexão no percurso do processo pedagógico:

de fato, o momento da avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da avaliação é dinâmico, como no caso da aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade (Luckesi, 2005, p. 34-5).

E é neste sentido que avaliamos os produtos dos alunos de piano. A intenção não foi a de meramente classificar seus produtos em determinado estágio do Espiral, mas diagnosticar o ponto em que eles se encontravam, refletindo sobre os possíveis efeitos do trabalho empreendido na construção e nos avanços destes estágios.

Swanwick (2003) propõe a avaliação qualitativa em música através dos pontos referenciais sugeridos pelo Espiral de Desenvolvimento Musical. O autor argumenta que a avaliação em música tem se limitado a *verificar* e medir a desenvoltura técnica do intérprete, e a valorizar o grau de complexidade das peças. Para Swanwick (2003), “complexidade, por si só não é uma virtude” (p.89). O êxito na superação das dificuldades técnicas e das complexidades musicais deve estar associado a uma profunda compreensão musical, compreensão que ultrapassa o nível MATERIAL da música, transformando-o em GESTO MUSICAL EXPRESSIVO, encaminhando-o para uma articulação estilística através da FORMA, até atingir o estágio do comprometimento pessoal, pelo VALOR que atribuímos à música em nossas vidas. São estas as camadas geradoras das diferentes fases de crescimento musical, que devem estar presentes, para Swanwick, numa avaliação qualitativa em música.

Este pensamento está em consonância com o que discutimos, a partir do conceito de avaliação de Luckesi (2005): avaliação comoajuizamento de qualidade, como diagnóstico do processo de aprendizagem, tendo em vista uma tomada de decisão que modifique verdadeiramente o comportamento do aluno estimulando seu crescimento.

A avaliação no âmbito educacional, seja ele musical ou qualquer outro, deve, pois, ser “acolhedora” e não excludente. O educador, com o objetivo maior de promover o desenvolvimento dos alunos, a utiliza como instrumento auxiliar de aprendizagem e como crítica construtiva que estabelece uma relação dialógica entre ele e o aluno. Para isso, como cita Swanwick (2003), os educadores devem ser “críticos, sensíveis e articulados”, a fim de reconhecerem as várias dimensões da experiência musical, qualificando-as em prol da aprendizagem do aluno, nele fortalecendo a autocrítica, a fim de proporcionar-lhe autonomia e liberdade, que o levarão ao último estágio do Espiral (por acaso o último estágio não é a expressão desta autonomia?): “Forma e expressão se fundem gerando um resultado - um

verdadeiro depoimento musical-coerente e *personalizado*” (França e Silva, 1998, p.285, grifo nosso).

4.2 Avaliação dos produtos em *Composição, apreciação e Performance*, segundo os critérios do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick: algumas considerações a respeito do processo de análise e das limitações encontradas.

Como já mencionado anteriormente, os produtos de *Composição, Apreciação e Performance* do grupo experimental foram avaliados pela própria pesquisadora, segundo os critérios do modelo Espiral de Swanwick (expostos no segundo capítulo). Aos produtos de *Performance*, a partir dos quais fizemos a análise comparativa dos dois grupos, foi acrescentada a análise dos professores juízes. Encontramos neste recurso uma forma de não restringir a análise à nossa visão pessoal, já que participamos ativamente do experimento e poderíamos estar contaminados por uma visão muito subjetiva da situação. Sabemos, porém, que não existe total objetividade quando se trata do comportamento humano, mas, um distanciamento maior do problema pode levar a uma visão mais clara e adequada da realidade. Ainda assim, como cita Koellreutter (1997e), “(...) objetividade é sempre um *mínimo de subjetividade* (...). Valor é sempre valor para uma determinada pessoa ou para um determinado grupo de pessoas. Portanto, valor *relativo*” (p.71, grifo nosso).

Gostaríamos agora de ressaltar as limitações que encontramos ao final do experimento, que podem ter dificultado o nosso trabalho de análise: a questão do tempo (seis meses de duração representou um tempo curto para a realização da experiência e, conseqüentemente, para uma análise mais aprofundada da situação dos alunos), o escasso material recolhido do grupo de controle (somente uma peça de repertório) e problemas com as gravações (cortes de imagens antecipados) e com a qualidade do som (captado pela câmera de vídeo - não

dispúnhamos de outro recurso - o som, em algumas tomadas não se mostrou suficientemente claro para ouvirmos detalhes importantes da performance dos alunos). Contudo, consideramos que, apesar dessas limitações, conseguimos obter dados significativos e esclarecedores sobre a aprendizagem pianística, mantendo a validade e a pertinência da pesquisa. O tempo e o material, apesar de poucos, não foram insuficientes para chegarmos a algumas conclusões e nem tampouco para sugerirmos adequações ao ensino de piano no Curso Técnico do CEMPJMX e em contextos similares, a partir dos resultados apresentados.

No percurso do processo, tivemos também perdas de dados por problemas técnicos, como um trabalho de improvisação realizado na oficina nº.4, e o abandono do projeto por alguns alunos. Na *Oficina* ocorreram três desistências: do aluno **A**, que argumentou problemas em relação aos novos horários do segundo semestre, estipulados por mim em acordo com a maioria dos alunos; do aluno **C**, por problemas pessoais não mencionados por ele; e do aluno **H**, por questões de trabalho e dificuldades de locomoção (o aluno mora em outra cidade). Dos três, o aluno **H** abandonou também o curso de piano, e os outros dois somente a *Oficina*. No grupo de controle, houve também uma desistência, que se efetivou pelo abandono do curso de piano, pelo aluno **H**<sup>1</sup>. Por isso, não consta do corpo do trabalho a análise dos produtos destes alunos (apesar de feitas gravações da 1ª fase dos mesmos), já que não tivemos o seu prosseguimento na pesquisa.

Consideramos estas desistências como normais ao processo de investigação, pois mais da metade dos alunos se manteve no projeto, não havendo motivo derivado do encaminhamento do trabalho de pesquisa que justificasse o abandono. Podemos especular que o aluno **A** e ou o aluno **H** tenham tido mais dificuldades na *Oficina*, como descrito nas primeiras aulas, mas não podemos afirmar que esta tenha sido a causa da desistência, pois também os outros, a princípio, mostraram inúmeras dificuldades, principalmente relativas à leitura à primeira vista e às improvisações.

Assim, fizemos a análise dos produtos de **B, D, E, F e G** (do grupo da *Oficina*) e de **A<sup>1</sup>, B<sup>1</sup>, C<sup>1</sup>, D<sup>1</sup>, E<sup>1</sup>, F<sup>1</sup>, e G<sup>1</sup>** (do grupo de controle), alunos que se mantiveram no projeto.

Em anexo, constam todas as gravações (editadas em DVD) dos produtos de *Performance* dos dois grupos, seguidos dos produtos de performance complementares e das improvisações dos alunos da *Oficina*. O roteiro das músicas e respectivas faixas se encontram no anexo 8. As *Apreciações* estão transcritas na íntegra, no tópico relativo às mesmas, neste capítulo.

#### 4.2.1 Avaliação dos produtos em *Composição*

A *Composição*, como atividade que visa estimular o ato criativo e desenvolver a expressividade em música, foi utilizada nesta pesquisa na sua acepção mais ampla, compreendendo tanto atividades de improvisação, quando os produtos musicais foram feitos no momento da execução, quanto trabalhos mais elaborados, nos quais os alunos tiveram mais tempo inclusive para se utilizarem da notação, se assim o desejassem. No entanto, usamos o termo genérico *Improvisação* para nos referirmos aos trabalhos dos alunos, já que eles se encaixaram mais nesta modalidade, pois além de prescindirem da notação, sempre partíamos de algum motivo melódico, ou de uma cifra predeterminada, fornecendo a base para o desenvolvimento da criação, o que é próprio do trabalho de improvisação.

Durante a *Oficina*, a *Composição* foi trabalhada como foco principal em sete momentos (ofs. 3, 4, 9, 10, 13, 14, e 15). Contudo, analisamos somente dois produtos de cada aluno referentes a esta atividade: a primeira improvisação (improvisação livre), realizada na of. 3, e a terceira (improvisação harmônica), nas ofs. 9 e 10. Também iríamos analisar a segunda improvisação (of. 4), mas perdemos alguns dados por problemas técnicos de gravação. As improvisações restantes (oficinas 13, 14 e 15) foram feitas a partir do livro de E. Widmer

(1966). Chegamos a gravá-las, mas, como nessas aulas não estiveram presentes todos os alunos, ficamos impedidos de obter uma seqüência necessária à nossa análise, razão pela qual excluimos esses produtos.

Das atividades trabalhadas, acreditamos que a *Composição* tenha sido aquela que apresentou maior novidade para os alunos, pois, como mencionamos no primeiro e terceiro capítulos, ela é totalmente excluída da grade curricular do Curso Técnico e do Plano de Curso das disciplinas. Talvez, por isso, os alunos tenham se mostrado mais inibidos em relação às tarefas de *Composição*. O aluno **E**, por exemplo, se negou veementemente a realizar a improvisação harmônica, alegando despreparo. Fizemos várias tentativas para estimulá-lo, dando-lhe mais tempo, mas como a tarefa tinha de ser realizada individualmente, isto agravou a situação, inibindo-o ainda mais, não nos restando outra solução a não ser aceitar a sua negativa, dadas as condições apresentadas.

O trabalho com a *Composição* foi realizado sempre através de estímulos musicais. Os dois produtos analisados tiveram como estímulo o tema da ciranda “Atirei o pau no gato”. Na primeira improvisação (of. 3), o aluno deveria realizar uma variação totalmente livre deste tema (em termos rítmicos, melódicos, ou harmônicos), alterando o elemento que achasse mais conveniente. Em relação ao segundo produto analisado, a proposta era a de experimentar alterações harmônicas para o mesmo tema. Neste caso, a primeira improvisação poderia ser aproveitada como ponto de partida.

Em seguida, passaremos à análise de cada produto, segundo os critérios do modelo Espiral de Swanwick (conf. cap. II, pág.40), e sua versão em português por França e Silva (1998) que se encontram na íntegra no anexo 6. Como nem todos os alunos escreveram suas improvisações (deixamos isto à escolha deles), optamos por transcrevê-las a partir das gravações realizadas. Todas as improvisações analisadas se encontram na faixa 21 do DVD, na seqüência aqui apresentada. Em cada uma delas procuramos analisar o padrão rítmico

utilizado (células rítmicas mais comuns), o tratamento harmônico e melódico, e a questão estilística e de caráter. As análises foram feitas apresentando a improvisação livre, seguida da improvisação harmônica de cada aluno. Para a improvisação livre, propusemos a formação de grupos para o cumprimento da tarefa. Achamos por bem começar o trabalho em conjunto para desinibir os alunos, de forma a permitir que os mais tímidos ou os que tivessem mais dificuldade fossem se soltando aos poucos, através da cooperação mútua. No entanto, alguns alunos, além da improvisação em grupo, realizaram uma segunda improvisação individual, que também foi analisada.

Na figura 3, observamos a improvisação de **D** (primeira improvisação da faixa 21 do DVD). O aluno realizou duas improvisações: a coletiva, com o aluno **B**, e outra individual. Analisamos primeiramente a individual, como consta na seqüência do DVD. Apesar de haver um corte na gravação, podemos avaliá-la, já que presenciamos sua execução e sabemos que o aluno repetiu os padrões rítmicos até o final.

## Aluno D

The musical score for Aluno D is presented in two systems. The first system contains four measures of music. The second system begins with a measure number '5' and contains three measures. The notation is for piano, featuring treble and bass clefs, a common time signature, and various rhythmic and harmonic symbols.

Figura 3 - Aluno **D** (improvisação livre)

Inserimos esta improvisação no MODO ESPECULATIVO, pois, apesar de **D** ter se utilizado da repetição de padrões rítmicos, a escolha do padrão foi inusitada para o tema, o qual, além disso, passou por uma grande variação melódica. O aluno omitiu algumas notas, deixando somente o contorno melódico lembrá-lo, reinventando-o de maneira bem pessoal. Seu ritmo também foi totalmente modificado, com a utilização das síncopes e das notas pontuadas.

## Alunos B e D

Allegro

Piano

Figura 4 - Alunos **B** e **D** (improvisação livre)

Na improvisação realizada coletivamente por **B** e **D** (figura 4), a melodia praticamente não foi alterada. O aluno **B** fez a parte da mão direita e o aluno **D** o acompanhamento com a mão esquerda. Na gravação há erros cometidos pelo aluno **B**, que foram desconsiderados na transcrição, preservando o tema no original.

A improvisação de **B** e **D** foi inserida no MODO VERNACULAR - nela os alunos utilizaram-se do baixo d'Alberti, denotando influência de experiências musicais vividas no

próprio Conservatório, com acompanhamentos típicos de Sonatinas clássicas, servindo-se de padrões preestabelecidos e de “padrões melódicos e figuras rítmicas passíveis de repetição”; constituiu-se de “peça curta baseada em convenções musicais gerais” (França e Silva, 1998, p.283). A improvisação apresentou pequenas variações harmônicas no compasso 3 - em vez de IV grau, os alunos optaram pelo II grau – e no 7º compasso - em vez do V grau, repetiram o II grau, fazendo assim, uso dos graus intercambiáveis.<sup>55</sup> Houve também uma breve variação melódica nos compassos 5-6, fazendo a melodia original soar uma terça abaixo.

## Aluno B

Andante

Piano

The musical score for Aluno B is presented in two systems. The first system, labeled 'Andante' and 'Piano', spans measures 1 through 6. It features a treble clef with a melodic line and a bass clef with a harmonic accompaniment. The second system, starting at measure 6, continues the melodic and harmonic lines. The notation includes various note values, rests, and chord symbols, illustrating the harmonic improvisation described in the text.

Figura 5 - Aluno **B** (improvisação harmônica)

A improvisação harmônica de **B** foi gravada durante a of. 16, em um piano eletrônico (clavinova), por não haver na ocasião disponibilidade de salas no Conservatório, o que prejudicou um pouco a gravação.

<sup>55</sup> Os graus intercambiáveis a que estamos nos referindo são aqueles que preservam a função harmônica, apesar da mudança de acorde. Um pode substituir o outro sem que a função harmônica seja alterada. São eles: I III e VI - na função de tônica, II e IV - na função de subdominante, e V e VII na função de dominante.

A improvisação harmônica de **B** foi classificada no MODO VERNACULAR. Apresentou-se bem limitada, empregando acordes com notas longas no acompanhamento, modificando pouco a harmonia original. Somente no primeiro compasso, terceiro tempo, e no quarto compasso, a aluno substituiu o I grau pelo III, trabalhando com os graus intercambiáveis.

A próxima improvisação analisada, do aluno **D**, sofreu um corte de imagem antecipada, mas como ocorreu de outras vezes, considerando que estávamos presentes à execução, isto não inviabilizou nossa análise, já que não houve mudanças significativas no final da peça.

## Aluno D

Andante tranqüilo

Piano

The musical score for Aluno D is presented in two systems. The first system contains five measures of music. The second system begins at measure 6 and concludes with a double bar line. The tempo is indicated as 'Andante tranqüilo' and the dynamics are 'Piano'. The score is written for piano accompaniment, with a treble and bass clef.

Figura 6 - Aluno **D** (improvisação harmônica)

A improvisação harmônica de **D** foi incluída no MODO ESPECULATIVO. No trabalho foram empregadas poucas, mas interessantes novidades harmônicas, como o sib, na harmonia de DoM, conferindo um ar modal ao início da peça. Além disso, apesar de não ser o objetivo principal da proposta, o caráter da canção foi modificado (“há experimentação em relação à caracterização expressiva”-França e Silva, 1998, p.284). A utilização do andamento mais

lento e dos arpejos na mão direita, com a eliminação de algumas notas da melodia, também interferiu na modificação do caráter.

A improvisação seguinte, de “C” e “E”, foi escrita em três pautas, pois foi executada a quatro mãos; o aluno ”C” realizou o baixo, enquanto “E” tocou as duas pautas superiores, com a melodia e os acordes.

### Alunos C e E

Andante

The musical score is written for three staves. The top two staves are in treble clef, and the bottom staff is in bass clef. The time signature is 3/4. The tempo is marked 'Andante'. The score consists of 12 measures, divided into four systems of three measures each. The first system (measures 1-3) shows the beginning of the piece. The second system (measures 4-6) continues the melody and accompaniment. The third system (measures 7-9) continues the melody and accompaniment. The fourth system (measures 10-12) concludes the piece. The bass line is played by student C, and the two treble staves are played by student E.

Figura 7 - Alunos “C” e “E” - improvisação livre

A improvisação de “C” e “E” foi enquadrada no MODO IDIOMÁTICO, pois houve emprego de estilo reconhecível, derivado de “tradições musicais populares” (França e Silva, 1998, p.294). A ciranda “Atirei o pau no gato” foi colocada em ritmo de baião, em linguagem modal, no modo mixolídio de Dó, transposto para Fá a partir do c.5. O baixo modal se misturou à linguagem tonal da melodia. Nele foi apresentado um *ostinato* rítmico que preparou a entrada do tema, com dois compassos introdutórios (cs. 1 e 2), e também fechou a improvisação com mais dois compassos (c. 11 e 12), sem a presença da melodia.

Esta foi a única improvisação feita por “C” e “E” pois, como já mencionado anteriormente, E se recusou a realizar a improvisação harmônica, e C abandonou a *Oficina* no segundo semestre. Por isso, serão avaliadas agora as improvisações de F (na 1ª fase também com um aluno desistente-o aluno H) e a improvisação harmônica, desenvolvida por este mesmo aluno individualmente, na of. 9.

## Alunos F e H



Figura 8 - Alunos “F” e “H” (improvisação livre)

A improvisação de F e H constou apenas de uma variação melódica tocada por ambos, dobrada a intervalo de oitava. Inserimo-la no MODO VERNACULAR, pois os alunos se utilizaram de motivos rítmicos e melódicos bem previsíveis, como as semínimas repetidas em *staccato* e o desenho cromático nas colcheias. A composição, bastante interessante, mostrou um

trabalho com o tema bem elaborado: por ornamentação (c.1- bordadura, do primeiro para o 2º tempo), aumento (c.2, utilização de semínimas) e inserção de cromatismos (c. 4 e 6).

## Aluno F

Andante tranquilo

Piano

Figura 9 - Aluno F (improvisação harmônica)

Na improvisação harmônica de **F** houve aproveitamento da variação melódica realizada pelo aluno na primeira etapa do trabalho. Contudo, com as mudanças harmônicas introduzidas e com a mudança de andamento (Andante tranquilo), o caráter da improvisação anterior foi totalmente modificado. Por isso, classificamos a improvisação de **F** no MODO ESPECULATIVO, já que apresentou novidades harmônicas bastante inusitadas. A alternância de 7<sup>as</sup> maiores e menores no acorde de DóM sugeriu uma sensação de ambigüidade, que não fazia parte do caráter original da peça. Esta ambigüidade e instabilidade também estão presentes nos cromatismos utilizados no baixo (c. 4 e 5), e no emprego de resolução em acorde diminuto (3º tempo do 4º compasso – acorde de LáM - para o 1º tempo do compasso 5, que resolve em Ré dim.). A peça misturou a linguagem tonal à modal, acrescentando

resoluções inusitadas, que mostraram um grau de compreensão musical mais complexo do que o apresentado na improvisação livre.

## Aluno G

Andante

Piano

Figura 10 - Aluno G (improvisação livre)

A improvisação livre de **G** foi incluída no MODO EXPRESSIVO. A composição passou uma “impressão de espontaneidade” e não houve “desenvolvimento das idéias musicais” (França e Silva, 1998, p.283). Observamos a intenção do aluno de se utilizar do recurso de cromatismos na mão esquerda, obedecendo a um padrão de segmentação que se repetiu durante a improvisação. Contudo, isto não pareceu resultar de uma escolha consciente.

## Aluno G

Andante

Piano

Figura 11 - Aluno G (improvisação harmônica)

A improvisação harmônica de G aproveitou algumas idéias da improvisação livre, porém de maneira mais estruturada. Mas o aluno não só reestruturou a improvisação anterior, como também deu a ela uma outra dimensão, introduzindo surpresas no acompanhamento, como no compasso 5 (com saltos e cruzamento das mãos). Por isso, incluímos esta improvisação no MODO ESPECULATIVO. Há experimentação em relação ao caráter e “novidades são integradas à estrutura da peça” (França e Silva, 1998, p. 284). Semelhante à improvisação de “F”, houve uma alternância de utilização das 7<sup>as</sup> maiores (c. 3 e 4) e menores (c.5 em diante) na harmonia de DóM. Neste caso, a forma como o aluno se utilizou

das 7<sup>as</sup> não gerou ambigüidade, mas reforçou o caráter brincalhão do tema, de maneira bem criativa, com a utilização dos saltos e das 2<sup>as</sup> (Sib e dó), no agudo.

Para finalizar este tópico, organizamos o quadro 1, com o resultado geral das composições de cada aluno, analisadas segundo as fases do Espiral. Como a improvisação livre foi realizada em dupla e também individualmente por alguns alunos, consideramos somente a individual para aqueles que a fizeram, e a em dupla para os demais. Em todos os quadros com os resultados gerais dos produtos dos alunos, utilizamos abreviaturas para indicar as fases do Espiral, da seguinte forma: **S**-Sensorial, **M**-Manipulativo, **EXP**-Expressivo, **V**-Vernacular, **ESP**-Especulativo, **I**-Idiomático, **SIMB**-Simbólico.<sup>56</sup>

**QUADRO 1 - RESULTADO DA AVALIAÇÃO DAS IMPROVISAÇÕES<sup>57</sup>**

ALUNO IMPROVISAÇÕES	ALUNO <b>B</b>	ALUNO <b>D</b>	ALUNO <b>E</b>	ALUNO <b>F</b>	ALUNO <b>G</b>
<b>LIVRE (em dupla e individual)</b>	<b>V</b> (em dupla)	<b>ESP</b> (individual)	<b>I</b> (em dupla)	<b>V</b> (em dupla)	<b>EXP</b> (individual)
<b>HARMÔNICA (individual)</b>	<b>V</b>	<b>ESP</b>	<b>NÃO FEZ</b>	<b>ESP</b>	<b>ESP</b>

Observando o quadro 1, notamos que **F** e **G** evoluíram com o trabalho integrado das atividades propostas no C(L)A(S)P. Considerando que não há uma prática sistemática em *Composição*, avaliamos o desenvolvimento, ainda que não tenha sido manifesto em todos os alunos, como significativo e decorrente do trabalho empreendido. Podemos perceber também que, mesmo sem mudança efetiva de fase, como no caso de **B**, o aluno que mal conseguia executar o tema da ciranda com fluência, na improvisação livre com **D**, o fez na improvisação

<sup>56</sup> Não colocamos a fase SISTEMÁTICA porque ela não apareceu em nenhum momento.

<sup>57</sup> A improvisação livre de **D** e **G** aqui consideradas são as improvisações individuais. Para **B**, **E** e **F**, consideramos as improvisações feitas em dupla, já que não realizaram outras que pudéssemos analisá-las.

harmônica individual. Isto representa um ganho de aprendizagem, mesmo que não tenha havido mudança de fase, nem de estágio, na atividade *Composição*. Neste caso, houve um ganho na *Performance*, decorrente da atividade de improvisação que, aliás, condiz com um dos principais objetivos da *Oficina*, o de, através das atividades integradas de *Composição*, *Apreciação* e *Performance*, aprimorar e avançar na compreensão musical e, conseqüentemente, na maneira de tocar (*Performance*).

O trabalho com a *Composição*, além de prazeroso, desenvolveu a fluência musical dos alunos, favorecendo a percepção dos aspectos relacionados ao caráter e ao estilo, incitando-os ao modo da FORMA. Podemos notar que, com exceção de **B**, todos alcançaram o MODO ESPECULATIVO, o que foi para nós uma surpresa, já que não havia nenhum trabalho anterior relacionado à *Composição*. Aliás, os alunos já iniciaram em estágios mais avançados, como no MODO EXPRESSIVO (**G**), VERNACULAR (**B** e **F**), ESPECULATIVO (**D**), e IDIOMÁTICO (**E**). Atribuímos isto à experiência musical que já possuíam e à forma como desenvolvemos as atividades, sem implicações de notação, o que facilitou o desenvolvimento do trabalho.

#### 4.2.2 – Avaliação dos produtos de *Apreciação Musical*

A *Apreciação Musical*, enquanto componente essencial do processo de aprendizagem musical, teve um lugar de destaque na *Oficina*. Observando o desenrolar das aulas, notamos que a *Apreciação* foi enfatizada como atividade específica em pelo menos metade delas (oficinas nº. 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13 e 15).

A preocupação em eleger, conjuntamente com os alunos, critérios de avaliação para a apreciação de performance, foi também um indicador da ênfase intencional dada ao desenvolvimento de uma escuta mais apurada e crítica. Segundo Cunha (2003),

por meio dela (da *apreciação*) o aluno se coloca numa situação de ouvinte, crítico de música, na qual pode ampliar seus conhecimentos intuitivos e

analíticos , tanto sobre o repertório que ouve em sala de aula quanto em relação às próprias execuções e composições musicais produzidas na escola (p.64).

A apreciação esteve, portanto, presente em todos os momentos de atividade musical, seja de performance e composição (como auto-escuta), seja direcionada para a escuta dos colegas e ou para gravações selecionadas para tal. Na *Oficina* fizemos apreciações de vários tipos, contemplando desde a música erudita, com gravações específicas de pianistas, até gêneros populares com instrumental variado (foram apreciadas peças de compositores populares como Caetano Veloso e Antônio Nóbrega), passando pela música contemporânea e medieval. A preocupação foi a de abrir a escuta de forma ampla e irrestrita, desenvolvendo o hábito de ouvir atentamente qualquer tipo de música, aprimorando o senso crítico e, principalmente, estético dos alunos. O repertório foi assim selecionado principalmente em função da demanda dos alunos, e de acordo com o desenvolvimento das aulas.

Na análise dos produtos, fizemos a avaliação somente das apreciações escritas, segundo os critérios do Espiral, pois as orais foram realizadas informalmente, além de não terem sido gravadas. A metodologia utilizada foi a da escuta da peça selecionada, seguida de comentários orais e, posteriormente, da análise escrita dos alunos. Este procedimento foi modificado a partir da terceira apreciação, pois consideramos que na segunda houve comprometimento das subjetividades, já que fazíamos comentários gerais antes da escrita dos alunos, podendo assim, estar induzindo algumas opiniões. Também nas duas últimas apreciações fizemos a escuta das peças acompanhada de partitura, para que houvesse oportunidade de maior detalhamento das questões musicais.

Como o objetivo da pesquisa não estava relacionado exclusivamente à investigação da apreciação, sendo ela utilizada mais como incremento complementar da aprendizagem (variável independente), não utilizamos outras técnicas de coleta de dados, como entrevistas e questionários, pois a nossa preocupação foi fazer um levantamento geral para perceber como e em que nível os alunos estavam ouvindo música.

A primeira *Apreciação* feita pelos alunos foi sobre o concerto do pianista Tadeu Duarte. A nossa dificuldade de análise, no caso desta apreciação, pôde ser explicada por não termos especificado nenhuma peça do concerto para ser analisada, o que gerou respostas bastante gerais e vagas dos alunos. Ainda assim, achamos que valeu à pena transcrevê-las e analisá-las por ser o momento inicial da pesquisa, o ponto “zero” de partida do projeto.

A segunda *Apreciação* foi sobre a peça “Après un Rêve”, de G. Fauré, que se realizou durante a oficina 8. A escolha desta peça deveu-se à sua execução por dois alunos, o que gerou interesse nos colegas a respeito de possíveis interpretações, significado da letra, etc. Três gravações<sup>58</sup> foram ouvidas e, em seguida, os alunos fizeram uma apreciação crítica comparando as gravações.

A terceira apreciação sobre a peça “Alma Brasileira” para piano solo de Villa-Lobos, foi programada primeiramente como atividade de preparação para o concerto de abertura da “Maratona de Piano”, na of. 10. A proposta inicial, de repetir a apreciação desta peça depois do concerto da Maratona de Piano, não foi realizada, pois o concerto foi cancelado. Os alunos **B** e **D**, presentes à of. 10, realizaram a apreciação sobre a gravação do pianista Ney Salgado disponibilizada por mim. Como os outros alunos estavam ausentes desta aula, a tarefa foi realizada em casa, a partir de outras gravações pesquisadas por eles. O aluno **E**, por exemplo, analisou duas gravações, a do pianista Tadeu Duarte e da pianista Clara Sverner, as quais foram disponibilizadas depois para nós. Os alunos **F** e **G** ouviram uma versão da peça para piano e violoncelo retirada da Internet, com a interpretação do violoncelista Yo-Yo-Ma, versão que não foi ouvida em sala de aula.

A última apreciação escrita pelos alunos foi sobre um excerto da peça “Suíte Mirim”, de E. Widmer. Esta peça foi apreciada na of. 15, e somente o aluno **E** não esteve presente. A gravação ouvida foi a da pianista Rosiane Lemos. Ouvimos a primeira parte “O Sol”, e a 2ª,

---

<sup>58</sup> Detalhes sobre as gravações estão no relato da oficina, no cap.3.

de nome “Lufa-Lufa”. No entanto, a apreciação escrita foi somente da parte “O Sol”, por questões de tempo para a realização da tarefa.

Em seguida transcrevemos todas as apreciações dos alunos com sua posterior classificação nas fases do Espiral. Algumas apreciações foram de difícil análise e inserção em determinado estágio do Espiral, pois eram muito genéricas e os termos usados pelos alunos, às vezes muito vagos, sem especificação de conteúdo.<sup>59</sup> Por isso utilizamos, além dos critérios de França e Silva (1998), os critérios ampliados de apreciação de Del Ben (1996), que nos auxiliaram bastante neste momento. Del Ben (1996) faz um estudo aprofundado da utilização do modelo Espiral como critério de avaliação para apreciação musical com crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, em escolas de Porto Alegre. Encontrando respostas que não estavam contempladas nos critérios elaborados por Swanwick (1994), procedeu a um mapeamento das mesmas, interpretando-as segundo a teoria Espiral, para a qual sugeriu, pois, uma ampliação dos critérios. Esta ampliação, no entanto, diz respeito somente às duas primeiras camadas (MATERIAIS e EXPRESSÃO), uma vez que, no estudo da pesquisadora, não foram identificadas respostas relacionadas aos estágios FORMA e VALOR. Desta maneira, Del Ben acrescentou aos critérios das respectivas fases, algumas proposições que aqui apresentaremos resumidamente:

#### Fase sensorial:

O estudante responde à ‘impressão geral’ (HENTSCHKE, 1994/95, p.41, apud Del Ben, 1996) causada pela música, podendo emitir julgamentos de valor ou opinião sobre a música ouvida (...).

Como resposta à impressão geral da música, o estudante pode perceber elementos expressivos da música, mas não é capaz de justificá-los através dos materiais musicais ou de associá-los com sentimentos, emoções, humores vivenciados no mundo extra-musical. Podem surgir respostas referencialistas, onde o aluno classifica a música como sendo, por exemplo, de ballet ou de dormir (Del Ben, 1996, p.162).

#### Fase Manipulativa:

---

<sup>59</sup> A respeito da dificuldade da expressão escrita dos alunos, conferir nossos comentários na of. 13, pág.79, do cap.3.

O estudante torna-se capaz de acompanhar linearmente o discurso musical e pode responder aos elementos expressivos da música, mas não é capaz de justificá-los através dos materiais musicais ou de associá-los com sentimentos, emoções, humores vivenciados no mundo extra-musical. Podem surgir ainda julgamentos, respostas referencialistas e tentativas de justificar o estilo ou gênero da música ouvida (Del Ben, 1996, p.163/4).

#### Fase Expressão Pessoal:

O estudante pode emitir julgamentos sobre a música e tentar identificar seu estilo, gênero, época ou origem, com base nos materiais musicais utilizados (Del Ben, 1996, p.165).

#### Fase Vernácula:

Podem ocorrer respostas ao caráter expressivo previstas na fase anterior. O estudante pode ainda emitir julgamentos sobre a música e tentar identificar seu estilo, gênero, época ou origem, com base nos materiais musicais utilizados (Del Ben, 1996, p.165).

Como podemos observar, as lacunas maiores apontadas se referem às duas primeiras fases. A grande novidade desta ampliação é que Del Ben (1996) encontra respostas para o caráter expressivo da música nas primeiras fases, o que não foi mencionado por Swanwick (1994). Contudo, os alunos ainda não são capazes de relacionar a *expressividade* aos *materiais musicais*, o que só ocorre no segundo estágio, quando o gesto musical percebido é relacionado ao caráter expressivo.

Devemos notar também que características similares aparecem em diversas fases, mas sempre com um refinamento maior, reafirmando o caráter cumulativo do Espiral. Se na primeira fase (SENSORIAL) o aluno percebe o discurso musical de forma geral, na fase seguinte (MANIPULATIVA) ele já é capaz de desmembrá-lo, mas ainda se atendo aos elementos materiais da música. No estágio EXPRESSÃO, o aluno ainda emite julgamentos de valor e tenta identificar o estilo, mas agora os justifica tecnicamente, reconhecendo mudanças no caráter musical.

Portanto, a partir dos critérios ampliados de Del Ben (1996) e dos de França e Silva (1998), avaliamos as apreciações escritas dos alunos, selecionando expressões indicativas das fases do Espiral, que ressaltamos em negrito para sua melhor visualização.

1ª Apreciação - Concerto do pianista Tadeu Duarte (Oficina nº.1)<sup>60</sup>

**Aluno B**

*Foram tocadas cinco músicas. Duas delas de compositores brasileiros. Por ser um **pianista virtuoso**, não há muito que comentar. Tem uma postura perante o instrumento, antes de tocar tem a habilidade de concentrar-se, coisa que os nervosos não têm. As músicas foram tocadas com uma **sonoridade encantadora**, parecia que o piano conversava com ele e com a platéia.*

MODO SENSORIAL - percepção geral das músicas, podendo emitir julgamentos de valor como nas expressões “sonoridade encantadora”, “pianista virtuoso”. Não faz menção a nenhum aspecto técnico-musical.

**Aluno D**

*No dia 5 de maio, ao assistir o recital do pianista Tadeu Duarte, pude perceber vários itens e detalhes essenciais a uma apresentação em público. A começar pela exposição que Tadeu fez sobre o compositor e a obra que executava. Esses foram essenciais para a nossa compreensão de cada momento tocado. A presença de palco foi nítida. A relação entre música e expectadores esteve presente todo momento. A concentração e a sintonia de Tadeu proporcionaram a nós uma **linguagem contínua**, do começo ao fim de cada peça. Detalhes técnicos também valem à pena serem mencionados, como a **sonoridade** que o pianista*

---

<sup>60</sup> O concerto do pianista Tadeu Duarte, realizado no dia 5 de maio de 2006, no Teatro Municipal de São João del-Rei, contou com explicações do pianista a respeito das peças. Tadeu Duarte interpretou compositores brasileiros contemporâneos e compositores europeus românticos (v. programa do Concerto, no anexo 7).

*alcançou, fazendo com que realmente uma **massa de som** preenchesse todo o recinto. Todas as notas estavam bem claras e nítidas, desde o **piano e o fortíssimo**. Simplesmente brilhante foi a **dinâmica** de cada obra. A escolha do repertório também foi bastante interessante, pois foi bem variada, tendo peças brasileiras contemporâneas e peças românticas. A primeira, de Oilliam Lanna foi **nitidamente contemporânea**, desde a partitura, à disposição das notas, foi muito interessante! No começo soou um pouco estranho aos nossos ouvidos, mas logo eles se acomodaram com aquele estilo. Assim como também em Tríptico, de Raul do Valle, também **contemporânea**, dividida em três partes, com títulos bem claros; aquilo que Tadeu Duarte tocou onde, embora com nomes diferentes, cada parte **repetia um mesmo tema**. Enfim, uma **noite maravilhosa** em que pudemos ver, aprender e ter contato com o talentosíssimo Tadeu Duarte.*

MODO VERNACULAR - percepção do discurso de forma linear (tipos previsíveis de fraseado) e identificação de repetições e “motivos musicais convencionais” - França e Silva, 1998, p.283 - como quando a aluno escreve “cada parte repetia um mesmo tema”.

#### Aluno E

*Eu gostei muito de ter ido ao concerto e achei muito bonito, apesar de achar um pouco diferente as músicas contemporâneas, mas isto devido ao fato de eu não estar acostumada com esse **estilo**, pois pouco escuto. Gostei das dinâmicas, onde os **fortes e fracos** são bem definidos, da interpretação.*

MODO SENSORIAL – percepção de parâmetros sonoros (intensidade- “fortes e fracos” bem definidos). Pequena alusão ao estilo, mas sem identificação e detalhamento das peças. Julgamento de valor -“achei muito bonito”. Não há nenhuma alusão técnica mais detalhada, e nem à linearidade do discurso musical.

### Aluno F

*No recital do pianista Tadeu Duarte foram apresentadas peças brasileiras modernas e peças estrangeiras. O pianista demonstrou uma interação muito grande com as peças apresentadas e um domínio do instrumento. Apesar de serem peças de difícil compreensão, foi possível entender a mensagem que cada uma das peças queria transmitir porque, além de o pianista ter feito um breve comentário sobre elas antes de tocá-las, ele teve muita clareza nas **dinâmicas, uma sonoridade muito aprazível**, sobretudo, uma **belíssima expressão, de nuances e delicadeza inacreditáveis**.*

MODO SENSORIAL - comentários gerais sobre os parâmetros sonoros de intensidade, timbre (sonoridade “aprazível”), e julgamentos de valor (“belíssima expressão”, “nuances inacreditáveis”), através de adjetivos vagos, sem referência alguma ao caráter expressivo e ou técnico da música.

### Aluno G

*O pianista teve uma ótima postura ao se apresentar e demonstrou muita segurança. O repertório apresentado foi de compositores contemporâneos, com exceção de Brahms. A primeira peça, de Oilliam Lanna, composta de “4 momentos” dissonantes representa **sonhos vagos** e o pianista as executou com **total leveza** dos dedos. Em seguida foram apresentados três Intermezzos de Brahms. Achei o primeiro muito clássico e observei as **respirações** e leveza total. O segundo me lembrou mais o compositor e o terceiro era bem mais ousado e elaborado. Na peça “Tríptico” pude perceber o **tema presente** o tempo todo **nos três movimentos**, embora dissonantes. Gostei mais do 3º movimento.*

*Achei que o pianista conseguiu transmitir muito bem a idéia de todas as peças e percebi que ele se entregou profundamente a cada peça. Demonstrou também uma total tranquilidade e domínio, tanto do repertório, quanto do instrumento.*

MODO VERNACULAR - respostas ao caráter expressivo (“sonhos vagos”), já identificando motivos que se repetem (“pude perceber o tema”).

2ª Apreciação – Gabriel Fauré - “Après un Rêve”

Aluno **D**

*Ao ouvir a canção “Après un Rêve” em versões diferentes e com intérpretes diferentes, vou destacar alguns detalhes entre elas. Na versão cantada com voz masculina acompanhada de piano e violoncelo, pude perceber, além da **boa sonoridade da voz, um bom fraseado**, não muito longo, mas o suficiente. Ao cantor faltou um pouco de expressão, tanto facial como corporal, pois **a música era romântica**. Faltou-lhe exteriorizar esse romantismo. O que não aconteceu com a canção cantada com a voz feminina, na qual, sendo **em maior andamento**, senti mais expressão e **mais fraseado**. Na apresentação masculina, apesar da boa sonoridade e técnica, houve uma boa performance, ambos os músicos passaram a mensagem com segurança.*

MODO EXPRESSIVO - o aluno percebeu mudanças de andamento (mudanças no tratamento do material sonoro) relacionadas à mudança de caráter - “sendo em maior andamento, senti mais expressão”. Ao usar o termo “andamento”, o aluno se remeteu também à questão da fluência musical, associada a um bom fraseado (“mais fraseado”). Tentou identificar o estilo- “a música era romântica”.

Aluno **E**

*Em relação às gravações ouvidas, o que pude perceber é que na segunda, com a soprano cantando, pude entender melhor a mensagem que a música queria passar, como o **fraseado** e a **dinâmica**; também me chamaram a atenção a **preparação para chegar ao agudo** e alguns **momentos de recolhimento**. Em relação ao vídeo, como foi comentado, o cantor poderia ter*

*explorado mais a maneira como ele transmitia a mensagem da música (postura), o **fraseado** eu achei bem feito, **com suavidade**, mas também com uma boa **dinâmica**. E achei bonito o violoncelo, a **expressão do som** e também o **sentimento que foi passado**. Sobre a terceira gravação, percebi muita diferença das duas primeiras pelo fato de ter algo a mais como o órgão tocando mais coisas e “enchendo mais a música”.*

MODO EXPRESSIVO - traços expressivos gerais “com suavidade”, “expressão do som”, “momentos de recolhimento”, com alusão à dinâmica, ao fraseado e aos pontos culminantes da peça (“preparação para chegar ao agudo”). “Sentimento”-envolvimento emocional com a obra.

Aluno **F**

*Cada gravação que escutamos tinha características diferentes de interpretação e arranjo. A primeira, com **um tenor cantando**, mostrou-se **um pouco mais pesada** do que as outras principalmente com relação à gravação em que uma soprano canta **docemente**. O **acompanhamento** do piano nas duas gravações condiz com a intenção que parece ser desejada pelo compositor. Ele dá à música uma **continuidade** e uma segurança que **contrastam** com a melodia, bastante diferente no quesito ritmo. Apreciei a **sonoridade** e o **fraseado** feitos pelos músicos e cantores, porém a primeira gravação deixa um pouco a desejar na expressão do cantor. Parece-me que por ser uma música bastante expressiva e com uma letra muito significativa, ela precisa ser realizada com mais intenção.*

MODO VERNACULAR - mudanças de qualidades expressivas relacionadas ao tratamento do material sonoro -“com um tenor mostrou-se um pouco mais pesada”, “uma soprano canta docemente”, com identificação de contrastes relacionada ao tratamento do material musical (organização métrica do acompanhamento e da melodia).

**Aluno G**

*Foram ouvidas três gravações da mesma peça de Gabriel Fauré. Na primeira, em vídeo, um tenor foi acompanhado por um piano e violoncelo, formando um trio **equilibrado** com uma **boa sonoridade**, porém a **expressão** do cantor poderia ser mais evidente. A segunda gravação, em disco, apresentou uma soprano com **timbre** de voz diferente, muito limpa e pronúncia muito clara, embora não seja o timbre que mais me agrada. Achei a expressão vocal muito nítida, apesar do **andamento** mais rápido, houve muita clareza. Na última gravação a proposta é totalmente diferente. O cantor popular fez uma adaptação, passando o idioma para português. Aparecem o piano e o órgão fazendo um arranjo diferente. Apesar de ser diferente, gostei da gravação. Minha conclusão, ao final destas audições é que preciso conhecer um pouco mais sobre o compositor e o estilo para entender a proposta.*

MODO SENSORIAL - não há detalhamento técnico a respeito das opiniões emitidas pelo aluno: “expressão vocal nítida”, “houve muita clareza”, “trio equilibrado”-os termos são muito vagos e não há utilização de terminologias musicais específicas.

3ª apreciação- “Alma Brasileira” (Chôros nº. 5) – H. Villa-Lobos

**Aluno B**

*No início da peça, **agógica lenta**, depois **rápido**, no final lento novamente. As frases bem definidas. Mudou de tom algumas vezes, **começou em sol e terminou**.*

MODO SENSORIAL - percepção de efeitos e alterações, mas sem análise técnica. O aluno faz uma apreciação vaga, observando somente nuances de andamento. Além disso, há um erro de identificação da tonalidade, Sol M (percepção feita a partir da armadura de clave-fa#), quando a peça está em Mim.

**Aluno D**

*É uma música que realmente transmite a sensação da “Alma Brasileira”. A primeira parte tem uma **melodia triste, com acordes marcados e fortes**; talvez o compositor tenha tentado passar realmente o sofrimento do brasileiro através **dessa parte**. Numa **outra**, ele faz um **contraste**, colocando uma **melodia mais poética**, parecida com uma **cantiga de roda**, bem cantada. Já **numa outra parte** ele expôs um **ritmo** mais que brasileiro que é o **samba**, **andamento** em movimento **de marcha**, retrato típico do ritmo brasileiro. Voltando assim à **parte inicial**, com andamento mais moderado.*

MODO ESPECULATIVO - percepção de repetições, organização estrutural, mudanças rítmicas relacionadas ao andamento e ao caráter das seções, apesar de relacionar de forma equivocada o ritmo da 3ª parte com o gênero samba, falando depois em marcha.

**Aluno E**

*Pude ouvir duas gravações, uma com Clara Sverner e a outra com Tadeu Duarte, eu gostei mais da segunda interpretação, porque eu percebi que a **dinâmica** foi mais explorada, os **crecendos**, **a preparação para os pontos culminantes da peça**, o **fraseado bem cantado** e eu achei também que a mensagem da peça é mais direta e **mais envolvente** nessa segunda gravação.*

MODO EXPRESSIVO - diferenças de intensidade (observações da condução do fraseado), mas sem maior detalhamento técnico. O aluno parece compreender o gesto musical, quando comenta sobre os pontos culminantes da peça.

**Aluno F**

*Nesta gravação a música pareceu-me bem mais expressiva e cantada. O piano é bem mais doce e realiza as dinâmicas de forma bem mais presente também. Muito provavelmente os efeitos sonoros **da parte mais agressiva** da peça são mais perceptivos devido ao som do*

*violoncelo, o que fica muito interessante. Talvez a idéia da peça perca-se um pouco na divisão de vozes entre os instrumentos fazendo com que pareça que o mais importante está no tema, ou que se destaque (sic) desvinculando-as das demais.*

MODO ESPECULATIVO-Apesar de a redação apresentar uma escrita confusa ao final da apreciação (o que confirma o nosso comentário anterior sobre a dificuldade dos alunos com esta habilidade), podemos notar que há uma percepção quanto ao caráter expressivo, relacionado ao timbre (violoncelo com toque agressivo), vinculando-o às relações estruturais (seções, tema e vozes diferentes) da peça.

Aluno G

*“O mais importante ciclo de obras do compositor (apesar de menos popular do que as Bachianas Brasileiras) é o ciclo dos “Choros”, para as mais diversas formações (desde o violão e o piano, passando por grupos camerísticos, chegando a grandes massas sinfônicas) com inspiração direta na música urbana do Rio de Janeiro da virada do século. Datado de 1925, recebeu de Villa-Lobos o sugestivo título de “Alma Brasileira” e é das mais conhecidas partituras para piano do compositor”.*

Apreciação pessoal: *A peça, um clássico de Villa-Lobos, é uma bela canção que começa expressando, a meu ver, **muita tristeza**. A versão que ouvi foi com **piano e violino** e suas **notas muito ligadas** lembram uma pessoa fazendo uma viagem de ônibus e pensando no passado que deixou para trás. **O tema** apresentado **inicialmente se repete pela segunda vez**, os instrumentos se revezam. Em seguida uma **passagem** leva a uma harmonia que expressa um **caráter** mais alegre. O compositor **passa de maneira muito discreta para o segundo movimento** que vem bem dissonante. A harmonia e o ritmo o tornam muito denso, cria-se **uma tensão**, um misto de alegria e inquietação. **Ele retorna ao primeiro movimento** dando a impressão de calma e assim termina.*

MODO ESPECULATIVO- consciência da forma - partes contrastantes, diferenciação de temas e caráter, apesar de um erro na parte de materiais ao identificar o “violoncelo” como “violino”. Apesar de estar no MODO ESPECULATIVO, o aluno parece encaminhar-se para o IDIOMÁTICO, já que se preocupou em contextualizar a obra e o compositor, pesquisando sobre os mesmos, colocando em separado um parágrafo introdutório à sua apreciação pessoal.

4ª Apreciação- “Suíte Mirim”- “O Sol”- E. Widmer

Aluno **B**

*As notas foram soadas claramente, por ser música contemporânea, atual. **Dinâmica perfeita, agógica sempre a mesma, a peça toda FF.** Achei interessante o uso de outros artifícios ao piano, até então não os conhecia, tipo usar a borda do copo, moedas e outras coisas para raspar as cordas. ”Show de bola”.*

MODO MANIPULATIVO - o aluno se prendeu bastante às fontes sonoras e aos recursos timbrísticos provocados pela utilização de materiais. Cometeu um erro na terminologia ao usar o termo agógica quando queria se referir à intensidade.

Aluno **D**

*Trata-se de uma música contemporânea, e por sinal muito interessante. É nítida a liberdade que o pianista gozou ao executá-la, para trazer a quem ouve efeitos sonoros que trazem à imaginação a **imagem realmente de um sol**, talvez um daqueles de primavera. Nos momentos em que são tocadas as **fusas** repetidamente, a imagem é de **borboletas voando**. Embora a **métrica seja ternária** e tenha notas escritas na partitura, o pianista goza de grande liberdade para executá-la.*

MODO EXPRESSIVO – percepção do caráter expressivo através de sugestões de imagens. Não há observações de caráter estrutural.

Aluno **F**

*A suíte (primeira parte) tem um caráter muito diferente e se utiliza de sons alternativos do piano, valorizando a novidade sonora e criando sensações diversas. A música inicia-se em um caráter majestoso, que lembra o caminhar firme de uma pessoa. O final é tido como mistério, dando-nos a sensação de que há algo escondido ou se escondendo por trás dos sons, o que poderia justamente se remeter ao pôr do sol, belo, calmo e misterioso. Um último raio de sol é lançado no último acorde.*

MODO EXPRESSIVO - percepção expressiva, estrutural, avançando para o sentimento da música como presença, enquanto discurso metafórico; existência de *insights* individuais: “Um último raio de sol é lançado no último acorde”.

Aluno **G**

*Esta é uma peça contemporânea em que se explora muito a **dinâmica**, usando fortes, fortíssimos, sforzandos e pianíssimos. O pedal sempre muito presente enche muito e prolonga o som. No final aparece a **improvisação** com uso de copo e moeda raspando nas cordas, o que dá um efeito estridente, porém curto. O grau de dificuldade para o executante é relativamente simples na 1ª parte, mas requer muita agilidade nas **escalinhas e trinados** que vão aparecendo. Conforme o título, a peça **parece retratar o sol** em vários momentos de seu percurso. Achei interessante e bonita.*

MODO VERNACULAR - percepção do pedal, repetições, trinados. Apesar de se remeter aos vários momentos do sol, não detalha as seções e o caráter de cada uma delas.

Após o detalhamento de cada apreciação escrita, o quadro 2 mostra por aluno, o resultado da análise das apreciações.

**QUADRO 2 - RESULTADO DA AVALIAÇÃO DAS APRECIACÕES**

ALUNOS APRECIACÕES	ALUNO B	ALUNO D	ALUNO E	ALUNO F	ALUNO G
CONCERTO	S	V	S	S	V
APRÈS UN RÊVE	NÃO REALIZOU A TAREFA	EXP	EXP	V	S
ALMA BRASILEIRA	S	ESP	EXP	ESP	ESP
SUÍTE MIRIM	M	EXP	NÃO REALIZOU A TAREFA	EXP	V

Podemos notar no quadro 2 que, com o trabalho contínuo de apreciação, associado ao de composição, performance e leitura, conseguimos um ganho significativo de todos os alunos no parâmetro *Apreciação*. Devemos nos lembrar que este trabalho foi totalmente novo para os alunos, pois somente neste ano a *Apreciação* passou a fazer parte do currículo regular. Apesar de serem alunos adultos e adolescentes, com uma bagagem musical de, no mínimo, seis anos, nenhum deles estava habituado a externalizar sua compreensão musical. E, talvez, nem a ouvir música desta forma, mais atenta e analítica.

Observemos o percurso de cada aluno: o aluno **B**, por exemplo, passou da fase *SENSORIAL* para a *MANIPULATIVA*. Não houve mudança de estágio, mas ele mostrou pequenas e importantes mudanças na sua forma de ouvir música. De uma impressão geral das

peças, passou a discriminar mais os materiais, identificando fontes sonoras características, mas sem se remeter ainda ao caráter expressivo das peças. O aluno **D**, que começou na fase VERNACULAR conseguiu atingir a fase ESPECULATIVA, mudando de estágio, tendo havido, na última apreciação, um pequeno “retrocesso” para a fase EXPRESSIVA. No entanto, não entendemos esta volta ao estágio EXPRESSÃO como retrocesso propriamente dito, mas talvez como uma opção do aluno. Como cita Hentschke (1993), “(...) o que pode acontecer com pessoas que já atingiram estágios mais altos do Espiral, é que estas têm a opção de se engajar ou responder à música em qualquer dimensão de crítica musical” (p. 58).

O aluno **E** também apresentou uma mudança de estágio, dos MATERIAIS para o EXPRESSIVO. No entanto, se observarmos seus comentários orais (como descrevemos na of.13), a aluno atingiu níveis mais altos de apreciação, fazendo comentários relativos à FORMA.

O aluno **F** mostrou um crescimento significativo, percorrendo rapidamente os estágios de MATERIAIS, EXPRESSÃO E FORMA, ampliando sua escuta a cada apreciação feita. Similar à **D**, na sua última apreciação, o aluno **F** pareceu optar por responder aos elementos expressivos, retornando ao estágio da EXPRESSÃO.

Apesar de apresentar certa irregularidade nos resultados, o aluno **G** também alcançou o nível ESPECULATIVO, o que prova que sua percepção foi alargada em certo momento para o estágio da FORMA.

Concluindo, pensamos que o trabalho integrado das atividades propostas pelo C(L)A(S)P favoreceu o crescimento dos alunos em *Apreciação*, ampliando sua escuta, aumentando seu engajamento musical, possibilitando uma percepção mais holística da música.

#### 4.2.3. Avaliação dos produtos de *Performance*

Para França e Swanwick (2002), o conceito de *Performance* deve ser ampliado para além do paradigma do instrumentista virtuose. A *Performance* abrange a realização musical e estética de uma obra, independente de ser o nível técnico mais ou menos avançado. Nas palavras de França e Swanwick (2002), “seja qual for o nível de complexidade, é preciso procurar a melhor qualidade artística possível para que ela (*a performance*) resulte significativa, expressiva e relevante”(p.14).

Foi sob esta orientação que construímos nosso trabalho de *Performance* na *Oficina*, pois sabemos da necessidade de alterar o modelo do pianista virtuose ainda presente nas práticas pedagógicas conservatoriais, como foi analisado no primeiro capítulo. E para que esse modelo, ainda internamente persistente no coração de alunos e professores fosse alterado, utilizamo-nos do trabalho de *Performance* integrado às atividades de *Composição e Apreciação*, num sistema de auto-avaliação conjugado à avaliação formativa. Assim, os alunos tocaram para o grupo, fizeram uma auto-avaliação e depois os colegas teceram seus comentários sobre o trabalho realizado, configurando um processo de avaliação contínua e conjunta a respeito de cada produto gerado. Segundo Tourinho e Oliveira (2003), a “avaliação formativa vai acontecendo naturalmente dentro da classe, para que o material ganhe dimensões expressivas, nas pequenas audições para os colegas e mesmo para o público” (p. 19).

A *Performance* foi desenvolvida na *Oficina* em praticamente todas as aulas, especialmente nas de número 5, 7, 11 e 12, onde foram apresentados e discutidos dois dos três produtos aqui analisados. O primeiro, e o mais importante para a nossa pesquisa, foi a *Performance das peças de repertório*, trabalhadas pelos alunos nas aulas individuais do curso regular, sob orientação de seus respectivos professores (estas peças *não* foram trabalhadas

durante a *Oficina*). As *peças de repertório* foram escolhidas pelos próprios alunos, com a condição de que tivessem sido lidas naquele ano. As gravações foram realizadas em maio de 2006, no início da pesquisa, e em outubro e novembro do mesmo ano, na fase final do experimento. Todas as gravações se encontram no DVD em anexo, começando pelas apresentações dos alunos do grupo da *Oficina* (grupo experimental), seguidas do grupo de controle. Cada faixa compreende os dois momentos de cada aluno. A avaliação destes produtos se reveste de uma importância particular para nós, já que se constitui na única atividade passível de comparação entre os dois grupos estabelecidos: o da *Oficina* e o de controle. Como os alunos do grupo de controle não têm aulas de *Composição* e as aulas de *Apreciação* são restritas aos alunos do 1º ano do Curso Técnico, os demais produtos da *Oficina* que envolviam estes parâmetros, como já mencionado, não puderam ser comparados. Aliás, é bom lembrar que este é o diferencial que está sendo colocado em foco, a introdução das atividades integradas do C(L)A(S)P em aula coletiva de piano, e sua repercussão na compreensão musical e no desempenho pianístico dos alunos.

Para a avaliação da execução dos alunos das *Peças de repertório* contamos, além da análise da própria pesquisadora, com o exame de quatro professores juízes. Inicialmente comentamos nossa avaliação pessoal de cada aluno, segundo os critérios do Espiral e, em seguida, fizemos uma análise geral, de acordo com a avaliação dos professores juízes, comparando as diferenças entre os dois grupos e as diferenças entre as avaliações realizadas. É preciso ressaltar que enviamos as gravações aos professores juízes sem discriminar a que grupo os alunos pertenciam, para que assim a tendenciosidade fosse minimizada nas avaliações.

O segundo e o terceiro produtos de *Performance* analisados foram gerados na *Oficina* e, portanto, não nos utilizamos deles como parâmetro de comparação. Foram eles: uma peça para solo de piano das coleções didáticas do compositor Villa-Lobos, escolhida pela

pesquisadora, e uma peça que usou o piano como instrumento acompanhador. A estes produtos denominamos de *Performance dos solos de Villa-Lobos*, e *Performance dos duos*. As peças solo de Villa-Lobos foram apresentadas pela primeira vez na oficina 5 e o objetivo inicial foi o de avaliar como os alunos se sairiam numa tarefa “relâmpago” (foi conferido a eles um mês para a realização da tarefa), se saberiam se planejar e se conseguiriam, sem orientação do professor, resolver as questões de leitura. O desempenho dos alunos não foi satisfatório e resolvemos repetir as peças em um segundo momento. Já o produto relativo à *Performance dos duos* foi uma opção nossa para ampliar as possibilidades dos alunos quanto à prática de performance que, habitualmente, têm se limitado ao repertório solista. Os duos foram desenvolvidos nas oficinas 7, 11 e 12, e apresentados na audição final da *Oficina*. Destes produtos também foram feitas duas tomadas.

A análise da *Performance dos solos de Villa-Lobos*, e da *Performance dos duos* foi feita somente pela pesquisadora, e teve o intuito de apenas complementar o panorama dos resultados da *Oficina*, mostrando as outras modalidades de *Performance* desenvolvidas durante as aulas.

Em seguida, apresentamos os resultados da análise, começando pelo produto que consideramos o mais importante, ou seja, as *Performances de repertório*.

Performances das peças de repertório - Grupo da *Oficina* (análise da pesquisadora)

Aluno **B** (faixa 1 do DVD)

Na primeira fase, a performance da peça “Lua Branca” de Chiquinha Gonzaga, realizada pelo aluno **B**, foi incluída no MODO VERNACULAR, pois apresentou uma performance “convencionalmente expressiva” (França e Silva, 1998, p.283), com padrões de fraseado e

intensidade semelhantes ao longo da execução. Houve pequenos erros, que poderiam nos levar a classificá-la no MODO MANIPULATIVO, mas se observarmos bem, estas falhas não pareciam denotar uma preocupação focada no domínio técnico do instrumento. No nosso entender, dentro do contexto de sua performance, apesar de ter a partitura à frente, o aluno não parecia segui-la levando-nos à conclusão de que as falhas ocorridas poderiam ser falhas de memória.

Na segunda fase, o aluno **B** permaneceu no MODO VERNACULAR. Houve alguma mudança em relação à segurança com que executou a peça, errou menos, ressaltou um pouco mais a melodia da mão direita, mas não houve mudança efetiva quanto à compreensão musical. **B** continuou a se relacionar com a música da mesma forma, “corretamente”, mas sem uma interferência pessoal mais imaginativa, sem se “arriscar” a sair do padrão que estabeleceu.

#### Aluno **D** (faixa 2)

A primeira performance do aluno **D**, que executou a Invenção nº. 13, em lá menor, de J.S.Bach foi classificada no MODO VERNACULAR. Similar à performance de **B**, houve passagens problemáticas, mas notamos um contorno expressivo bem previsível e planejado, onde “padrões melódicos e rítmicos são repetidos de maneira semelhante” (França e Silva, 1998, p.283).

A segunda performance de **D** foi situada no MODO ESPECULATIVO. No nosso entender, a segunda gravação mostrou um envolvimento muito maior de **D** com a música, percebido através de sua postura corporal. O aluno se aproximou mais do piano, tocou de cor, fez pequenos movimentos corporais acompanhando o fraseado, revelando uma consciência maior das relações entre as frases (“dinâmica e fraseado são deliberadamente controlados ou

modificados com objetivo de destacar as relações estruturais da obra”-França e Silva, 1998, p.284).

### Aluno E (faixa 3)

E, ao tocar o primeiro movimento da Sonata de Mozart em Dó M, KV 545, na primeira gravação, realizou uma performance característica do MODO EXPRESSIVO. Não sentimos homogeneidade no andamento e a peça não soou como um todo coerente, passando uma “impressão de espontaneidade” (França e Silva, 1998, p. 283). O aluno mostrou-se muito preso à partitura, tocando quase sem se mover. Embora tenha demonstrado que percebeu o gesto musical, agrupando os sons, dando a eles um sentido fraseológico, não revelou compreensão relacionada à inter-relação das partes.

Na segunda gravação, E teve um avanço surpreendente e saltou para o MODO ESPECULATIVO. A performance tornou-se “expressiva e segura, com alguns toques de imaginação” (França e Silva, 1998, p.284). O andamento aumentou, favorecendo a fluência, e a unidade do discurso musical. Notamos controle do fraseado e terminações bem definidas. A postura corporal, como a de D, mudou completamente: o aluno se inclinava sobre o piano, parecendo querer mais proximidade com a música. E de fato ele ficou mais próximo, ele mudou de *atitude* frente à realização musical. Segundo Hentschke (1993),

a diferença qualitativa entre as fases não pode ser igualada a diferença qualitativa dos estágios. A desigualdade está no fato de que é possível haver um equilíbrio entre as fases, enquanto que os estágios representam um movimento na direção de uma *nova maneira de organização da experiência musical* (p.61, grifo nosso).

E foi isso, no nosso entender, o que ocorreu com E. Ele organizou sua experiência musical de forma *qualitativamente* diferente, mudando não só de *fase*, mas de *estágio*, no desenvolvimento do Espiral.

**Aluno F (faixa 4)**

A primeira performance de **F** da Ciranda n.º.1 de Villa-Lobos, situou-se no MODO ESPECULATIVO. O aluno enfatizou o contraste entre as seções da peça, destacando as relações estruturais da obra. A performance foi expressiva e segura, parecendo sugerir toques pessoais.

Na segunda gravação, **F** passou ao MODO IDIOMÁTICO, conjugando sua expressividade pessoal à compreensão estilística. Observamos maior controle técnico, expressivo e estrutural (França e Silva, 1998, p.284). O aluno aumentou o andamento, destacando melhor o caráter vivo da brincadeira de “ciranda”, transmitindo com mais consistência o sentido do texto musical. Tocou a peça de cor, demonstrando grande envolvimento com o discurso musical.

**Aluno G (faixa 5)**

A performance de **G** do Prelúdio n.º 15, em RébM de Chopin, foi enquadrada, na 1ª fase, no MODO EXPRESSIVO, pois o aluno ainda estava muito preso à partitura, passando a impressão de ausência de intencionalidade. Os níveis de intensidade soaram controlados, contudo faltou organização estrutural, não havendo contrastes evidentes entre as seções da obra. Houve também inconsistências de leitura na parte final da peça, que nos pareceu ser um problema de momento, razão pela qual não a classificamos no MODO MANIPULATIVO.

Já na segunda gravação, **G** mostrou um desenvolvimento significativo, mudando a forma como interagiu com o material musical. Houve um avanço para o estágio da FORMA, no MODO ESPECULATIVO, com a presença de contrastes entre as seções, evidenciando uma preocupação com as questões estruturais da peça. A performance também revelou maior segurança e equilíbrio entre as partes.

### Grupo de Controle

#### Aluno **A<sup>1</sup>** (faixa **6**)

Na primeira performance de **A<sup>1</sup>** do Estudo n.º1, op. 100 de Bertini, a preocupação se manteve no domínio do instrumento, o que é característico do estágio de MATERIAIS, no MODO MANIPULATIVO. Algum controle foi revelado com relação ao andamento e pudemos perceber a repetição de alguns padrões, contudo sem expressividade e consciência da estrutura. O aluno mostrou dificuldades técnicas, com pouco controle digital e rigidez manual, principalmente nas passagens da mão esquerda.

A segunda performance de **A<sup>1</sup>** pareceu começar mais desenvolta, mas com o desenrolar da gravação, percebemos ainda a permanência das dificuldades técnicas (nas passagens de polegar, p.ex.), e a falta de flexibilidade nos gestos. **A<sup>1</sup>** se manteve no MODO MANIPULATIVO, e tratou a música da forma anterior, presa aos MATERIAIS do discurso musical. A escolha da peça também nos pareceu inapropriada e bem pouco musical, o que também dificultou o avanço do aluno. São poucas as nuances a serem aproveitadas na composição, que é constituída de progressões repetidas de fragmentos de escalas na mão direita e esquerda. É um estudo mecânico, destituído de senso estético significativo.

#### Aluno **B<sup>1</sup>** (faixa **7**)

O MODO VERNACULAR caracterizou a performance da peça “Atraente” de Chiquinha Gonzaga, executada por **B<sup>1</sup>**. Sentimos bastante previsibilidade em sua execução. O aluno mostrou grande facilidade digital e não houve problemas quanto à técnica e à flexibilidade dos gestos, mas a relação com a música foi de muito distanciamento. O aluno tocou toda a peça muito igual, faltando equilíbrio entre a mão esquerda e a direita, que pareceram ter o mesmo peso.

Na segunda performance de **B<sup>1</sup>** houve um aumento do andamento e algumas nuances maiores de dinâmicas. Contudo, não percebemos mudança de *atitude* em relação à música. O aluno se manteve no MODO VERNACULAR, demonstrando uma performance fluente, ainda que sem toques de imaginação pessoal, o que permitiria sua evolução para o próximo estágio.

#### Aluno **C<sup>1</sup>** (faixa 8)

Analisamos a performance de **C<sup>1</sup>**, da Valsa de Schubert, como MANIPULATIVA. O objetivo do aluno ainda foi o de acertar as notas, mostrando que o “domínio do instrumento é a prioridade principal” (França e Silva, 1998, p.282). O andamento foi estável, mas sem contorno expressivo.

Na segunda gravação, **C<sup>1</sup>** pareceu avançar de estágio. Aumentou o andamento, dando fluência ao discurso musical, não se prendendo mais aos MATERIAIS da música. A performance passou a ser VERNACULAR, com uma interpretação bastante previsível e repetições de padrões rítmicos e melódicos executados da mesma maneira.

#### Aluno **D<sup>1</sup>** (faixa 9)

Nesta performance, que mostra o estudo n.º.8, op.29 de Bertini, notamos que o aluno estava em fase de experimentação. O fluxo foi instável e a “performance errática” (França e Silva, 1998, p.282), caracterizando o MODO SENSORIAL. O aluno se encontrou totalmente preso à partitura, apresentando sinais de tensão corporal, como o encolhimento dos ombros. Parecia estar lendo quase que à primeira vista.

Na segunda gravação de **D<sup>1</sup>** não encontramos mudanças significativas. O aluno se soltou um pouco mais, abaixou os ombros, denotando maior relaxamento. Contudo, sua performance permaneceu predominantemente “errática”, mantendo-se no MODO SENSORIAL. Similar a

**A<sup>1</sup>**, a escolha da peça também não ajudou. O estudo de Bertini, como o anterior, é um trabalho puramente mecânico de escalas, sem maior exploração do caráter expressivo.

#### Aluno **E<sup>1</sup>** (faixa 10)

O aluno **E<sup>1</sup>** mostrou uma performance da Paulistana n.º.1 de Cláudio Santoro, típica do MODO MANIPULATIVO. Mantendo um andamento estável, **E<sup>1</sup>** ainda estava preocupado com a leitura da peça. Além disso, não percebemos um sentido fraseológico na performance, soando como se o aluno tocasse padrões rítmicos e melódicos, sem agrupá-los em frases.

A segunda performance de **E<sup>1</sup>** não diferiu muito da primeira. Não houve contorno expressivo e o aluno começava e terminava as frases da mesma maneira, com a mesma intensidade. O equilíbrio entre as mãos também não foi convincente e a esquerda soou mais forte que a direita, quando deveria ter sido mais leve, por representar a parte do acompanhamento. O aluno permaneceu no MODO MANIPULATIVO.

#### Aluno **F<sup>1</sup>** (faixa 11)

**F<sup>1</sup>**, ao executar a peça “Suave Acalanto”, de Lorenzo Fernandez, realizou uma performance no MODO EXPRESSIVO. Notamos a presença de nuances de intensidade deliberadas, mas sem maior compreensão estrutural. O aluno passou de uma seção a outra sem preparação adequada, o que mostrou a falta de percepção das seções. Usou muito pedal, sem visível compreensão de como utilizá-lo.

A segunda performance de **F<sup>1</sup>** não aparentou mudanças. A forma de tocar permaneceu a mesma. A mesma falta de consciência em relação ao pedal, sendo que as nuances de dinâmica e o contraste entre as seções ainda não foi perceptível. Por isso, consideramos que o aluno se manteve no MODO EXPRESSIVO.

Aluno **G<sup>1</sup>** (faixa **12**)

A performance de **G<sup>1</sup>**, da Sonatina de Clementi, se encaixou no MODO VERNACULAR. Mostrou-se fluente, mas convencionalmente expressiva, sem maior profundidade quanto às questões da FORMA.

Na segunda gravação, **G<sup>1</sup>** se manteve no MODO VERNACULAR, sem alterar a postura em relação ao material musical. Continuou distante, com uma performance bem previsível.

Terminada a exposição da análise da pesquisadora, passamos agora à análise geral, através dos quadros comparativos dos grupos, incluindo aí a análise dos professores juízes.

**QUADRO 3 - RESULTADO DAS AVALIAÇÕES DE PERFORMANCE DO GRUPO DA OFICINA**

ALUNOS PROFESSORES JUÍZES	ALUNO B		ALUNO D		ALUNO E		ALUNO F		ALUNO G	
	1ªFASE	2ªFASE								
PROF. 1	V	ESP	V	ESP	ESP	I	ESP	I	V	ESP
PROF. 2	M	M	M	EXP	EXP	V	V	ESP	M	EXP
PROF. 3	M	V	EXP	ESP	EXP	ESP	V	ESP	EXP	V
PROF. 4	EXP	V	V	V	V	ESP	ESP	ESP	EXP	V
PESQUISADORA	V	V	V	ESP	EXP	ESP	ESP	I	EXP	ESP

**QUADRO 4 - RESULTADO DAS AVALIAÇÕES DE PERFORMANCE DO GRUPO DE CONTROLE**

ALUNOS PROFESSORES JUÍZES	ALUNO A <sup>1</sup>		ALUNO B <sup>1</sup>		ALUNO C <sup>1</sup>		ALUNO D <sup>1</sup>		ALUNO E <sup>1</sup>		ALUNO F <sup>1</sup>		ALUNO G <sup>1</sup>	
	1ªFASE	2ªFASE												
<b>PROF. 1</b>	M	M	ESP	I	M	M	S	S	M	M	V	ESP	V	V
<b>PROF. 2</b>	M	M	V	V	M	M	M	M	M	M	EXP	M	M	M
<b>PROF. 3</b>	EXP	V	ESP	I	M	V	EXP	V	M	V	ESP	ESP	V	ESP
<b>PROF. 4</b>	EXP	EXP	V	V	EXP	V	M	M	EXP	V	V	V	V	V
<b>PESQUISADORA</b>	M	M	V	V	M	V	S	S	M	M	EXP	EXP	V	V

Comparando os dois quadros, podemos notar que, apesar da discrepância significativa de opiniões dos professores juizes, em relação à classificação dos produtos dos alunos, sobressaem entre eles um ponto em comum. Na avaliação de quase todos, com exceção do professor 3, os alunos da *Oficina* mudaram mais de fases e de estágio do que os alunos do grupo de controle. No quadro 3 do grupo de alunos da *Oficina*, são poucos os alunos que se mantiveram na mesma fase. Para os juízes 2 e 4, os alunos **B** (juiz 2), **D** (juiz 4) e **F** (juiz 4), se mantiveram no mesmo nível de performance. Na nossa avaliação, somente em **B** não percebemos mudança de fase.

De maneira diversa, no quadro 4 dos alunos do grupo de controle, ocorreu o inverso. Com exceção do professor 3 que atribuiu mudanças a quase todos os alunos (menos a **F**<sup>1</sup>), os demais perceberam mudanças em **B**<sup>1</sup> (na opinião do professor juiz 1), **C**<sup>1</sup> (na opinião do professor 4), **E**<sup>1</sup> (professor 4) e **F**<sup>1</sup> (profs. 1 e 2).

Ressaltamos também que o estágio da FORMA foi identificado mais vezes no grupo de alunos da *Oficina*. Todos, na opinião de algum professor, alcançaram o estágio da FORMA e, na nossa avaliação, somente **B** não o atingiu. Já no grupo de controle, somente **B**<sup>1</sup> (na opinião dos professores 1 e 3), **F**<sup>1</sup> (na opinião dos professores 1 e 3) e **G**<sup>1</sup> (na opinião do professor 3), atingiram fases relacionadas ao estágio da FORMA.

A análise comparativa das avaliações entre os dois grupos sinaliza que nossa hipótese foi comprovada, ou seja, que os alunos submetidos às atividades do C(L)A(S)P realizadas de forma integrada em aula coletiva de piano, alcançaram um desenvolvimento superior àqueles que não participaram da experiência.

É interessante notar que os alunos da *Oficina* mudaram principalmente a sua *atitude* em relação à música, revelando um compromisso e um envolvimento musicais qualitativamente

superiores aos alunos do grupo de controle. Podemos afirmar isto pelo conhecimento que temos de todos os alunos, e pelas conversas com seus respectivos professores.

Passamos, em seguida aos resultados dos produtos complementares de *Performance*, fruto da análise da pesquisadora.

#### Performance dos solos de Villa-Lobos

##### Aluno **B** (faixa 13)

“A pombinha voou...” - 1ª gravação: MODO SENSORIAL – “Performance errática” (França e Silva, 1998, p.282), inconsistente, sem a presença de fluxo estável. Parecia estar lendo à primeira vista. O aluno não conseguiu associar leitura e comando motor; o tempo entre olho e mão era lento, e não permitia o entendimento do discurso musical.

2ª gravação: MODO MANIPULATIVO - notamos estabilidade no andamento principalmente em relação à primeira parte da peça. Algum grau de controle foi apresentado, mas ainda mostrando preocupação em acertar as notas.

##### Aluno **D** (faixa 14)

“Pobre Cega” - 1ª gravação: MODO MANIPULATIVO: o aluno marcou os baixos para manter o andamento, mas não mostrou fluência considerável. As notas são tocadas uma após a outra, sem sentido fraseológico.

2ª gravação: MODO EXPRESSIVO - O desempenho pareceu impulsivo e espontâneo. Apresentou contorno expressivo, parecendo agrupar melhor as idéias musicais num todo contínuo.

**Aluno E (faixa 15)**

“Rosa Amarela” - 1ª gravação: MODO ESPECULATIVO - Percebemos consciência das seções e contrastes de dinâmica que ressaltaram o aspecto estrutural da peça, além de sugestões imaginativas (*rall*, *cresc.* e respirações entre as seções).

2ª gravação: MODO ESPECULATIVO - O aluno tocou de maneira bem pessoal, sem apresentar mudanças significativas.

**Aluno F (faixa 16)**

“A Maré encheu”-1ª gravação: MODO MANIPULATIVO-a execução deixou entrever alguma consciência do andamento, mas as dificuldades ainda prenderam o aluno à partitura, sem evidência de contorno expressivo e estrutural.

2ª gravação: MODO VERNACULAR: houve um avanço em relação à compreensão fraseológica. O aluno repetiu padrões rítmicos e melódicos de forma previsível, sem maiores contrastes entre as seções.

**Aluno G (faixa 17)**

“A Manquinha”-1ª gravação: MODO SENSORIAL: Fase de experimentação. Não houve agrupamento dos padrões rítmicos e melódicos em frases, o que impediu o reconhecimento de fluxo musical perceptível.

2ª gravação: MODO SENSORIAL: o discurso ainda foi fragmentado. Conseguimos ouvir alguns padrões inteiros de execução no início da peça, como na execução das síncopes da introdução, mas ainda não percebemos um fluxo contínuo.

## Performance dos duos

### Alunos “**E e F**” (Faixa 18)

“Acalanto” para violino e piano- 1ª gravação: MODO ESPECULATIVO - o duo se apresentou de modo equilibrado, e com bom entrosamento. O aluno **E** (ao piano) mostrou gestos flexíveis e acompanhou bem o fluxo musical da melodia. Os dois alunos tiveram a preocupação de respirarem juntos. Observamos “toques de imaginação” (França e Silva, 1998, p.284) quanto aos *rall.* feitos nas transições entre as partes e fraseados consistentes.

2ª gravação: MODO IDIOMÁTICO: A gravação soou melhor, mas houve interferência das condições acústicas; a sala era menor e o piano tinha mais volume, o que pode ter alterado a qualidade sonora da gravação. Contudo, arriscamos situar esta performance no MODO IDIOMÁTICO, pois os alunos pareceram mais engajados no discurso musical, apresentando maior controle técnico e maior contraste entre as seções. A seção central, por exemplo, em modo menor, foi mais rápida para contrastar com o tema principal em modo maior.

### Alunos “**F e G**”

“Après un Rêve” - canção para soprano e piano (G. Fauré) - 1ª gravação: MODO ESPECULATIVO - A dinâmica e o fraseado foram deliberadamente controlados, tendo havido uma preparação consciente para os pontos culminantes. O acompanhamento, difícil de realizar, sem se tornar “maçante” pelas colcheias repetidas continuamente, foi bem trabalhado por **F**.

2ª gravação: MODO ESPECULATIVO: houve um aumento do andamento, o que tornou a execução mais presente e viva. A cantora estava mais segura, mas sentimos pequenos desencontros entre os alunos. O controle técnico de **F** ainda não foi consistente e a execução não mudou muito.

**Faixa 19 – Alunos F e G**

1º mov. da “Sonata em Sol M” de Samartinni para flauta e piano -1ª gravação: nela notamos uma diferença de níveis entre os alunos. A performance de **G** (ao piano) tem as características do MODO SENSORIAL, enquanto a violinista tem as do VERNACULAR. O aluno **G** manteve um pouco da realização do baixo, mas com muitos erros; não conseguiu um andamento estável, passando por vários problemas relativos à leitura dos acordes.

2ª gravação: MODO EXPRESSIVO: nesta gravação **G** apresentou maior continuidade e fluência no discurso musical, enquanto a violinista pareceu se manter no MODO VERNACULAR.

**Faixa 20 – Aluno D e aluno convidado**

“Momento Musical”- F. Schubert-1ª gravação: MODO VERNACULAR: A articulação bem feita conferiu caráter expressivo à peça. Contudo, a execução ainda se mostrou bastante previsível.

2ª gravação: MODO ESPECULATIVO - houve uma mudança significativa em relação à anterior: os alunos enfatizaram mais os contrastes entre as seções (principalmente a pianista, com relação à dinâmica, articulação e andamento), embora a violinista não tenha mostrado a mesma postura da pianista, mantendo-se no MODO VERNACULAR.

**QUADRO 5 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PERFORMANCE DOS DUOS E SOLOS DE VILLA-LOBOS**

ALUNOS PERFORMANCE	ALUNO B		ALUNO D		ALUNO E		ALUNO F		ALUNO G	
	1ªFASE	2ªFASE	1ªFASE	2ªFASE	1ªFASE	2ªFASE	1ªFASE	2ªFASE	1ªFASE	2ªFASE
<b>DUOS</b>	<b>NÃO REALIZOU A TAREFA</b>	<b>NÃO REALIZOU A TAREFA</b>	<b>V</b>	<b>ESP</b>	<b>ESP</b>	<b>I</b>	<b>ESP</b>	<b>ESP</b>	<b>S</b>	<b>EXP</b>
<b>SOLOS DE VILLA-LOBOS</b>	<b>S</b>	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>EXP</b>	<b>ESP</b>	<b>ESP</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>S</b>	<b>S</b>

No quadro 5 observamos o resultado geral das avaliações da *Performance dos duos* e dos *solos de Villa-Lobos*. Notamos que os *solos de Villa-Lobos* se mantiveram em níveis mais baixos que os duos, que já começaram em patamares mais altos do Espiral. Atribuímos esta situação a dois fatores preponderantes:

1. Os *solos de Villa-Lobos*, encarados como “leituras”, e deixados a cargo dos alunos, não foram tratados como atividade relevante, mostrando uma incompreensão quanto à extensão e importância desta atividade.
2. Os duos, no entanto, entendidos como peças de repertório, foram trabalhados durante as aulas e preparados para a audição final.

Não houve muita alteração nas *performances dos duos*, pois, além de já começarem em níveis superiores, o tempo entre a primeira e a segunda gravação foi menor do que o dos outros produtos de performance. O fato da primeira gravação (dos duos) já se apresentar em fases do estágio FORMA, revela a dedicação dos alunos a este tipo de tarefa e os efeitos da *Oficina*, pois as gravações foram feitas quando a *Oficina* já estava em andamento.

Para obtermos um panorama mais completo da situação, agrupamos os dados da análise da pesquisadora relativos à *Performance de repertório* aos da *Performance dos duos* e dos *solos* no quadro 6, onde podemos visualizar o percurso de cada aluno.

**QUADRO 6 – RESULTADO GERAL DAS PERFORMANCES**

ALUNOS PERFORMANCE	ALUNO B		ALUNO D		ALUNO E		ALUNO F		ALUNO G	
	1ªFASE	2ªFASE	1ªFASE	2ªFASE	1ªFASE	2ªFASE	1ªFASE	2ªFASE	1ªFASE	2ªFASE
<b>PEÇAS DE REPERTÓRIO</b>	V	V	V	ESP	EXP	ESP	ESP	I	EXP	ESP
<b>DUOS</b>	NÃO REALIZOU A TAREFA	NÃO REALIZOU A TAREFA	V	ESP	ESP	I	ESP	ESP	S	EXP
<b>SOLOS DE VILLA-LOBOS</b>	S	M	M	EXP	ESP	ESP	M	V	S	S

Observamos que todos os alunos da *Oficina* obtiveram um crescimento no Espiral em quase todos os produtos de *Performance* analisados. Com exceção de **B**, que apresentou maiores dificuldades, todos os outros alunos conseguiram mudar de fases, atingindo com frequência o estágio da FORMA. **D** evoluiu nos três produtos, avançando do VERNACULAR para o ESPECULATIVO na peça de repertório e no duo, e do MANIPULATIVO para o EXPRESSIVO, no solo de Villa-Lobos. **E** conseguiu atingir o ESPECULATIVO na peça de repertório, o IDIOMÁTICO no duo, e se manter no ESPECULATIVO no solo de Villa-Lobos. Da mesma forma, **F** também alcançou o MODO IDIOMÁTICO na peça de repertório, chegando ao VERNACULAR no solo de Villa-Lobos, se mantendo no ESPECULATIVO no duo. Por fim, **G** teve sua melhor performance na peça de repertório (passou do EXPRESSIVO ao ESPECULATIVO), mas também evoluiu no duo, chegando à fase EXPRESSIVA, apesar de permanecer na fase SENSORIAL para o solo, pelos motivos já mencionados anteriormente.

Concluindo, reafirmamos que o trabalho de *Performance* ampliado com músicas de acompanhamento e trabalhos de leitura, trouxe um ganho significativo no desempenho pianístico dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho avaliou as práticas pedagógicas pianísticas do Curso Técnico do CEMPJMX pelo viés crítico-filosófico, e tentou mostrar, a partir daí, como estamos ainda arraigados às representações do modelo conservatorial. Utilizando o pensamento do filósofo Foucault, refletimos a respeito das questões entre poder e saber, e, num empreendimento genealógico, desvendamos as bases que instituíram este modelo como válido, e as conjunções histórico-sociais que possibilitaram sua emergência. Diante disso, questionamos a validade do modelo de aprendizagem musical pianística estabelecido no CEMPJMX, enquanto prática histórica constituída.

Ao desnaturalizar essas práticas pedagógicas, compreendendo-as enquanto invenções humanas, percebemos o quanto nos encontrávamos passivos diante de um referencial que não mais correspondia à realidade da nossa sociedade atual. Sabemos que cada tempo compreende uma razão, e cada razão solicita novos pensamentos, novas formas de vida, que não são universais, mas que atendem a valores particulares de um período histórico. Por isso, não podíamos continuar apenas reproduzindo práticas, sem tentar redimensioná-las.

Neste sentido, cientes de que a realidade profissional do pianista atual não correspondia mais à formação somente do pianista solista, e tampouco podia estar restrita ao virtuosismo propagado pela tradição, encontramos na *Oficina de piano* a alternativa para as práticas pedagógicas pianísticas instituídas no CEMPJMX.

A formação do grupo “*Oficina de Piano*”, com a utilização das atividades do C(L)A(S)P, do educador musical Swanwick, integradas em aula coletiva de piano, mostrou

que é possível ampliar o potencial dos alunos quando se adota uma metodologia que integra vários aspectos da aprendizagem musical. O modelo do pianista virtuoso, que está sedimentado pela tradição, presente nas práticas e programas estabelecidos pelo Curso Técnico do CEMPJMX, se mostrou limitado para levar o aluno a um engajamento musical mais significativo.

Isto não quer dizer que devemos abandonar toda a prática pianística devotada a um aprimoramento técnico-interpretativo, e ao esmero de uma qualidade musical de excelência, premissa necessária à formação do aluno que pretende se profissionalizar no campo da interpretação. Significa sim ampliar a prática pedagógica vigente, através de atividades que integrem a *composição*, a *apreciação* e a *performance*, fornecendo assim aos alunos um leque maior de possibilidades de realização profissional.

Através das atividades de improvisação, dos trabalhos de performance com música popular e da formação de duos, realizados na *Oficina*, encontramos formas de oferecer aos alunos algumas destas opções de realização profissional. Além de oferecer mais possibilidades ao futuro exercício profissional dos alunos, o trabalho com a *Oficina*, avaliado através das gravações de alunos do grupo experimental, comparadas ao grupo de controle, pelos professores-juízes e pela pesquisadora, provou pela classificação nos níveis do Espiral que as atividades de *composição*, *apreciação* e *performance*, realizadas em conjunto elevaram os níveis de performance dos alunos, e contribuíram para um maior envolvimento seu com a música. Ao final do experimento os alunos estavam mais engajados e comprometidos com a realização musical, engajamento que foi obtido pelo prazer de se fazer música em conjunto, pelo prazer de criar, e de se sentir sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, e não pela imposição escolar.

Desta forma, este trabalho mostrou que, as metodologias de ensino e os programas do Curso Técnico do CEMPJMX precisam ser revistos, e reconsiderados segundo diretrizes mais atualizadas da educação musical. Os resultados do experimento com a *Oficina de Piano*

confirmaram também que o modelo C(L)A(S)P atende à clientela de alunos mais avançados, provando a sua aplicabilidade em escola especializada de música. Recomendamos, portanto, para prosseguimento de estudos, que o trabalho seja testado em contextos similares e ampliado no CEMPJMX para as turmas iniciais de piano através não só da formação de *Oficinas de Piano* para o Curso Inicial e Intermediário, mas também de uma integração maior entre as disciplinas do currículo obrigatório dos mencionados cursos.

Acreditamos que este trabalho operou com *micropoderes* em proveito da renovação e da mudança das metodologias estabelecidas. Como afirmou o mestre Koellreutter, tudo “flui” e, “tudo que não se renova, que não contribui para a inovação do pensar, da sensibilidade e da consciência é contraproducente” (Koellreutter, 1997e, p.134). Ele se utilizou de uma metáfora, que gostaríamos de pontuar como fechamento das nossas conclusões:

O mundo intelectual, cultural é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos este lago. Isto é o que parece essencial: o movimento. É ridículo dizer que eu jogo uma pedra grande e o Sr. Fulano joga uma pequena. Não tem importância se meu sucessor vai jogar uma pedra grande ou pequena, o importante é que ele jogue (Koellreutter, 1997e, p.135).

Essa citação nos alerta para a necessidade do movimento (perceber a prática pedagógica em movimento é estar permanentemente se utilizando da autocrítica para arriscar novas formas de ensino, e novas metodologias) e para o reconhecimento das pequenas ações (*micropoderes*) como legítimas desencadeadoras de mudanças. O movimento interno da reflexão e da crítica, e o movimento externalizado em prática “pró-motora”.

O potencial de transformação que temos em mãos precisa ser utilizado em prol da autonomia do aluno, e da sua formação enquanto sujeito que constrói o seu próprio percurso, diante de várias possibilidades que são a ele colocadas. Pensar criticamente as nossas práticas pedagógicas, tentando modificá-las é participar deste movimento, ainda que seja jogando “pequenas pedras”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carlos Vianna de. *Acalanto-violino e piano*. Rio de Janeiro, Ed. Artur Napoleão, 1950. Partitura (2p.)

CLARCK, Frances et al. *The music tree: a plan for musical growth. Time to begin*. Evanston: Summy-Bichard Company, 1973.

COMENIUS, Johannes. *Didática Magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER (MINAS GERAIS). *Regimento Escolar*. São João del-Rei, 1997.

\_\_\_\_\_. *Programa do Curso Técnico em Instrumento-Piano*. São João del-Rei, 2005, 3p.

\_\_\_\_\_. *Plano de Curso do Curso Técnico em Instrumento-Piano*. São João del-Rei, 2006a

\_\_\_\_\_. *Plano de Curso de Percepção do Curso Técnico em Instrumento ou Canto*. São João del-Rei, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Currículo do Curso Técnico em Piano. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996-Resolução da Secretaria do Estado da Educação 718 de 18/11/2005*. São João del-Rei, 2006c.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. *Revista da Abem*. Porto Alegre, Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, n. 12, p.7-10, março de 2005.

CUNHA, Elisa da Silva e. A Avaliação da Apreciação Musical. In: HENTSCHKE, Liane & SOUZA, Jusamara (org.) *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, p.64-75, 2003.

DEL BEN, Luciana Marta. *A utilização do Modelo Espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação musical em um contexto educacional brasileiro*. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Música)-Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DILLER, Angela & QUAIL, Elizabeth. *Second duet book for the piano*. Londres, Chappell e Co.Ltd., s.d.

DUSSEL, Inês. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. *Revista Educação e Realidade. Dossiê Michel Foucault*. Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS v. 29 n° 1 p.45-48, jan. / jun. 2004.

FAURÉ, G. *50 Songs*. Chicago, Hal Leonard Corporation, 1995.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. 21. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2005a, p.15-37.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis, Vozes, 2005b.

FRANÇA e SILVA, Maria Cecília Cavalieri. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. London, 1998. PhD thesis. Institute of Education. University of London.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi. Revista Acadêmica de Música*. Belo Horizonte, Escola de Música da UFMG, v.1, p.52-62, 2000.

FRANÇA, Cecília Cavalieri & SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, v. 13, n. 21, pág.5-41, dezembro de 2002.

FRANÇA, Cecília Cavalieri & BEAL, Ana Denise Donadussi. Redimensionando a performance instrumental: pesquisa-ação no ensino de piano de nível médio. *Em pauta*. Porto Alegre, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, v. 14 n. 22, pág.65-84, junho de 2003.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e Sociedade: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. *Revista Educação e Realidade. Dossiê Michel Foucault*. Porto Alegre, Faculdade de Educação/ UFRGS. v. 29 n° 1, p.79-97, jan. / jun. 2004.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educar pela música: Um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical*. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.

HENTSCHKE, L. A adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, Associação Brasileira de educação Musical - ABEM, n.1, p.47-70, 1993.

\_\_\_\_\_. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, v. 9/10, p. 32-43, dez.1994/-abril/1995.

\_\_\_\_\_. Analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo: uma análise crítica. *Em Pauta*, Porto Alegre, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, v.12/13, p.17-43, novembro/96-abril/97.

JARDIM, Antônio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*. Rio de Janeiro, Escola de Música Villa-Lobos. n° 2.p.105-112, junho de 2002.

JORNAL MINAS GERAIS: *Órgão Oficial dos Poderes do Estado*. Belo Horizonte, 14 de dezembro de 1951.

KATER, Carlos. H.J. Koellreutter: Música e educação em movimento. *Cadernos de Estudo: educação musical*. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/ FEA/ FAPEMIG, n. 6, p. 6-25, fevereiro de 1997a.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Encontro com H. J. Koellreutter. *Cadernos de estudo: educação musical*. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez EMUFG / FEA/ FAPEMIG, n.6 p.131-144, p.134, 1997b.

KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira: dos primórdios ao início do séc. XX*. 4. ed. Porto Alegre, Movimento, 1997.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudos: educação musical*. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/ FEA/ FAPEMIG, n. 6, pág.37-44, fevereiro de 1997a.

\_\_\_\_\_. Seminários Internacionais de Música: abertura. *Cadernos de Estudos: educação musical*. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/ FEA/ FAPEMIG, n. 6, pág.29-32, fevereiro de 1997b.

\_\_\_\_\_. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. Org. de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez /EMUFG/FEA/FAPEMIG, n.6, pág. 45-52, fevereiro de 1997c.

\_\_\_\_\_. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de Estudos: educação musical*. Org. de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/ FEA/ FAPEMIG, n. 6, pág.53-68, fevereiro de 1997d.

\_\_\_\_\_. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. *Cadernos de Estudos: educação musical*. Org. de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/ FEA/ FAPEMIG, n. 6, pág. 69-78, fevereiro de 1997e.

KOWALCHYK, Gayle & LANCASTER, E.L. Functional skills and the intermediate student. In \_\_\_\_USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. *The well-tempered keyboard teacher*. Nova York: Schirmer Books, p.225-234, 1995.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 35-86.

LAST, Joan. *Two and a piano*. Londres, Oxford University Press, 1960.

LOPES, Maura Corcini e VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. *Revista Educação e Realidade. Dossiê Michel Foucault*. Porto Alegre, Faculdade de Educação/ UFRGS v. 29 n° 1 p.229-239, jan. / jun. 2004.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo :Cortez , 2005.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. *Um olhar fenomenológico sobre o ensino de piano em conservatório público mineiro*. Rio de Janeiro, 2000. Dissertação (Mestrado em Música)-Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Conservatório Brasileiro de Música.

MARTINS, Raimundo. A improvisação como instrumento da aprendizagem musical. *Em Pauta*. Porto Alegre, n.5, v.4, Pág. 47-56, junho de 1992.

METÁFORA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Eletrônico. Versão 3.0. versão integral do Novo Dicionário Aurélio séc.XXI* Ed. Nova Fronteira e Lexikon Informática Ltda., 1999.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. *Resolução n° 718, de 18 de novembro de 2005*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências. Belo Horizonte, 2005.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

NILSON, Deborah Fernandes. *Gêneros brasileiros a quatro mãos: um estudo dos aspectos motivacionais, técnicos, e estilísticos em oito peças de Ricardo Nakamura*. Belo Horizonte, 2005. (Mestrado em Música) Escola de Música da UFMG -Universidade Federal de Minas Gerais.

NOGUEIRA, Ilza Maria Costa. (Org.). *A linguagem contemporânea no ensino do piano: uma apresentação dos Ludus Brasiliensis de Ernst Widmer. Apontamentos n°71*. Universidade Estadual de Maringá, fevereiro de 1998.

PAZ, Ermelinda A. *As estruturas modais na música folclórica brasileira. Cadernos Didáticos da UFRJ*. Rio de Janeiro, UFRJ, Sub-Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Discente/SR-1., 1993.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ed. Forense, 1970.

SAMMARTINI, Giovanni Battista. *Sonata in G major for flute and piano*. Nova York, International Music Company, 1967. Partitura (7p.)

SANTOS, Regina Márcia Simão. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? *Debates-Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio*. Rio de Janeiro, n. 4, pág.7-47, fevereiro de 2001.

SCHUBERT, Franz. *Momento Musical*. Rio de Janeiro, Cooperativa Editora dos Compositores e Músicos profissionais Ltda., 1945. Partitura (2p.)

SLOBODA, John A. The performance of music In\_\_\_\_\_. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Great Britain, Oxford University Press, 2000.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid, ed. Morata, 1991.

\_\_\_\_\_. *Musical Knowledge; Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.

\_\_\_\_\_. *A basis for music education*. Londres: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SWANWICK, K. e TILMANN, J. The sequence of musical development : a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, n. 3, v.3, pág. 305-339, 1986.

TERNES, José. Foucault e a educação: em defesa do pensamento. *Revista Educação e Realidade. Dossiê Michel Foucault*. Porto Alegre, Faculdade de Educação/ UFRGS v. 29 n° 1 p.155-168, jan. / jun. 2004.

TOURINHO, Cristina e OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, Liane & SOUZA, Jusamara (org.) *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, p.13-28, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2004a.

\_\_\_\_\_. Algumas raízes da pedagogia moderna. In\_\_\_\_\_ ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. e POLENZ, Tâmara (org). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2004b. p. 65-83.

VELOSO, Caetano. Alguém cantando. *Songbook Caetano Veloso. Vol.1* Produzido por Almir Chediak. Rio de Janeiro, ed. Lumiar, s.d. Partitura (1p.).

\_\_\_\_\_. Canto do povo de um lugar. *Songbook Caetano Veloso. Vol.2* Produzido por Almir Chediak. Rio de Janeiro, ed. Lumiar, s.d Partitura (1p.).

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: Cejup, 2001.

VILLA-LOBOS, H. Manquinha. *Guia Prático-álbum 1*. São Paulo, Irmãos Vitale, 1945a.Partitura. (2p.)

\_\_\_\_\_. A maré encheu. *Guia Prático- álbum 1*. São Paulo, Irmãos Vitale, 1945b.Partitura. (2p.)

\_\_\_\_\_. A pombinha voou. *Guia Prático sobre temas populares infantis brasileiros. Álbum 6*. Pennsylvania, Mercury Music Corporation. 1947a. Partitura (2p.)

\_\_\_\_\_. O Corcunda. *Guia Prático sobre temas populares infantis brasileiros. Álbum 6*. Pennsylvania, Mercury Music Corporation. 1947b. Partitura (1p.)

\_\_\_\_\_. E o pastorzinho cantava... *Histórias da carochinha...* Rio de janeiro: editora Artur Napoleão, 1960. Partitura. (2p.)

\_\_\_\_\_. Pobre Cega. *Guia Prático-volume nº. 8*. São Paulo, Irmãos Vitale, 1976. Partitura (1p.)

\_\_\_\_\_. Rosa Amarela. *Guia pratico-quatrième album por piano*. Paris, editions Max Eschig, 1987. Partitura. (2p.)

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In\_\_\_\_\_ SOUZA, Laura de Mello. (org.) *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo, Companhia das Letras, vol. 1. p.331-387, 1997.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. *Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com*

*perfis distintos*. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado em Música), Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

WIDMER, Ernst. *Ludus Brasiliensis-162 peças progressivas para piano*. Vol.1 São Paulo: Ricordi, 1966.

\_\_\_\_\_. *Suíte Mirim: “O eterno e o cotidiano”*. (para piano) op. 101. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 1977. Partitura (4p)

**Anexo 1 – Ficha do Aluno do Curso Técnico**

## Ficha do aluno

Nome:

Professor:

Idade:

Grau de escolaridade:

Histórico Musical: (tempo de estudo, se possui instrumento ou não)

Envolvimento musical (horas de estudo, se vai a apresentações e com que frequência, se ouve música, e quais os gêneros).

## Anexo 2 – Plano de Curso de Percepção Musical

### CONSERVATÓRIO EST. MÚSICA PE. JOSÉ MARIA XAVIER

DISCIPLINA: PERCEPÇÃO MUSICAL

PROFESSORA: INÊS CRISTINA SANTANA RESENDE SENNA

CURSO: CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO OU CANTO

### PLANO DE CURSO

#### OBJETIVOS GERAIS

- Capacitar o aluno a desenvolver sua expressão artística, especialmente musical, possibilitando-lhe exercício profissional em sua diversas modalidades e estilos.
- Preparar o aluno para os cursos de música em nível de terceiro grau nas modalidades especiais, isto é, bacharelado e licenciatura.
- Formar músicos para atuarem nas entidades musicais locais e outras.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- indentificar na armadura de clave tonalidade, métrica e unidade de tempo.
  - solfejar escala maior e menor sem o auxílio do instrumento.
  - ser capaz de solfejar uma melodia a capela.
  - executar leitura rítmica dentro da pulsação.
  - saber executar ritmicamente os valores inteiros e as sub-divisões do tempo.
  - classificar intervalos musicais
  - reconhecer auditivamente as notas, os valores e os intervalos musicais.

#### METODOLOGIA

- Ditado melódico tocado no piano ou cantado para que reconheçam as notas e os valores .
- Leitura rítmica a 2 vozes visando desenvolver a coordenação motora e o domínio métrico.
- Uso de instrumentos de percussão ou do próprio instrumento do aluno para relacionar a vivência teórica com a prática.
- Trabalhos em grupo e individual.

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

##### I série do CURSO TÉCNICO

##### MÓDULO I

#### TEORIA

- Compasso simples e composto
- Classificação de intervalos simples e composto
- Armadura de clave Modo Maior e menor

- Claves de sol e fá
- Síncope e contratempo
- Todas as unidades de tempo
- Transposição de unidades de tempo

#### PRÁTICA / AUDITIVA

- Solfejo modo maior
- Ditado rítmico, 1 voz, compasso simples, u.t. semin. Colc., min., pausa
- Solfejos de escalas menores primitiva e harmônica
- Ditado Intervalos de 2ª
- Ditado Melódico

### MÓDULO II

#### TEORIA

- Compasso simples e composto
- Classificação de intervalos
- Armadura de clave modo maior e menores
- Claves de sol e fá
- Síncope e contratempo
- Tríades PM e Pm
- Reconhecer todas as unidades de tempo

#### PRÁTICA / AUDITIVA

- Solfejo: Modo maior na clave de sol e de fá, cânones, duetos, escala menor primitiva e melódica
- Ditados: rítmico a 1 voz, tempos inteiros e subdivisões, síncope, contratempo, ponto de aumento, ligadura, pausas, compasso simples, unidade de tempo da semínima, colcheia e mínima; melódico modo maior com ritmos descritos acima; intervalos de 2ª. e 3ª

### II série CURSO TÉCNICO

#### MÓDULO I

#### TEÓRICA

- Todos os itens trabalhados no módulo I e II do 1º ano
- Quiálteras
- Tons vizinhos
- Modos gregos
- Tríades PM e Pm
- Transposição tonalidades

## PRÁTICA / AUDITIVA

- Solfejo de escalas menores primitiva, harmônica e melódica
- Solfejo melódico na clave de sol e fá, cânones, duos, com ritmos trabalhados na leitura rítmica
- Ditado de Intervalo de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>
- Ditado Rítmico: 1 voz, tempos inteiros, subdivisões, ponto de aumento, ligadura, síncope, contratempo, quiáltera, pausas, compasso simples, unid. de tempo da semínima, colcheia, mínima
- Leitura Rítmica: 1 e 2 vozes, tempos inteiros e subdivisões, ponto de aumento, ligadura, síncope, contratempo, compasso simples e composto
- Ditado Melódico: ritmos trabalhados na leitura rítmica, modo maior clave de sol e fá, compasso simples
- *Ditado de escalas menores primitiva, harmônica e melódica*
- Ditado de Tríades PM e Pm

## MÓDULO II

## TEÓRICA

- Tons vizinhos
- Modos gregos nomes e ordem de tons e semitons
- Tríades PM, Pm, aum.
- Modulação
- Tons os itens dos módulos I, II, primeiro ano e I do segundo ano

## PRÁTICA / AUDITIVA

- Ditado rítmico: 1 e 2 vozes, todos os itens anteriores mais compasso composto
- Ditado de Intervalos: 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>
- Ditado melódico com elementos rítmicos descritos acima, compasso simples e composto, clave de fá e sol, modo maior
- Solfejo de escalas modais, menores, melodias modais, tonais menores e maiores
- Reconhecimento auditivo das escalas

## III série CURSO TÉCNICO

## MÓDULO I

## TEÓRICA

- Modulação
- Tríades PM, Pm, aumentada, diminuta, 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> inversões
- Todos itens rítmicos vistos nos módulos anteriores,
- Armadura de clave modais, tonais
- Transposições de claves

- Transposição de tonalidades tonais e modais
- Atonalismo
- Intervalo simples e composto, fundamental e inversões

#### PRÁTICA / AUDITIVA

- Solfejo tonais maiores e menores, modos gregos, atonalismo, cânones, duos, melodias com modulação
- Leitura rítmica: todos os itens vistos nos módulos anteriores, leitura 1 a 2 vezes,
- Ditado Intervalos 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 8ª
- Ditado Rítmico: todos os itens vistos anteriormente, 1 e 2 vezes
- Ditado Melódico: modo menor primitiva, harmônica, melódica; maior, modal

### MÓDULO II

#### TEÓRICA

- Fixação de todos itens vistos anteriormente
- Transposição de clave, unidade de tempo, tonalidade
- Intervalos simples e compostos, fundamental e inversão

#### PRÁTICA / AUDITIVA

- Todas atividades anteriores
- Ditado melódico a duas vozes
- Ditado de tríades e suas funções nas melodias
- Ditado de intervalos 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª

#### AVALIAÇÃO

Prova teoria, solfejo, ditados de ritmo, melódico, intervalos, acordes. Atividades em grupo para avaliar se o aluno consegue se expressar para o outro sua compreensão musical.

Pontuação: 1 bimestre : 40 pontos

2 bimestre: 60 pontos

Média para aprovação 60%

#### BIBLIOGRAFIA

- CARDOSO, Belmira e MASCARENHAS, Mário. "Curso Completo de Teoria Musical e Solfejo". Irmãos Vitale Editores, 1973
- PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. "Princípios Básicos da Música Para a Juventude". Editora Casa Oliveira de Músicas Ltda. 1986, vol 1 e 2.

- MED. Bohumil. "Solfejos" "Ritmo" "Teoria". Musimed. 1986.
- LACERDA, Osvaldo. "Teoria Elementar da Música". Irmãos Vitale Ed. 1974
- HINDEMITH, Paul. "Treinamento Elementar para Músicos". Ricorde. 1975.
- VASCONCELOS, Carmen Sylvia Vieira, "235 Solfejos nas Claves de Sol e de Fá na 4 linha". 1,2,3 vol. UFMG. 1988.
- PRINCE, Adamo. "Método Prince". Leitura e Percepção – Ritmo

SÃO JOÃO DEL REI

2006

*Inês Cristina Santana Resende Senna*  
INÊS CRISTINA SANTANA RESENDE SENNA

## Anexo 3 – Currículo do Curso Técnico em Piano

**CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA "PADRE JOSÉ MARIA XAVIER"**  
**CURRÍCULO ENSINO MÉDIO – CURSO : TÉCNICO EM INSTRUMENTO - PIANO**

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	2006				2007				2008			
		Módulo I		Módulo II		Módulo III		Módulo IV		Módulo V		Módulo VI	
		CHS	C. H. SEMEST.										
<b>INSTRUMENTO</b>	Instrumento - Piano	02	33:20	02	33:20	02	33:20	02	33:20	02	33:20	02	33:20
	Leitura a 1.ª Vista					01	16:40	01	16:40	01	16:40	01	16:40
<b>PERCEÇÃO MUSICAL</b>	Percepção Musical	01	16:40	01	16:40	01	16:40	01	16:40	01	16:40	01	16:40
	Teoria Musical	01	16:40	01	16:40	01	16:40	01	16:40	01	16:40	01	16:40
<b>HISTÓRIA DA MÚSICA e NOÇÕES DE HISTÓRIA DA ARTE E ESTÉTICA</b>	Apreciação e Análise	01	16:40	01	16:40								
	História da Arte	01	16:40	01	16:40								
	Arte e Estética	01	16:40	01	16:40								
	História da Música					01	16:40	01	16:40				
	Noções de H. A. e Estética	01	16:40	01	16:40								
	Composição Artística					01	16:40	01	16:40				
<b>CANTO CORAL</b>	Canto Coral	01	16:40	01	16:40	01	16:40	01	16:40				
	Solfejo	01	16:40	01	16:40	01	16:40	01	16:40				
<b>MÚSICA POPULAR FOLCLÓRICA</b>	Música Popular e Folclórica									01	16:40	01	16:40
	Folclore Brasileiro									01	16:40	01	16:40
<b>ESTRUTURAÇÃO MUSICAL</b>	Noções de Estrut. Musical	01	16:40	01	16:40	01	16:40	01	16:40				
	Estruturação Musical	01	16:40	01	16:40	01	16:40	01	16:40				
<b>OFICINA DE MULTIMEIOS</b>	Oficina de Multimeios									01	16:40	01	16:40
<b>PRÁTICA DE PERFORMANCE</b>	Prática de Performance									01	16:40	01	16:40
<b>PRÁTICA DE ORQUESTRA</b>	Prática de Orquestra					01	16:40	01	16:40	01	16:40	01	16:40
<b>MÚSICA DE CÂMARA</b>	Música de Câmara									01	16:40	01	16:40
<b>TOTAL</b>		<b>200:00</b>		<b>200:00</b>		<b>200:00</b>		<b>200:00</b>		<b>183:20</b>		<b>183:20</b>	

**Anexo 4 – Programa de Piano do Curso Técnico em Instrumento do ano de 2005**

Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier

**Curso Técnico em Instrumento PIANO (Ensino Médio)**

Professoras: Nilza Maria Amélia Érica Lelena Vera Bittar Alessandra Ananda  
Elisângela.

**PLANO DE CURSO****OBJETIVOS:****Geral:**

Capacitar o aluno para o mercado de trabalho e ou para prosseguimento de estudos no Ensino superior.

**Específicos:**

- Desenvolver capacidades técnicas que possibilitem um domínio e desenvoltura musical no instrumento;
- Desenvolver uma escuta mais apurada e crítica;
- Aprimorar o senso interpretativo-musical, levando o aluno a uma melhor expressividade.

**METODOLOGIA:**

- Aulas de 100 minutos, individuais com audições de outros intérpretes, analisando detalhes e discutindo possibilidades interpretativas;
- Orientação técnico-interpretativa, de forma que o aluno possa desenvolver a auto-crítica musical;
- Master-class mensais;

**AVALIAÇÃO:**

- Auto-avaliação
- Contínua pelo professor
- A avaliação é feita BIMESTRALMENTE por nota:

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

### 1ª SÉRIE DO CURSO TÉCNICO

- 01 Peça Brasileira.
- 01 Peça Estrangeira.
- 01 Peça de Johann Sebastian Bach ou de outro compositor do período barroco.
- 01 Sonatina (completa) - período clássico.
- 01 Peça de acompanhamento.
- 01 Peça a 4 mãos.
- Estudos do Mikrokosmos vol. III (Bèla Bartok).

### 2ª SÉRIE DO CURSO TÉCNICO

- 01 Peça Brasileira.
- 01 Peça Estrangeira.
- 01 “Invenção a 2 vozes” (J. S. Bach).
- 01 Movimento vivo de Sonata Clássica ou 01 Sonata de Scarlatti.
- 01 Peça de acompanhamento.
- 01 Peça a 4 mãos.
- Estudos do Mikrokosmos vol. III (Bèla Bartok).
- 01 Estudo.

### 3ª SÉRIE DO CURSO TÉCNICO

O programa desta série será do RECITAL DE FORMATURA. Deverá compreender no mínimo 30 minutos de música sendo que contenha:

- 01 Peça período Barroco.
- 01 Peça período Clássico.
- 01 Peça do período Romântico.
- 01 Peça do período Moderno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CRAMER – Exercícios. Ricordi, São Paulo.
- BACH – Invenções e Sinfonias – Urtext – G. Henle Verlag.  
- O Cravo Bem Temperado – Urtext – G. Henle Verlag.
- BARTOK – Mikrokosmos – Wintrop Rogers, Edition.

- MENDELSSOHN – Canções sem Palavras - Urtext – G. Henle Verlag.
- VILLA-LOBOS – Cirandas – Editora Arthur Napoleão Ltda.
- HAYDN – Sonatas – Wiener Urtext Edition.
- MOZART – Sonatas – Edition Peters.
- BEETHOVEN - Sonatas – Edition Peters.
- CHOPIN – Prelúdios, Valsas. – Editor Paderewski.
- Sonatinas dos seguintes compositores: O. Bolck, J.B. Wanhal, Diabelli, Pleyel, Clementi, Czerny, W.A. Mozart, Beethoven e outros.

São João Del Rei, 25 de abril de 2006.

## Anexo 5 – Programa de Piano do Curso Técnico em Instrumento do ano de 2004

### CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA “PADRE JOSÉ MARIA XAVIER” SÃO JOÃO DEL REI- MG

DISCIPLINA: **Piano** CURSO: **Técnico em Instrumento** GRAU: **2º** SÉRIES: **1º, 2º e 3º.**

**OBJETIVO:** Fazer com que o aluno execute o instrumento(piano) com desenvoltura, boa postura do corpo e mãos; técnica adequada com a observância do estilo das peças em seu mais fiel caráter, interpretando-as de forma expressiva.

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

##### 1º ano do 2º grau

- 1º bimestre: - Escalas em blocos com passagem de polgar( maiores e menores)
- Beringer
  - Arpejos
  - Peça de autor brasileiro
  - Bártok vol. III (a partir do nº 67)
  - Leitura e preparação: 1º mov. Sonatina de maior dificuldade
  - Leitura de Estudo (preparação)
- 2º bimestre: - Escalas em blocos
- Peça brasileira
  - Bartok
  - Beringer
  - Sonatina (1º mov.)
  - Estudo
  - Leitura e preparação: “23 Peças Fáceis” (J. S. Bach)
- 3º bimestre: - ler e começar a preparar o restante da Sonatina
- Bártok
  - Leitura e preparação: peça de autor estrangeiro
  - Escalas
  - Beringer
  - Leitura e preparação de outro Estudo
  - “23 Peças Fáceis”
- 4º bimestre: - Sonatina
- Bártok ( até o nº 81)
  - Estudos
  - Beringer
  - Peça estrangeira
  - Grandes arpejos (iniciar os maiores)

##### 2º ano do 2º grau

- 1º bimestre: - Escalas em movimentos direto e contrário
- Arpejos
  - Beringer
  - Bártok (a partir do nº 82- volume III)
  - 1º movimento de uma Sonata
  - Estudo ( Crammer ou Moszkowski)
- 2º bimestre: - Beringer
- Bártok
  - “Invenção à 2 Vozes” (Bach)
  - Grandes arpejos
  - Iniciar uma peça de autor brasileiro
  - Estudo
  - Escalas
  - Sonata
- 3º bimestre: - Beringer

*Enica Guini de Miranda  
Tânia Amélia de R. Dias*

- Bártok
- Peça brasileira
- 2º e 3º movimentos da Sonata
- "Invenção à 2 Vozes"
- Escalas em oitava
- Iniciar outro Estudo
- Iniciar uma peça de autor estrangeiro
- Arpejos

- 4º bimestre: - Beringer
- Bártok (terminar o vol. III)
  - Sonata (toda)
  - Peças estrangeira e brasileira
  - Estudo
  - Escalas em oitava

**3º ano do 2º grau**

- 1º bimestre: - Beringer
- Escalas
  - Pequenos e grandes arpejos
  - Iniciar o 1º movimento da Sonata
  - Iniciar uma peça de autor estrangeiro
  - Bártok vol. IV (a partir do nº 97)
  - Iniciar um Estudo

- 2º bimestre: - Estudo
- Beringer
  - Bártok
  - Peça estrangeira
  - Iniciar uma peça brasileira
  - Iniciar: "Invenção à 3 vozes" (Bach) ou "Prelúdio e Fuga" (Bach)
  - Sonata
  - Escalas
  - Pequenos e grandes arpejos

- 3º bimestre: - Peça brasileira
- Beringer
  - Bártok
  - Escalas
  - Iniciar: Estudo (Crammer ou Moszkowski)
  - Iniciar: 2º e 3º movimentos da Sonata
  - Bach

- 4º bimestre: - Escalas (oitavas e cromáticas)
- Sonata (toda)
  - Estudo
  - Bach
  - Beringer
  - Bártok

**METODOLOGIA:** Solfejo e análise da partitura pelo aluno com auxílio do professor, com mãos alternadas. Observação e correção, no aluno, sempre que necessário, de postura do corpo, do relaxamento das mãos e mobilidade do cotovelo, bem como da leitura justa da partitura em todos os seus aspectos. Na apresentação de peça nova, execução da mesma pelo professor para o devido conhecimento e apreciação, por parte do aluno.

ASSINATURAS:

*Carla Lúcia de Miranda*  
*Prof.ª de Música*

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## Anexo 6 – Critérios para avaliação do desenvolvimento musical

**CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL**

<b>COMPOSIÇÃO</b>	<b>PERFORMANCE</b>	<b>APRECIÇÃO</b>
<p><b>SENSORIAL:</b> A composição se revela como uma prazerosa exploração dos sons, particularmente de timbres e variações extremas de intensidade. Pode haver exploração e experimentação com instrumentos. A organização da composição é espontânea e possivelmente errática. O pulso é instável e eventuais variações de colorido e intensidade não parecem ter significação estrutural ou expressiva.</p>	<p><b>SENSORIAL:</b> A performance é errática e inconsistente. O fluxo é instável e as variações do colorido sonoro e da intensidade não parecem ter uma função expressiva nem estrutural.</p>	<p><b>SENSORIAL:</b> O aluno percebe efeitos e alterações nos parâmetros sonoros, como diferenças claras de intensidade, altura, timbre, colorido e textura. Nada disso é analisado tecnicamente e não há alusão ao caráter expressivo nem a relações estruturais.</p>
<p><b>MANIPULATIVO:</b> A composição revela um certo controle no manuseio do instrumento tornando possível a repetição de padrões musicais. Pode aparecer um pulso regular bem como alguns procedimentos técnicos decorrentes da estrutura física e das características dos instrumentos disponíveis, tais como glissandos, motivos da escala ou intervalares, trinados e tremolos. As composições tendem a ser longas e repetitivas denotando um sentimento de prazer decorrente do domínio do instrumento.</p>	<p><b>MANIPULATIVO:</b> Algum grau de controle é demonstrado por um andamento estável e maior consistência na repetição de padrões (motivos). O domínio do instrumento é a prioridade principal e ainda não há evidência de contorno expressivo ou organização estrutural.</p>	<p><b>MANIPULATIVO -</b> O aluno percebe fontes sonoras bem características ou definidas, procedimentos básicos de tratamento do material musical (como patterns, ostinatos, glissandos, trinados), se o pulso é regular ou irregular, mas não relaciona tais elementos com o caráter expressivo e estrutura da peça.</p>

<p><b>EXPRESSIVO:</b> Expressividade é aparente devido à ocorrência intencional de mudanças de andamento e níveis de intensidade. Há esboços de frases - gestos musicais - cujas repetições podem ser instáveis. Há conotações dramáticas, clima e atmosfera, talvez refletindo uma idéia 'programática' externa. A composição revela pouco controle estrutural e passa uma impressão de espontaneidade, pois não há desenvolvimento das idéias musicais.</p>	<p><b>EXPRESSIVO:</b> A expressividade é evidenciada pela escolha consciente do andamento e níveis de intensidade, mas a impressão geral que se tem é de uma performance impulsiva e não planejada, faltando organização estrutural.</p>	<p><b>EXPRESSIVO:</b> O aluno percebe de modo geral o caráter expressivo, a atmosfera ou clima emocional de uma peça, talvez por meio de associações e imagens visuais. Ele relaciona mudanças de nível expressivo com mudanças no tratamento do material sonoro, especialmente andamento e intensidade, mas não observa relações estruturais.</p>
<p><b>VERNACULAR:</b> Aparecem padrões melódicos e figuras rítmicas passíveis de repetição. As peças podem ser bem curtas e baseadas em convenções musicais gerais já estabelecidas. As frases melódicas tendem a apresentar um padrão de 2, 4 ou 8 compassos. Organização métrica é comum bem como elementos como síncope, ostinatos rítmicos ou melódicos e seqüências. As composições são bem previsíveis (estereotipadas) e demonstram influências de outras experiências musicais (cantar, tocar e ouvir) vivenciadas pela pessoa.</p>	<p><b>VERNACULAR:</b> A performance é fluente e convencionalmente expressiva. Padrões melódicos e rítmicos são repetidos de maneira semelhante e a interpretação é bem previsível.</p>	<p><b>VERNACULAR:</b> O aluno percebe procedimentos de organização métrica, seqüências, repetições, sínopes, pedais, ostinatos, motivos musicais convencionais e tipos previsíveis de fraseado.</p>

<p><b>ESPECULATIVO:</b> As composições vão além da repetição deliberada de padrões. São comuns as surpresas e novidades, embora talvez não completamente integradas à estrutura da peça. Há experimentação em relação à caracterização expressiva, explorando-se possibilidades estruturais, buscando-se contrastar ou variar idéias musicais preestabelecidas. Depois de se ter estabelecido uma determinada idéia musical, é freqüente a introdução de uma novidade no final da peça.</p>	<p><b>ESPECULATIVO:</b> A performance é expressiva e segura e contém alguns toques de imaginação. A dinâmica e o fraseado são deliberadamente controlados ou modificados com objetivo de destacar as relações estruturais da obra.</p>	<p><b>ESPECULATIVO:</b> O aluno percebe relações estruturais, identificando o que é incomum ou inesperado em uma peça; percebe relações entre as frases, como motivos musicais são repetidos, transformados, contrastados, ou conectados entre si; percebe mudanças de caráter associadas a cor instrumental, altura, andamento, ritmo, intensidade e tamanho das frases, podendo ser capaz de avaliar a magnitude de tais mudanças.</p>
<p><b>IDIOMÁTICO:</b> Surpresas estruturais são integradas ao corpo da composição dentro de um estilo reconhecível. Contrastes e variações são empregados com base em modelos emulados e práticas idiomáticas claras, talvez derivadas de tradições musicais populares. Autenticidade harmônica e instrumental se torna importante. É comum o uso procedimentos como 'pergunta e resposta', variação por elaboração e seções contrastantes. Controle técnico, expressivo e estrutural é demonstrado possivelmente em composições mais longas.</p>	<p><b>IDIOMÁTICO:</b> Percebe-se uma nítida noção de estilo e uma caracterização expressiva baseada em tradições musicais claramente identificáveis. Controle técnico, expressivo e estrutural são demonstrados de forma consistente.</p>	<p><b>IDIOMÁTICO:</b> O aluno enquadra a música dentro de um contexto estilístico e demonstra percepção de mecanismos técnicos e procedimentos estruturais que caracterizam um determinado idioma ou estilo, como, por exemplo, harmonias e inflexões rítmicas características, sons instrumentais ou vocais específicos, ornamentação, transformação por variação, ou seções centrais contrastantes.</p>

<p><b>SIMBÓLICO:</b> O pleno domínio técnico é colocado a serviço da comunicação musical. As relações estruturais e o caráter expressivo são enfatizados e fundidos em um todo coerente e original. Grupos específicos de timbres, progressões harmônicas e fraseado podem ser desenvolvidos recebendo atenção especial. Percebe-se um forte envolvimento pessoal do compositor com a obra.</p>	<p><b>SIMBÓLICO:</b> A performance demonstra segurança técnica e é estilisticamente convincente. Há refinamento de detalhes expressivos e estruturais e um sentimento de comprometimento pessoal com a música.</p>	<p><b>SIMBÓLICO:</b> O aluno compreende como os materiais sonoros são organizados para produzir certo caráter expressivo e relações formais estilisticamente coerentes. Revela um sentimento de valorização da música podendo se envolver em alguma área específica do fazer musical. Há evidência de <i>insights</i> individuais e apreciação crítica independente, e um forte engajamento com determinadas obras, compositores e intérpretes.</p>
<p><b>SISTEMÁTICO:</b> Além das qualidades dos níveis anteriores, as obras podem ser baseadas em novos materiais musicais, como novas escalas e seqüências, novos sistemas harmônicos, sons eletrônicos ou de computador. As possibilidades do discurso musical são expandidas sistematicamente.</p>	<p><b>SISTEMÁTICO:</b> O domínio técnico está totalmente a serviço da comunicação musical. Forma e expressão se fundem gerando um resultado - um verdadeiro depoimento musical - coerente e personalizado. Novos insights musicais são explorados de forma sistemática e imaginativa.</p>	<p><b>SISTEMÁTICO:</b> O aluno revela uma profunda compreensão em relação ao valor cultural da música em consequência de uma desenvolvida sensibilidade ao material sonoro e da habilidade de identificar expressividade e compreender forma musical. Preferências pessoais cedem lugar a um comprometimento sistemático com a música como uma forma de discurso simbólico.</p>

(A partir de Swanwick and Tillman 1986, Swanwick 1988 e 1994)

Versão em português: Cecília C. Franca e Silva, com colaboração de João Gabriel M. Fonseca e Abel Moraes.

**Anexo 7 – Programa do Concerto do Pianista Tadeu Duarte**

TEATRO MUNICIPAL - SÃO JOÃO DEL REI - 05 MAIO 2006

***TADEU DUARTE- Recital de Piano***

PROGRAMA

OILLIAM LANNA (1953)	4 Momentos
JOHANNES BRAHMS (1833 – 1897)	3 Intermezzi op.117
RAUL DO VALLE (1936)	Tríptico : Flutuações Reticências Ambigüidades
GILBERTO MENDES (1922)	Viva Villa!
ALEXANDER SKRYABIN(1872- 1915)	Sonate-Fantasie nr 2: Andante Presto

TADEU DUARTE, natural de B.Horizonte, concluiu seu bacharelado em piano na Escola de Música da UFMG. Através de bolsa de estudos do Governo Brasileiro estudou de 1986 a 1991 no Conservatório de Maastricht-Holanda, obtendo os diplomas de Professor(1988), Solista(1989) e de Música de Câmera (1991). Paralelo a sua formação acadêmica participou de masterclasses com Jacques Klein, G.Sebok, Hans Leygraf, e outros, tanto no Brasil como em Paris e Imola-Itália.

Desde 1982 tem tocado como solista com Orquestras Sinfônicas sob a direção dos maestros David Machado, Benito Juarez e outros, e recitais em diversas cidades brasileiras como Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Fortaleza e também na Europa, em Amsterdam (Concertgebouw), Rotterdam, Londres (St. Martin-in-the-Fields), Paris, Atenas, Colônia, etc

Tem dado cursos e Workshops em diversos Festivais tanto na Holanda como no Brasil, além de acompanhar cantores e corais.

Desde 1995 tem com a mezzo-soprano Sônia Genu o duo “A Canção Brasileira” com repertório de compositores brasileiros.

É considerado pela crítica européia como um dos melhores virtuosos da atualidade.

Tem 3 CDs gravados, incluindo o que está sendo lançado: HOJE.

Apoios:

BDMG Cultural  
Pousada BECO DO BISPO  
(3371-8844)

Produção:

JULIO VARELLA  
(31) 9950-0094  
(32) 3355-2411

**Anexo 8 - Roteiro das faixas do DVD**

## 1ª seleção de peças-Peças de Performance

Grupo Experimental

Faixa 1-Aluno **B**- 1º ano técnico  
“Lua Branca”- Chiquinha Gonzaga

Faixa 2- Aluno **D**- 2º ano Técnico  
“Invenção a duas vozes n.º. 13” - J. S. Bach

Faixa 3- Aluno **E**- 2º ano técnico  
1º mov. da “Sonata em DoM- KV 545”- W. A. Mozart

Faixa 4-Aluno **F**- 3º ano técnico  
Ciranda n.º. 1- “A condessa”- H. Villa-Lobos

Faixa 5- Aluno **G**- 3º ano técnico  
“Prelúdio n.º.15 em RébM” - F.Chopin

Grupo de Controle

Faixa 6- Aluno **A**<sup>1</sup>- 2º ano técnico  
“Estudo n.º.1 op. 100” - H. Bertini

Faixa 7- Aluno **B**<sup>1</sup> - 2º técnico  
“Atraente” - Chiquinha Gonzaga

Faixa 8- Aluno **C**<sup>1</sup>- 2º ano técnico  
“Valsa”- F. Schubert

Faixa 9- Aluno **D**<sup>1</sup>- 2º ano técnico  
“Estudo n.º.8 op.29”-H. Bertini

Faixa 10- Aluno **E**<sup>1</sup>- 1º ano técnico  
“Paulistana n.º. 1”-Cláudio Santoro

Faixa 11- Aluno **F**<sup>1</sup>- 2º ano técnico  
“Suave Acalanto”- da 1ª Suíte Brasileira - Lorenzo Fernandez

Faixa 12- Aluno **G**<sup>1</sup> - 2º ano técnico  
“Sonatina op.36, n.º 4” - Muzio Clementi

## 2ª seleção de peças - Solos de Villa-Lobos

Faixa 13- Aluno **B**- “A pombinha voou” (6º álbum do “Guia Prático”)

Faixa 14- Aluno **D**- “A pobre cega” (8º álbum do “Guia Prático”)

Faixa 15- Aluno **E**- “Rosa Amarela” (4º álbum do “Guia Prático”)

Faixa 16-Aluno **F**- “A maré encheu” (1º álbum do “Guia prático”)

Faixa 17- Aluno **G**- “A Manquinha” (1º álbum do “Guia Prático”)

## 3ª seleção de peças - Duos

Faixa 18 - Alunos “**E**” (piano) e “**F**”- “Acalanto para violino e piano” (Carlos Vianna de Almeida)

Alunos “**F**” (piano) e “**G**” – “Après un Rêve”-para soprano e piano (G. Fauré)

Faixa 19 - Aluno “**G**” (piano) e “**F**”- 1º mov. da “Sonata em SolM para flauta e piano” (G.B. Samartinni )

Faixa 20 - Aluno “**D**” e aluno convidada – “Momento Musical op.94 D.780, nº. 3 (F.Schubert)

## 4ª seleção – Peças de Improvisação

Faixa 21

Aluno **D** (improvisação livre)

Aluno **D** e **B** (improvisação livre)

Aluno **B** (improvisação harmônica)

Aluno **D** (improvisação harmônica)

Alunos “**C**” e “**E**” (improvisação livre)

Alunos “**F**” e “**H**” (improvisação livre)

Aluno **F** (improvisação harmônica)

Aluno **G** (improvisação livre)

Aluno **G** (improvisação harmônica)