

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Curso de Pós-Graduação-Mestrado em Música

Dissertação de Mestrado

Aula de Piano e Ensino de Música -
Análise da Proposta de Reavaliação da
Aula de Piano e sua Relação com as
Concepções Pedagógicas de
Pace, Verhaalen e Gonçalves

Maria Isabel Montandon

Porto Alegre, 1992

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

AULA DE PIANO E ENSINO DE MÚSICA -
ANÁLISE DA PROPOSTA DE REAVALIAÇÃO DA AULA DE PIANO E
SUA RELAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE
PACE, VERHAALEN E GONÇALVES

por

Maria Isabel Montandon

Dissertação submetida como
requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre
em Música, área de concentração
Educação Musical

Orientadora: Dra. Cristina Capparelli Gerling

Co-orientadora: Jusamara Vieira Souza

PORTO ALEGRE

1992

Aos meus pais,
Geraldo e Giselda.

Meus agradecimentos,

Às professoras Cristina Capparelli Gerling e Jusamara Souza, respectivamente orientadora e co-orientadora, pela disponibilidade e interesse dispensados,

À CAPES, pelo apoio financeiro,

À Maria Zélia e Gisele pelos trabalhos de revisão,

Ao José, pela oportunidade de acesso às pesquisas bibliográficas e uso do computador,

Aos meus tantos amigos, dentre eles Mário, Cíntia, Risomá, Lúcia, Graziela, Margareth, Teresa, David e Martha, Sister Marion, Arnaldo, pelo empréstimo de computadores, pelo envio de material, pela datilografia de textos, e também pelo apoio, paciência e exemplo,

Aos funcionários das Bibliotecas do Instituto de Artes e do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, pela gentileza no atendimento,

À minha família, pela ajuda e pelo incentivo,

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente contribuíram para a realização e finalização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
1 - CONTEXTO HISTÓRICO E FUNDAMENTAÇÃO.....	7
1.1. A implantação do ensino em grupo nos Estados Unidos	
1.1.1. Antecedentes.....	7
1.1.2. O piano em grupo nas escolas públicas.....	10
1.2. A era contemporânea da educação musical americana...	16
1.3. Influência filosófica e psicológica.....	20
1.3.1. Escolas psicológicas.....	22
1.3.2. Contribuições individuais.....	28
1.3.3. Por uma abordagem integrada do ensino musical	37
2 - A AULA DE PIANO E O ENSINO DE MÚSICA NOS ESTADOS UNIDOS.....	41
2.1. Categorizações.....	41
2.2. Fundamentação.....	44
2.2.1. Críticas ao ensino tradicional de piano.....	44
2.2.2. Princípios e justificativas.....	46
2.2.3. Pressupostos metodológicos.....	51
2.2.4. A participação do aluno na aprendizagem.....	58
2.2.5. A função do professor na aprendizagem.....	60
2.3. Objetivos.....	65
2.3.1. Definindo "musicalização".....	66
2.4. Conteúdo e produção de material.....	71

3 - A AULA DE PIANO E O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL.....	75
3.1. "Música para Piano" - A Concepção pedagógica de Robert Pace.....	75
3.1.1. Histórico.....	75
3.1.2. Fundamentação.....	76
3.1.3. Objetivos da aprendizagem musical.....	81
3.1.4. Material e metodologia.....	81
3.2. "Explorando Música Através do Teclado" - A concepção pedagógica de Marion Verhaalen.....	94
3.2.1. Histórico.....	94
3.2.2. Fundamentação.....	95
3.2.3. Objetivos da aprendizagem musical.....	97
3.2.4. Material e metodologia.....	98
3.3. "Educação Musical através do Teclado" - A concepção pedagógica de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves..	110
3.3.1. Histórico.....	110
3.3.2. Fundamentação.....	111
3.3.3. Objetivos da aprendizagem musical.....	113
3.3.4. Material e metodologia.....	114
4 - ANÁLISE	
4.1. Resumo crítico.....	128
4.2. Análise comparativa.....	140
4.2.1. Dos fundamentos.....	140
4.2.2. Dos procedimentos.....	142
CONCLUSÃO.....	152
BIBLIOGRAFIA.....	163
ABSTRACT.....	170

RESUMO

Este trabalho busca verificar os princípios e diretrizes propostos para a reavaliação e redefinição da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves.

É feita uma análise histórico-hermenêutica da bibliografia americana pertinente ao tema - aula de piano e ensino de música - a partir do movimento deflagrado no início do século XX nos Estados Unidos a favor da implantação da aula de piano em grupo nas escolas públicas, passando pela reforma educacional americana iniciada em 1957 até chegar ao seu perfil atual. Procura-se detectar influências sócio-econômico-educacionais influentes na reavaliação da aula de piano e na consequente formulação de uma proposta de renovação desta, traçando sua relação com as correntes psico-filosóficas de cada época. Procede-se a um levantamento dos procedimentos utilizados por Pace, Verhaalen e Gonçalves em suas produções pedagógicas bem como dos fundamentos que os embasam.

A última etapa do trabalho evidencia as características

e os aspectos relevantes da proposta como um todo, relacionando a presença desses aspectos nas produções pedagógicas dos referidos autores.

INTRODUÇÃO

Motivados pela necessidade de justificarem suas funções perante a sociedade americana, os profissionais da música daquele país vêm trabalhando, desde o final do século XIX, no sentido de avaliar e propor reformas para os princípios e procedimentos relacionados ao ensino da música, dentro e fora da escola pública. Pode-se observar que a aula de piano, reforçando seu vínculo com a educação em geral, procura distanciar-se do tipo de aula considerado ineficiente para o sistema sócio-econômico-educacional da sociedade americana, qual seja aquele direcionado à formação do concertista e todo o contexto envolvido neste processo.

Uma das idéias mais ressaltadas nesse contexto é a de que a aula de piano deve ser considerada como um momento de ensino da linguagem musical e não somente como adestramento da execução no instrumento. De acordo com Erlings (1978), o objetivo da aula de piano deve ser o ensino da música, no qual se insere o instrumento como meio de exploração e execução dessa linguagem (p.4). Cronister (1976) sugere que os primeiros anos do estudo de piano devem ser considerados como 'estudo de música', onde se prioriza o conhecimento da

linguagem em que se opera (p.3). Para Uszler (1991), o estudo de piano deve desenvolver conjuntamente as habilidades distintas mas interdependentes de tocar piano e fazer música (p.52).

A proposta de equacionar aula de piano com ensino de música pode ser observada também no Brasil. Stateri (1978) menciona que, através de determinados procedimentos, "o professor poderá conduzir o aluno de forma que ele aprenda música, além de tocar piano" (p.14). De acordo com Martins (1985), o treinamento para execução em um instrumento não é sinônimo de educação musical, uma vez que esta questão pressupõe "uma compreensão progressiva da linguagem musical" (p.47).

A propagação dessa idéia tem sido constatada particularmente em publicações de material pedagógico destinado à aula de piano. Estudos nessa área têm sido feitos por Oliveira (1990), onde se pretende, através da produção e testagem de determinadas estruturas de ensino, desenvolver "uma alternativa didática na qual o piano seja utilizado como um dos meios de musicalização infantil" (p.8). O material resultante dessa pesquisa porém, ainda não se encontra publicado.

A série pedagógica de Robert Pace, "Música para Piano", adaptada ao Brasil em 1973, propõe "o conhecimento progressivo da música", através do estudo de piano (1o.vol., introdução). Com objetivos similares vêm sendo apresentadas também as produções pedagógicas de Marion Verhaalen e Maria

de Lourdes Junqueira Gonçalves.

Intitulando seu material de "Explorando Música Através do Teclado", Verhaalen (1989) diz que seu objetivo é "a formação musical dos alunos através do ensino do piano" (Guia do Professor, p.4). Já Gonçalves (in, 1985) enfatiza que em sua série, "Educação Musical através do Teclado", o piano ou teclado eletrônico deve ser utilizado "como meio de desenvolvimento da musicalidade total do aluno" (p.243).

Além dos títulos sugestivos de um determinado posicionamento e da congruência verificada na proclamação dos objetivos, outros aspectos em comum podem ser verificados no material publicado de Pace, Verhaalen e Gonçalves. O primeiro deles é a sugestão de aula em grupo como situação ideal para desenvolvimento de suas concepções pedagógicas. Outro aspecto é a apresentação de um conteúdo abrangente, oferecendo atividades que podem incluir improvisação, exercícios para reforço da aprendizagem, leitura à primeira vista, além de técnica e repertório. Todos os três autores iniciam sua metodologia com atividades a serem realizadas fora do piano e com notação não convencional. Esses aspectos em comum poderiam ser tomados como característicos das reformas propostas para a aula de piano.

Por outro lado, constata-se também determinadas diferenças entre os autores. Pace utiliza a abordagem multi-tonal ("multiple key approach") na apresentação de seu conteúdo, enfatizando mais um conhecimento harmônico e

mantendo a mesma sequência de atividades nos quatro volumes de sua série. Verhaalen denomina sua abordagem ao conteúdo de "multi-modal", pela ênfase na multiplicidade de modos e maneiras de experimentar o fato musical. Gonçalves, questionando a validade de determinadas abordagens tais como a multi-tonal utilizada por Pace (1988, MP, p.7), tenta combinar recursos das várias abordagens, tais como a abordagem intervalar ("intervallic approach"), que enfatiza mais a melodia, a abordagem pelo dó central, e a própria abordagem multi-tonal. Esta autora apresenta conteúdos em forma sequencial, deixando atividades como a transposição e harmonização para o último dos volumes que compõem a sua série.

Dessa forma, questiona-se até que ponto as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves podem ser situadas dentro da influência da proposta educacional americana, considerando-se as diferenças existentes em seus materiais instrucionais. Colocando-se esta como a questão geradora do trabalho, verificou-se então a necessidade da formulação de pelo menos duas questões preliminares: quais são os princípios que dão suporte à proposta de reavaliação do ensino musical nos Estados Unidos? Quais as diretrizes apontados pelos educadores americanos que redefinem a aula de piano como um momento de desenvolver não só a execução no instrumento mas também a compreensão da linguagem musical?

Pretende-se verificar tais questões com base na análise histórico-hermenêutica de textos, artigos, livros e material

instrucional, procedendo-se a uma análise comparativa entre os aspectos característicos da proposta em questão com aqueles identificados nas concepções de Pace, Verhaalen e Gonçalves.

A escolha desses autores obedeceu ao critério de serem os seus materiais pedagógicos produzidos ou adaptados e editados no Brasil, além de explicitarem, de alguma forma, o alinhamento com a proposta de redirecionar a aula de piano para um ensino musical. No entanto, não é objetivo do presente trabalho, por fugir do seu escopo, uma análise específica da consistência de cada material em si, assim como de problemas de ordem técnica tais como edição, revisão, tradução e adaptação da terminologia americana.

O crescente interesse demonstrado pelos educadores musicais brasileiros em relação a esse material pedagógico pode ser constatado em estudos sobre a metodologia empregada, bem como da adoção do material em grupos de estudos e iniciativas particulares. No primeiro caso, citam-se os trabalhos de dissertação de Coelho (1990) e Silva (1991), referentes à abordagem multi-modal utilizada por Verhaalen. Além disso, a série elaborada por esta autora, "Explorando Música Através do Teclado", vem sendo utilizada em grupos de estudos coordenados pelo Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Gonçalves tem demonstrado uma intensa atividade na divulgação de seu material, "Educação Musical através do Teclado". O primeiro volume de sua série já se encontra na quinta edição, e o uso

desse material pode ser constatado em núcleos como de Montenegro (RS), de Curitiba (PR) e do Rio de Janeiro (RJ).

No entanto, apesar da expansão do material pedagógico, a bibliografia pertinente ao assunto no Brasil não chega a ser suficiente para esclarecer, por exemplo, se a aula em grupo é requisito para o desenvolvimento da metodologia proposta, qual a importância e função de cada conteúdo proposto ou ainda, quais as diferenças do uso do piano como meio ou como fim em si mesmo. Estudos a respeito das possibilidades e abrangência do piano como instrumento musicalizador são inclusive sugeridos por Silva (1991).

Assim, por abordar tema contemporâneo e relevante ao ensino musical no país, crê-se que a análise da proposta educacional americana que defende a aula de piano como um momento de execução e compreensão da linguagem musical e da sua relação com material pedagógico publicado no Brasil, será de grande valia para educadores musicais e professores de piano, na medida em que procura avaliar não somente os procedimentos empregados pelos autores mas também os princípios que vieram a lhes servir como referência. Acredita-se que, com base na contextualização, análise e clarificação do corpo teórico oferecido como referência a uma bordagem ao ensino musical, poderá evitar-se a distorção quando de sua prática, além de possibilitar aos professores uma maior autonomia quanto a escolha e aplicação de material pedagógico.

1. CONTEXTO HISTÓRICO E FUNDAMENTAÇÃO

1.1 O movimento para implantação do ensino em grupo nos Estados Unidos

A relação ensino de música e piano pode ser historicamente traçada a partir do movimento em defesa da aula de piano em grupo deflagrada na primeira metade do século XX nos Estados Unidos. Isso porque a situação de grupo foi apresentada como a 'solução inovadora' por utilizar o piano como um meio de ensino dos elementos da linguagem musical e não como fim em si mesmo, a serviço do virtuoso.

1.1.1 Antecedentes

A existência da aula de piano em grupo no continente americano pode ser detectada em algumas escolas no Canadá em 1856 e nos Estados Unidos em 1860 (Richards, 1978, p.12). Richards (1962) levanta a possibilidade da influência da metodologia desenvolvida por Johann Bernhard Logier (1780 - 1846) ter chegado a esses países através de professores que participaram de cursos de preparação necessários à aplicação da referida metodologia (p.21).

da referida metodologia (p.21).

Em 1815, Logier, alemão de nascimento e residente em Londres desde 1805, passou a desenvolver um sistema de aulas de piano em grupo em sua academia em Dublin, ao qual denominou de "Novo Sistema de Educação Musical", de acordo com o nome de um de seus livros instrucionais (Logier, 1818). Segundo Richards (1962), Logier utilizava grupos de até trinta alunos em cada aula, com alunos em diferentes estágios de aprendizagem, variando entre iniciantes até o nível mais adiantado onde, em grande parte do tempo, todos tocavam simultaneamente: os iniciantes executando o tema e os mais adiantados as possíveis variações deste. Além de aulas em grupo, havia também atendimento individual. O objetivo de tal ensino era tanto o de desenvolver a execução no instrumento quanto fornecer um conhecimento teórico básico, já que rudimentos de teoria musical, harmonia e improvisação eram também ensinados desde a primeira lição (p.8 e 11).

Outra referência à aula de piano em grupo nos Estados Unidos no século XIX é encontrada nos trabalhos de Calvin B. Cady, considerado o precursor da aula de piano em grupo neste país por estabelecer fundamentos para esse tipo de aula.

Cady enfatizava a musicalização através do piano, em grupos de três ou quatro alunos na classe. Sua premissa básica era a de que, mesmo estudando composições diferentes, os alunos estariam tratando dos mesmos princípios, e a

maneira individual de percebê-los subjetiva ou objetivamente, iria auxiliar o processo de aprendizagem do grupo (Cady apud Goade, 1975, p.41). Os objetivos para o sucesso da aula em grupo deveriam ser, segundo Cady, o desenvolvimento das idéias musicais, o desenvolvimento da capacidade de expressar tais idéias e a experiência musical em si - ou seja, o pensamento musical governando as ações (Cady in Richards, 1962, p.30). Assim, os alunos deveriam ser encorajados a fazer comentários críticos a respeito das execuções, o que pressupõe participação e audição ativa e a desenvolverem seus próprios conceitos musicais através de questionamentos conduzidos pelo professor. Ao professor caberia também a tarefa de estimular a capacidade criativa de seus alunos.

Outro ponto de vista incomum manifestado por Cady numa época de ênfase na formação de instrumentistas virtuosos é o de que o critério para o estudo da música não deveria ser o talento ou a manifestação da musicalidade mas a vontade de querer aprender aliada a uma condução adequada ao ensino musical (Goade, 1975, p.42).

A partir do final do século XIX começam a aparecer e proliferar artigos a respeito da experiência de adoção do ensino de piano em grupo por professores particulares e escolas de música¹. A discussão sobre o tema torna-se mais relevante quando profissionais da música passam a defender

¹Ver por exemplo Fillmore, James. "Class Teaching" The Etude, vol.7, junho, 1889.

a aula de piano em grupo nas escolas públicas, com vários argumentos a favor do ensino em grupo sobre o individual. Essas discussões e reivindicações culminariam já na primeira metade do século XX em um verdadeiro movimento em defesa da aula de piano em grupo.

Os integrantes deste movimento proclamavam uma outra função para a aula de piano que não aquela voltada exclusivamente à formação do concertista, fundamentando suas posições de acordo com correntes filo-psicológicas da época. Dessa maneira, partindo da situação em grupo, propunham um tipo de ensino que se incluísse dentro da linha educacional em geral. Como tal deveria ser acessível a todos, servir tanto às possibilidades e necessidades do indivíduo quanto da sociedade, e objetivar o ensino da linguagem musical e não a execução no instrumento. A aula de piano em grupo era apresentada como a "solução inovadora" em oposição à aula de piano individual denominada de "tradicional" e definida como aquela com o objetivo exclusivo de formar o concertista e concentrada no desempenho técnico e virtuosístico do aluno (Richards, 1962, p.159).

1.1.2 O piano em grupo nas escolas públicas

O ensino de música já fazia parte da escola pública desde 1838, com ênfase porém na atividade vocal. A aula de instrumento em grupo na escola pública, a exemplo de experiências bem sucedidas na Inglaterra, surge em 1912 na cidade de Boston com a aula de violino em grupo. Em 1913

segue-se a aula de piano. Estas experiências espalham-se posteriormente para várias outras cidades do país (Richards, 1978, p.12). Assim, os argumentos dos educadores musicais em prol da aula de piano em grupo nas escolas públicas representava um segmento de uma extensa campanha para a ampliação do programa de música e adição do ensino instrumental ao já estabelecido ensino de música vocal nas escolas públicas. Tal campanha encontrou um clima favorável para sua divulgação pela confluência de vários fatores sócio-econômicos.

Um primeiro fator seria a revolução tecnológica ocorrida nos Estados Unidos ao final do século XIX, que teve como consequência a emancipação da classe trabalhadora e a criação de uma nova classe burguesa ansiosa por participar da vida sócio-econômico-cultural do país.

Outro fator teria relação com os vários instrumentistas que participavam em bandas marciais durante a primeira Grande Guerra, e que passam, ao final desta, a atuar como professores. A inclusão do ensino de música nas escolas públicas ampliaria as possibilidades de emprego para esse grupo.

Dentre os fatores econômicos estariam os fabricantes de instrumentos que, vendo nas escolas um novo núcleo de escoamento de suas produções, apoiavam o movimento através de promoção de concursos de conjuntos instrumentais (bandas e orquestras, dentre outros) e campanhas comerciais para venda dos instrumentos. Junte-se a isso o empenho das

editoras em publicar material pedagógico destinado ao ensino em grupo, já que viam no movimento a possibilidade de retornos lucrativos.

Além desses fatores, a fundação de associações e instituições de apoio pode ser considerada de grande importância como estímulo e reforço à implantação da aula de instrumento nas escolas públicas nos Estados Unidos. A primeira delas seria a formação do "Music Supervisors' National Conference" em 1907, passando a "Music Educators' National Conference" (MENC) em 1934. Essa associação teve como principal objetivo promover o ensino de música instrumental nas escolas por todo o país através de publicidade, conferências, cursos de preparação de professores, publicação de material pedagógico e organização de demonstrações e competições.

Uma outra instituição seria o "National Bureau for the Advancement of Music", uma agência financiada por editores e comerciantes da área de publicações musicais e destinada a promover o ensino da música. Essa agência financiava cursos para professores, cursos para divulgação e promoção de material pedagógico, publicação de material, além de financiamento de concursos e festivais. Uma das publicações mais solicitadas na época pelos professores de piano foi "A Guide for Conducting Piano Classes in the Schools" (Richards, 1962, p.56 a 59).

Especificamente em relação à implantação da aula de piano em grupo, Monsour (1963) lista quatro influências

favoráveis: o prestígio social do piano em consequência da valorização de solistas, especialmente aqueles vindo da Europa para concertos e recitais; os preços proibitivos das aulas particulares de piano para famílias de baixa renda; as novas tendências educacionais do início do século centradas na criança e a valorização das atividades artísticas como possibilidade de proporcionar experiências culturais a estas crianças; o interesse comercial dos fabricantes de piano (p.32).

Esses fatores, dentre outros, fizeram com que a aula de piano em grupo nas escolas públicas não só se sedimentasse mas se desenvolvesse e proliferasse pelo país, principalmente nas décadas de 20 e 30, de maneira tal que tomasse as proporções de movimento. Como um exemplo, Monsour (1963) relata que o número de cidades que inauguraram a aula de piano em grupo em suas escolas públicas passou de 121 em 1926 a 880 em 1930 (p.35).

Como consequência da adoção da aula de instrumento em grupo nas escolas, observou-se o desenvolvimento de técnicas e materiais destinados ao ensino em grupo. Tais técnicas desenvolveram uma produção em massa de instrumentistas que se agrupavam em bandas, orquestras e conjuntos de câmara. Uma outra consequência seria a vinculação da aula de piano ao programa de educação musical nas escolas e nessa condição, deveria seguir as tendências filosóficas e psicológicas, bem como os objetivos da educação geral.

"Se a aula de piano é considerada merecedora de um lugar a par com as outras disciplinas do currículo da escola pública, é vital que seus métodos de ensino sejam análogos àqueles usados no ensino dessas outras disciplinas" (Miessner apud Monsour, 1963, p.35).

A vinculação da aula de piano com o programa de educação musical nas escolas e esta por sua vez com o programa da educação em geral, passa a ser um ponto essencial nas futuras definições de fundamentos e procedimentos para a aula de piano. De certa maneira, as associações de educadores como o "Music Educators National Conference" por exemplo, irão procurar, tanto quanto possível, unificar as tendências na educação em geral com as da educação musical. Isto explicaria então a posição da escola pública como núcleo gerador ou como o ponto de referência para os princípios e procedimentos a serem adotados na aula em grupo.

A campanha em favor da aula de piano em grupo através de congressos, conferências, cursos para treinamento de professores, relatos de experiências e vantagens do ensino em grupo dirigia-se à escola pública e também ao professor particular. No início do século XX foi gerada situação de controvérsia entre o professor da escola pública e o professor particular. Isso porquê o primeiro passou a significar aquele que adotava a aula de piano em grupo e o segundo, adepto do ensino individual. Enquanto este era relacionado ao ensino 'tradicional' com objetivos exclusivos

de 'ensinar a tocar piano', aquele era o representante de uma 'nova' proposta de ensino musical com objetivos de ensinar a linguagem musical. Alguns autores chegaram mesmo a propor diferenças em nível de terminologias, designando o professor que utilizava a aula em grupo como "educador musical", devido aos procedimentos provavelmente desenvolvidos na aula e "professor de piano", designando aquele que desenvolvia somente conteúdos de técnica e repertório (ver por exemplo Mehr, 1965, p.8). Com o aumento da adesão de professores particulares ao movimento em favor do ensino em grupo, as distinções passam a ser feitas então entre aqueles que adotavam ou não a aula de piano em grupo.

Nos anos 30 e 40, o número de instituições públicas que ofereciam o ensino de piano em grupo diminuiu. Entre as possíveis causas, Robinson (1967) salienta as dificuldades econômicas trazidas pela recessão e segunda guerra mundial; a influência do rádio, da televisão e do cinema que mudou o hábito das pessoas transformando-as mais em consumidores e espectadores do que participantes, e a má qualidade do ensino, atribuída à inadequada ou total falta de preparação do professor (p.8).

Richards (1962) acredita que esta época tenha sido também de revisão dos resultados obtidos e refinamento das técnicas de ensino, com a atenção voltada à preparação do professor e à adequação de procedimentos e equipamentos ao sucesso da aula em grupo (p.89 a 99). A validade da aula em grupo bem como o seu contexto metodológico passam a ser

(Cronister, 1972, p.17).

O que o ensino de piano em grupo produziu, em relação à formação de instrumentistas, acabou por ser menos importante do que constatou: que um grande número de alunos podiam aprender coletivamente a ler música, tocar no ritmo, executar algum repertório e obter um conhecimento rudimentar da teoria e da estrutura musical (Uszler, 1982-83, p.18).

A partir de então, as vantagens do ensino deste instrumento como base para o desenvolvimento musical geral do aluno têm sido proclamadas pelos educadores, o que leva à "uma reavaliação da aula de piano dentro da ampla estrutura do ensino de música" (Monsour, 1963, p.35).

1.2 A era contemporânea da educação musical americana

As reformas na educação americana a partir do final da década de 50 ocorreram sob o impacto causado pelo lançamento da nave espacial Sputnik pelos russos², em 1957. Uma das consequências dessas reformas foi a ênfase em disciplinas relacionadas à ciências exatas em detrimento de outras como a música, acusada de ministrar "conteúdos frívolos e dispensáveis" ao currículo das escolas (Mark, 1986, p.12 e 13). Mais uma vez a classe de profissionais da música viu-se chamada a justificar e reforçar suas funções na escola pública. A partir de 1957 entidades de classe organizam uma

²U.R.S.S., União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

série de simpósios e conferências³ com o objetivo de rever a efetividade do ensino musical nas escolas públicas e apresentar projetos para a sua atualização. Outra proposta então examinada foi a definição de um conjunto de valores básicos sobre os quais pudessem fundamentar os princípios e práticas da educação musical, justificando assim sua permanência na escola pública. Essa época passou a ser considerada como o início da "era contemporânea da educação musical americana" (Mark, 1986, p.35).

Na reavaliação do ensino de música nas escolas públicas, vários problemas foram detectados principalmente na condução do ensino. Convém citar a falta de preparação por parte do professor, programa de música negligenciando o conjunto de alunos, ênfase em apresentações, discrepância entre teoria e prática, além da subserviência do programa de música a outras disciplinas da escola e a outros fins tais como ajustamentos sociais (Reimer, 1959; Verhaalen, 1968, p.14). Uma atitude tomada foi a de condenar os benefícios extrínsecos ou periféricos do ensino musical quais sejam o ensino da música como "meio de formar o caráter do cidadão", a favor da sua contribuição estética sob forma de arte auditiva, que lhe seria peculiar e inerente o suficiente

³Citam-se como exemplos o "Contemporary Music Project", o "Yale Seminar on Music Education", "Julliard Repertory Project", "Tanglewood Symposium" e realizados respectivamente a partir de 1959, 1963 e 1967. Mais tarde, o "Ann Arbor Symposium" foi realizado em três etapas: 1978, 1979 e 1981, concentrando o tema nas aplicações da psicologia ao processo de ensino e aprendizagem musical.

para justificar-se entre outras disciplinas do currículo.

Como observa Verhaalen (1968) esta foi na verdade, a redescoberta de um velho tema que acabou por se tornar a palavra chave na nova onda de filosofia em educação musical (p.46). O valor estético da música por si só também não justificaria a manutenção dessa disciplina na escola pública. Assim, em conformidade com princípios da sociedade americana, autores como Bennett Reimer, Charles Leonard e Abraham Schwadron passam a advogar uma filosofia eclética para a educação musical, combinando aspectos de uma filosofia utilitarista sobre uma base estética (Mark, 1986, p.71; ver também a "Tanglewood Declaration" in *ibid*, p.72).

Além da ênfase na questão estética, recomendações foram feitas no sentido de uma maior integração entre as disciplinas teóricas, de história da música e análise com a execução no instrumento, de maneira a sintetizar o conhecimento adquirido em diversas áreas do estudo musical e também aproximar o conhecimento conceitual da habilidade de execução. Essa tendência de correlacionar os diferentes conteúdos musicais ou os vários componentes da teoria com a prática musical passou a ser conhecida como "comprehensive musicianship approach", influenciando os programas de música nas escolas públicas e o próprio ensino instrumental (Lyke in, 1987, p.129). Essa abordagem estava relacionada à proposta de centralizar o currículo na aprendizagem de conceitos (abordagem conceitual), derivada da aceitação das idéias de Jerome Bruner a partir da conferência de Woods

Hole (1959) e que coincidia com as propostas de ensinar os conteúdos de cada disciplina como um fim em si mesmos e não como meio de "formar o caráter e a personalidade do cidadão para atuar na sociedade" (Mark, 1986, p.87). Grande ênfase foi colocada também no aspecto da criatividade e nos processos para compreensão da linguagem musical através do conhecimento da sua estrutura.

Também aqui e da mesma forma como os defensores da aula de piano em grupo advogavam sua inclusão no currículo das escolas públicas, estarão sendo reforçados os vínculos entre a aula de piano, o ensino de música em geral e a educação. De acordo com Mark (1986), as modificações e propostas surgidas na educação musical nessa época, estão intimamente ligadas com aquelas da educação em geral (p.115).

Especificamente em relação à aula de piano, é possível notar que, da mesma forma que na primeira metade do século, as propostas desenvolvidas a partir de problemas dentro da escola pública são igualmente pertinentes ao ensino particular. Além disso, se na primeira metade do século os profissionais da música defendiam uma 'renovação do ensino de piano' a partir da situação de ensino em grupo e do conteúdo desenvolvido, na segunda metade os argumentos se dirigem mais à otimização dos procedimentos para a aula de piano. O importante a ser observado passa a ser a qualidade do ensino musical ministrado na aula de piano, independente da situação (Richards, 1962, p.112; Cronister, 1972, p.17).

1.3 Influência filosófica e psicológica

A proclamação dos fundamentos para a formação das bases para a aula de piano em grupo encontrava eco em correntes e idéias filosóficas e psicológicas influentes desde a primeira metade do século XX. São de citar, as justificativas para o ensino musical nas escolas públicas, o movimento progressista e o movimento de centralização na criança. A implantação do ensino de música, basicamente vocal, nas escolas públicas americanas em 1838, apoiava-se nos objetivos de proporcionar benefícios morais, intelectuais e físicos à criança, "formando bons cidadãos para o estado, através do envio da escola para a sociedade de membros felizes, úteis e bem instruídos" (School Committee's Report in Mark, 1986, p.6).

O movimento progressista, atuante entre o final do século passado e a década de 50, focalizava a escola como um lugar para melhorar a vida do indivíduo para que este pudesse atuar como elemento de coesão na sociedade. A música, nesse caso, poderia atuar como um instrumento de força social (Tellstrom, 1971, p.173). Outros princípios defendidos pelos integrantes do movimento progressista foram os princípios de funcionalidade do ensino musical, da criança como referência e da ênfase nas suas possibilidades criativas, da igualdade de oportunidades na educação e no apoio à experimentação (Miller, 1966, p.8 a 13). Miller (1966) observa também que as propostas desenvolvidas dentro

do movimento, mesmo que advindas de linhas filosóficas diferentes⁴, influenciaram não só a filosofia da educação musical como também sua prática e produção de materiais (Miller, 1966, p.13).

Duas correntes filosóficas podem ser destacadas, cujas influências extrapolam a primeira metade do século: o pragmatismo, ressaltando o conhecimento ligado à ação, e o realismo, enfatizando a praticidade do conhecimento e a necessidade de compreensão da estrutura da obra para a apreciação da mesma (Walker, 1989, p.271 a 278).

A escola psicológica denominada 'gestalt' foi bastante significativa no embasamento de diretrizes para a condução do ensino de música na aula de piano em grupo, por se posicionar como alternativa à escola associacionista ("conecctionism"), influente na educação americana até então. Embora os integrantes do movimento para implantação do piano em grupo repudiassem as teorias associacionistas, relacionando-as ao ensino 'tradicional', ela continuou a servir de base para o estudo de piano. Isso pode ser observado particularmente nos exercícios técnicos, com o uso da repetição para eliminação do erro, e na organização do material, disposto do 'fácil para o difícil' (ver Thorpe, 1958, p.181 e 182; Mehr, 1965, p.6).

⁴Miller (1966) divide tais tendências entre conservadores e liberais; outros autores como Tellstrom (1971) aponta os 'ismos' tais humanismo, realismo e idealismo dentro do progressivismo.

1.3.1 Escolas Psicológicas

1.3.1.1 Gestaltismo

A psicologia da 'gestalt' começa a exercer influência na educação americana a partir da década de 30. Pode-se dizer que as propostas dentro desta linha diferem em essência do associacionismo por considerar o homem como sujeito, e não como objeto de suas ações. A preocupação é com o processo de absorção e formação da estrutura cognitiva ou como o mundo de significados tem origem e se desenvolve, dando ênfase não ao comportamento em si, mas aos processos mentais que causam o comportamento. Logo, a aprendizagem, no gestaltismo, é a aquisição ou o reordenamento de padrões estruturados do pensamento por meio de "insights" ou a própria compreensão, ocorrida durante o processo de interação com o conteúdo. Atenção especial é dada à percepção e sua relação com a formação do conhecimento (Bigge, 1976, cap.8 e 9).

Em música, a influência da psicologia da gestalt atingiu muitos integrantes do movimento progressista que adotaram a nova teoria por sua ênfase na "aprendizagem inteligente", condizente também com o conceito de Dewey de que o indivíduo tem a capacidade de definir e resolver seus próprios problemas (Leonhard e House, 1972, p.147).

A psicologia da gestalt atribui grande importância à percepção do indivíduo, uma vez que é a reorganização da percepção individual que conduzirá ao padrão organizado e ao

significado da estrutura. Para tanto, é necessário observar a relação entre o 'todo' e suas partes ou seja, uma parte isolada não teria identidade a não ser quando relacionada ao contexto em que atua (Bigge, 1976, p.58 a 60). A inteligência musical neste caso, seria baseada na percepção das relações rítmicas e tonais da peça musical (Zimmerman in, 1987, p.75). A melodia não seria uma 'coleção de sons' mas um padrão musical organizado ou a própria gestalt.

Segundo Thorpe (1958), essa concepção da relação entre a peça musical e a inter-relação entre as partes que a compõe facilitaria não só a absorção do significado dessa estrutura mas também a sua memorização, um fator importante na habilidade musical (p.165). Além disso, viria também a relacionar o estudo da técnica - escalas, arpejos, passagens de dedos - com o repertório musical, uma vez que se poderia abstrair as dificuldades técnicas encontradas dentro da peça já em estudo e estudá-las em separado, mas paralelamente integrada à peça, para que esta técnica tivesse um significado (Thorpe, 1958, p.165).

Em termos de material instrucional, a gradação não deveria ser 'do fácil para o difícil', i.e., pequenas tarefas com crescente grau de dificuldade, mas experiências que se sobrepõem em níveis de complexidade e sofisticação. Assim, pode-se obter o refinamento da resposta a partir da compreensão da estrutura que por sua vez, irá influenciar na qualidade da execução. Essa maturação pode ser estimulada e induzida, mediante a exposição do aluno a um leque de

experiências em que possa tanto abstrair quanto transferir a aprendizagem, justificando assim o conteúdo utilizado na aula de piano em grupo (Thorpe, 1958, p.172).

De acordo com Mehr (1965), a compreensão adquirida na resolução de um problema numa peça amadureceria a capacidade mental facilitando, automaticamente, a resolução de outros. Assim, o refinamento de uma peça musical estaria em relação direta com a compreensão da sua estrutura. A eliminação de erros e o desenvolvimento da coordenação e habilidades de execução são proporcionais ao nível de compreensão, visual e auditiva, da estrutura formal da peça em questão (p.7). Conceituando a aprendizagem como "um desenvolvimento progressivo da experiência", Mehr (1965) diz que a leitura musical deveria começar com experiências de tocar por imitação e de ouvido, porque a compreensão da forma já começaria a ser trabalhada de forma auditiva, fator essencial ao músico. As peças utilizadas na aula deveriam ser melodias musicais completas, mesmo que curtas, pois a menor unidade orgânica musical não é o compasso ou as notas, mas a frase, que dá o significado e a continuidade musical (p.8 a 10).

Outro aspecto a considerar no ensino, a partir da psicologia da 'gestalt', é o da relação da motivação com o nível de aspiração do aluno. Se este nível for congruente com seu grau de musicalidade e facilidade técnica, o aluno se sentirá motivado a despende o tempo necessário ao aperfeiçoamento da peça (Zimmerman, 1987, p.76).

1.3.1.2 Comportamentalismo

A partir da década de 60, a psicologia comportamentalista ("behaviorism"), volta a ganhar espaço na educação, principalmente através dos trabalhos de B. Skinner (1904-1990) e sua teoria do "condicionamento operante". Esta é assim denominada pela necessidade da ação do indivíduo na produção de respostas que o levarão ao conhecimento. Dentro dessa linha, professores e livros pedagógicos devem condicionar os alunos através do processo de associações entre estímulo-resposta (E-R), moldando suas respostas a partir da apresentação de pequenas porções do conteúdo de ensino e aplicação de reforço imediato, cuidadosamente controlados passo a passo. Na psicologia behaviorista ou comportamentalista, o reforço é um tipo de recompensa fornecida pelo professor ou pelo próprio material, onde somente respostas certas conduzem a caminhos de continuação da tarefa. Tais reforços atuam também como motivação extrínseca no processo de aprendizagem (Biehler, 1976, p.119). Nesse contexto, é o professor quem dirige tanto a instrução quanto os resultados mostrados pelo aluno.

Um exemplo da aplicação dessa teoria é o uso da 'instrução programada' e a instrução pelo computador ("computer assisted instruction"), ou em qualquer material de ensino com os pequenos blocos a serem aprendidos cuidadosamente graduados para conduzir o aluno de maneira

sistemática, lógica e consistente através do conteúdo programático "para que cada um se desenvolva dentro do seu próprio ritmo, sem passar por cima de detalhes ou conexões importantes" (Uszler, 1991, p.34). Leonhard e House (1972) acreditam que a instrução programada é de especial interesse à educação musical porque, uma vez detectados e definidos os comportamentos que diferenciam um bom músico, com boas habilidades de leitura ou de audição, por exemplo, tais comportamentos poderiam ser programados e aplicados a todos os alunos de música (p.153).

De acordo com Biehler (1976), a proposta de Skinner tem sido aceita pelos psicólogos e educadores americanos pelo seu resultado "rápido, palpável e observável", ao contrário das propostas de auto-aprendizagem proposta pelos humanistas e cognitivistas, pelo excessivo dispêndio de tempo para cada tarefa ("time-consuming") (p.123).

1.3.1.3 Cognitivismo⁵

A psicologia cognitiva parece estar historicamente ligada à psicologia da gestalt na medida em que ambas direcionam seus trabalhos para a explicação dos processos de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, essa escola psicológica considera as operações mentais e o contexto em que ela opera.

Para Zimmerman (1987), esta escola psicológica é

⁵O termo está sendo usado em sentido amplo, incluindo também a escola desenvolvimentista.

particularmente importante para o ensino e aprendizagem musical por considerar como construções mentais, a memória e os sentidos envolvidos no fazer musical tais como a audição e a visão, e os processos neles envolvidos - como a sensação, a percepção, a imaginação, a recordação, a solução de problemas e ativação do pensamento (p.76). A memória, segundo os cognitivistas, tem um papel crucial na aprendizagem à medida em que, o que está sendo aprendido depende do que já fora previamente aprendido, influenciando também a aprendizagem futura. As aquisições consideradas gratificantes para o aluno servem também como motivação em busca de novos conhecimentos. Assim, a relação entre a experiência vivida, o contexto em que elas operam e as informações ou o conhecimento assimilado preparando a receptividade da aprendizagem futura, fazem sentido quando aplicadas ao contexto educacional. A participação musical, seja ela em nível de execução, audição, improvisação, estaria operando portanto dentro da "experiência lembrada", o que justificaria uma abordagem cognitiva do ensino musical (Zimmerman, 1987, p.76).

1.3.1.4 Humanismo

Uma outra escola psicológica influente na segunda metade do século XX é a denominada humanista ou "terceira força" na psicologia, nem behaviorista nem cognitivista, embora se identifique com a última pelo seu enfoque na independência de aprendizagem do indivíduo.

Os humanistas enfatizam o potencial inato de cada indivíduo, considerando a aprendizagem como uma atividade essencialmente humana. Nesse sentido, eles propõem uma educação centrada no aprendiz por acreditarem que, se o professor entender a situação de aprendizagem sob o ponto de vista do aluno, ele irá proporcionar um ambiente em que o aluno faça suas próprias opções, escolhendo o caminho de sua aprendizagem. Daí o termo "facilitador do ensino", usado para designar o papel do professor na condução do ensino (Bieler, 1978, p.119). Autores como Abraham Maslow e Carl Rogers podem ser citados como representantes dessa escola. Uszler (1991) observa que a psicologia humanista tem mudado a perspectiva da educação por focalizar a individualidade do aluno, a importância da parte afetiva envolvida na aprendizagem e a necessidade de empatia do professor em relação aos pontos de vista, atitudes e problemas de cada aluno (p. 38).

1.3.2 Contribuições individuais

1.3.2.1 John Dewey

John Dewey situa a criança como participante ativa no seu processo de crescimento, capaz de buscar suas próprias soluções para os problemas apresentados, desde que a ação seja devidamente equilibrada com a compreensão do processo. Sua expressão "learnig by doing" tem sido uma das mais usadas pelos educadores musicais. Segundo Dewey, o

professor deveria selecionar, fornecer e controlar experiências ou propor problemas, de maneira a guiar o processo de aprendizagem do aluno. Tais experiências e problemas por sua vez, devem estar em semelhança com aqueles vividos fora da escola, para que sejam reais e preparem o aluno para a sociedade. A aprendizagem ocorreria a partir da observação das hipóteses ou problemas levantados no decorrer da participação nas experiências, cujo resultado funcionaria como estímulo na busca de novas respostas, "num processo cíclico de experiência, conhecimento, motivação" (Mark, 1986, p.250). Dewey argumenta também que os valores são derivados das experiências de vida, sendo que a maior parte delas contém tanto o lado prático quanto o estético. Os valores estéticos seriam comunicados por meios outros que palavras, dando consistência ao valor da arte para a humanidade pelos seus meios de expressão (Abeles et al. 1984, p.39). Ruppel (1965) elucida dois princípios de Dewey que têm sido de grande importância quando adaptados à aula de piano: interação e continuidade. O primeiro se refere à flexibilidade no uso de material instrucional de acordo com as necessidades de cada aluno, e o segundo princípio, diz respeito à relação necessária entre o material que está sendo apresentado com o que foi e o que será apresentado.

1.3.2.2 James Mursell

James Mursell também compartilhava dos princípios de aquisição do conhecimento através da ação, do valor do

conhecimento de acordo com sua funcionalidade, e da interdependência entre o indivíduo e a comunidade. O papel do educador seria o de direcionar experiências e atividades para servir a ambos os interesses (Tellstrom, 1971, p.226). O trabalho de Mursell foi dirigido a aspectos relativos à educação musical nas escolas, tais como objetivos, avaliação, implementação de técnicas e currículo. Segundo Leonhard e House (1972), a grande contribuição de Mursell foi a de tentar conscientizar professores de música para as possibilidades de uso da psicologia no processo de ensino-aprendizagem, através da análise e aplicação de alguns princípios da 'gestalt' ou "teoria de campo" ao ensino musical (p.150).

Mursell definia sua contribuição como uma psicologia desenvolvimentista em oposição aos princípios associacionistas ou 'mecanicistas' do ensino. Segundo este autor, a mudança de comportamento resultante da aprendizagem, decorre não da produção e acumulação de conexões entre estímulo e resposta específicos mas da emergência, clarificação e compreensão gradual dos elementos ou padrões formativos de uma estrutura (Mursell in 1958, p.141 a 143). Seu conceito de aprendizagem é o de transformação de uma idéia, a princípio relativamente vaga e sem forma, para outra estruturada, num processo de síntese-análise-síntese. A partir de uma percepção inicial do todo musical progride-se para a análise das suas partes, abstraindo-as para estudo e compreensão das suas relações e

dos princípios que as regem, reintegrando-as posteriormente ao todo para a conscientização da estrutura total (Mursell, 1958, p.149 a 154). Esse processo de consciência da organização musical resultaria no desenvolvimento e refinamento da resposta musical manifesta através da apreciação ou execução musical.

Para Mursell, o propósito de toda educação musical, em qualquer nível de aprendizagem, deveria ser o de guiar e manter a evolução da resposta musical ou musicalidade. Nesse processo, tanto o iniciante quanto o aluno mais adiantado podem ter o mesmo tipo e qualidade de experiência, com diferenças somente de grau. De acordo com este princípio, Mursell propôs um currículo com sequência cíclica de conceitos, onde um conceito seria apresentado e reapresentado em situações e contextos cada vez mais complexos e sofisticados.

Mursell (1958) enfatizava também que o ensino da leitura dos símbolos musicais, da teoria e da técnica, "deveria ser feito em termos do seu significado musical e aplicação em situações e experiências musicais e nunca em termos de definições verbais e designações aritméticas" (p.153).

As teorias de Mursell foram revistas na segunda metade do século através dos trabalhos de Jerome Bruner.

1.3.2.3 Jean Piaget

É possível observar a influência dos estudos de Jean

Piaget relativos à natureza da criança e seus processos intelectuais, quando se considera a criança como agente ativo na sua aprendizagem.

Piaget elaborou teorias sobre o desenvolvimento da criança considerando tanto os aspectos da maturação orgânica quanto os da interação com o meio ambiente. Por conseguinte, ele determinou estágios nos quais a criança estaria mais ou menos apta a assimilar a experiência e a informação presentes. De acordo com Piaget, a criança passa de um estado de percepção do ambiente a partir de sua ação sobre ele até o estágio em que ela raciocina sobre possibilidades teóricas, caracterizando em última instância, a passagem do concreto para o abstrato. Nesse contexto devem ser considerados dois processos complementares pelos quais a criança transforma suas experiências em conhecimento. O primeiro é o da assimilação, onde os elementos do meio ambiente seriam incorporados à sua estrutura cognitiva, e o da acomodação, onde esses elementos ou conceitos são modificados em função das novas aquisições, provocando uma mudança na estrutura cognitiva (Biehler, 1978, p. 113 a 114).

Assim, a interação das crianças na situação de grupo seria benéfica à promoção da aprendizagem, pela importância da aceitação e do convívio com os colegas principalmente na faixa etária entre sete e onze anos. Outros aspectos da aula de piano em grupo que encontrariam respaldo nas teorias de Piaget seriam a experiência precedendo a conceituação, a

abrangência de atividades experimentais, e o uso de forma integrada dos sentidos auditivo, visual e tátil nas atividades. Tais aspectos podem ser verificados na abordagem que parte da imitação para a apresentação dos símbolos musicais e nos conteúdos e atividades desenvolvidos na aula de piano em grupo. Ainda uma outra influência em música dos estudos de Piaget é verificada na introdução da 'pré-leitura', ou seja, símbolos e notações não convencionais, usados como preparação para a compreensão do sentido de direção e duração do som e da própria notação convencional (Zimmerman in, 1987, p.72).

1.3.2.4 Robert Gagné

Combinando aspectos da psicologia comportamental e cognitiva, Gagné desenvolveu um modelo de aprendizagem compatível com as teorias de processamento da informação⁶, sendo de importância tanto os processos mentais do indivíduo quanto sua interação com o meio ambiente. O resultado da aprendizagem resulta numa mudança de comportamento ou de "capacidades", categorizadas por Gagné como informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, atitudes e habilidades motoras (Gagné apud Bigge, 1976, p.170). Para que essa aprendizagem possa ocorrer, Gagné estabelece também as "condições da aprendizagem", numa ordem

⁶Um tipo de teoria de aprendizagem desenvolvida por psicólogos e baseada numa combinação dos princípios de Skinner e Bruner. Preocupa-se com a função da memória humana e como a informação é selecionada, processada e lembrada (Uszler et al. 1991, p.43).

hierárquica de tipos de aprendizagens envolvidos. Leonhard e House (1972) consideram de grande importância para o ensino de música, a descrição do comportamento do ser humano adotada por Gagné em termos de verbos que realmente representam uma ação humana observável, como identificar, derivar, e não verbos ambíguos como apreciar ou entender (p.160).

A premissa de Gagné de que a aprendizagem e o desempenho das habilidades motoras - um dos resultados da aprendizagem - envolvem tanto os sentidos e o cérebro quanto os músculos tem favorecido as propostas de desenvolvimento motor empregado na execução do piano (ver por exemplo Uszler, 1991, p.52 a 55).

1.3.2.5 David Ausubel

David Ausubel propõe que novas idéias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, servindo assim de ancoradouro a novas idéias e conceitos (Moreira, 1987, p.127). Para facilitar tal processo, Ausubel recomenda o uso de 'organizadores prévios' ou seja, materiais introdutórios, apresentados antes do assunto a ser aprendido, que irão servir de ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele deverá saber para que a nova informação tenha significado (Moreira, 1987, p.131).

O autor observa que tanto a aprendizagem pela

descoberta quanto a receptiva (aula expositiva) pode ser significativa ou mecânica (decorar por exemplo). A diferença estaria no fato do indivíduo dispor ou não de conceitos relevantes pré-existentes na sua estrutura cognitiva que possam acoplar-se às novas informações.

Leonhard e House (1972) advogam a importância da teoria de Ausubel para uma aprendizagem musical cognitiva consistente, pelo fato do autor elucidar a dependência do desenvolvimento conceitual a partir de uma estruturação do conteúdo e aplicação de procedimentos apropriados (p.159).

1.3.2.6 Jerome Bruner

Jerome Bruner tem exercido uma influência significativa na educação musical americana a partir da década de 60 (Uszler, 1991, p.36 a 37; Zimmerman in, 1987, p.73; Mark, 1986, p.107). Zimmerman (in 1987) observa inclusive que muitas das teorias desse autor têm sido usadas por educadores musicais na elaboração de material pedagógico (p.73).

Bruner parte do pressuposto que o indivíduo tende a inferir os princípios ou regras que permeiam as estruturas permitindo assim, transferir essa aprendizagem para diferentes problemas, a partir de mecanismos cognitivos básicos de resolução (Bruner apud Bigge, 1976, p.247). Dentro desta perspectiva, o autor acredita que "os fundamentos de qualquer assunto podem ser ensinados a qualquer pessoa em qualquer idade, de alguma forma" (Bruner

in Mark, 1986, p.108). O papel do ensino deveria ser o de conduzir o aluno ao longo de um conjunto de problemas, desafiantes o suficiente para serem examinados e resolvidos por ele, de maneira a desenvolver sua autonomia de pensamento e ação, aumentando assim sua capacidade de compreender, transformar e transferir a outras situações, os conceitos e habilidades aprendidos. Esse 'corpo de problemas' deveria ser apresentado num crescente de complexidade operacional, de acordo com os estágios de seu desenvolvimento mental - ativo, icônico e simbólico (Bordas in, 1987, p.80), o que estaria de acordo com a idéia de ensino musical de Mursell, partindo da música para o conceito e depois para o símbolo. Em relação ao ensino do piano em nível inicial, isso significa tocar de ouvido algumas melodias, seguidas de esquemas de notação simplificados para representação do conceito, até chegar à notação tradicional.

As idéias de Bruner têm sido interpretadas pelos educadores musicais como uma "abordagem conceitual" do ensino (ver por exemplo Mark, 1986, p. 107 a 109). Nessa perspectiva, alguns aspectos são importantes na elaboração de programas ou materiais pedagógicos. Um primeiro aspecto seria a definição e seleção do que seja considerado como princípios estruturais e dos conceitos básicos do corpo de conhecimentos a ser apresentado. A partir daí, eles seriam organizados em diferentes níveis, caracterizando o "currículo em espiral" de Bruner, onde as mesmas idéias

básicas de um assunto serão sempre reapresentadas mas expandindo-se em profundidade, complexidade e refinamento. Um último aspecto diz respeito à importância da aprendizagem pela descoberta a partir do pensamento intuitivo. Em outras palavras, levar o aluno, através de experiências e questionamentos a ligar o que ele já sabe, conscientemente ou não, ao que ele deverá saber (Zimmerman in, 1987, p.73 e 75; Uszler et al. 1991, p.36 e 37).

Mark (1986) observa que a abordagem conceitual na educação, aliado à expansão dos teclados eletrônicos, vieram a dar nova ênfase às atividades de execução nas aulas de música, e ao interesse no teclado, por ser considerado "um excelente veículo para a aprendizagem de conceitos musicais" (p.109).

Um paralelo pode ser feito entre os princípios de Bruner e Mursell, particularmente na proposta de currículo 'cíclico' e 'espiral', na defesa do ensino das estruturas básicas do conhecimento e do desenvolvimento da iniciativa pela aprendizagem ou 'aprendizagem pela descoberta'.

1.3.3 Por uma abordagem integrada do ensino musical

Existe um consenso, entre os profissionais da música, de que na atividade musical encontram-se envolvidos os três domínios: cognitivo, psicomotor e afetivo⁷, o que

⁷Tal terminologia deriva-se do trabalho de Benjamin Bloom, "Taxonomy of Educational Objectives", onde o autor categoriza habilidades e comportamentos envolvidos no uso dos três domínios da mente humana: cognitivo, psicomotor e afetivo. Profissionais da

justificaria uma abordagem pluralista no ensino musical. Termos como "abordagem integrada" ou mesmo "ecclética" têm sido usados pelos autores, no sentido de derivar idéias e procedimentos das várias correntes psicológicas, combinando-as na situação de ensino.

Para Leonhard e House (1972), a aprendizagem musical é um processo multifacetado no qual coexistem vários e diferentes tipos de comportamento e de aprendizagem envolvidos nos resultados esperados pelos educadores musicais (p.168). Estes autores sugerem que diferentes tipos de comportamento estão relacionados na aprendizagem musical tais como conhecer, sentir, ouvir, discriminar e executar música. Isso envolveria a compreensão da linguagem, da apreciação, das habilidades de audição e execução e do desenvolvimento de atitudes e hábitos em direção à música. Cada um destes comportamentos, por sua vez, envolveria um tipo diferente de aprendizagem. Conhecer por exemplo, estaria relacionado à percepção e às funções mentais e recorrer a uma teoria cognitiva seria mais adequado ao ensino do conhecimento. Por outro lado, o desenvolvimento da audição, especificamente o reconhecimento de intervalos, envolveria condicionamento de resposta, daí a conveniência de teorias behavioristas nesse tipo de aprendizagem (Leonhard e House, 1972, p.168 e 169).

área de música têm recorrido à essa taxonomia para determinar objetivos educacionais e para montar currículos e programas na área.

Segundo Thorpe (1958), estudos realizados na área mostraram que a abordagem gestalt tem apropriado efeito para a musicalização no instrumento, ao passo que a associacionista teria maior influência no desenvolvimento da técnica (Reeves apud, Thorpe, 1958, p.167). Uszler (1991) observa que idéias derivadas de diferentes teorias podem ser usadas com sucesso na aula de piano, uma vez que as habilidades psicomotoras, cognitivas, comportamentais e afetivas coexistem no ato de "tocar piano ou, fazer música" (p.52). Aspectos das diferentes escolas psicológicas tais como a abordagem de leitura por padrões, o uso dos diferentes sentidos na absorção da experiência, a importância do reforço, da estruturação e sequência do conteúdo, da proposição de problemas, do desenvolvimento de atitudes positivas em relação à música e ao instrumento dentre outros, estariam inter-relacionados na aula de piano que almeja a aprendizagem musical (Zimmerman in, 1987, p.79; Uszler et al., p.52 a 71). Daí a necessidade do professor utilizar idéias de várias teorias da aprendizagem, possibilitando "a emergência de um professor mais versátil e entusiasta e um aluno mais interessado e desenvolvido em sua totalidade" (p.52 e 71).

O interesse pelo estudo da aplicação e adaptação das teorias psicológicas em música tem aumentado sobretudo a partir da década de 60. Pode-se citar como sintomático desse fato, a realização de três simpósios patrocinados pelo MENC (Music Educators National Conference), realizados em Ann

Arbor, em 1978, 1979 e 1982, com a participação de psicólogos e educadores musicais. De maneira geral, os temas em discussão giram em torno do processo cognitivo e suas relações na aquisição da linguagem musical, o desenvolvimento da criança, a motivação e a criatividade através de perspectivas cognitivas e behavioristas ou uma combinação de ambas. Importante notar aqui, a unanimidade entre os autores quanto à necessidade dos professores de música estarem a par das pesquisas em psicologia para compreensão das bases teóricas da aprendizagem, de maneira a tornarem-se capazes de aplicá-las ao ensino musical, qualquer que seja a área (Abeles et al., 1984, p.200; Schleuter, 1984, p.18; Uszler et al., 1991, p.52).

Zimmerman (in, 1987) observa: para que o ensino de piano - individual ou em grupo - seja efetivo, ele deve ser baseado em princípios psicológicos referentes à situação de ensino-aprendizagem. Uszler (1983) constata também o crescente interesse em estudos relativos ao processo da aprendizagem, observando que as especulações a respeito de como a música é aprendida e como deveria ser ensinada passou da sua aplicação em salas de aula para o ensino instrumental (p.19).

2. A AULA DE PIANO E O ENSINO DE MÚSICA NOS ESTADOS UNIDOS

2.1 Categorizações

A aula de piano em grupo passou a receber diferentes classificações de acordo com suas funções, objetivos e população alvo.

No início do século, quando da implantação da aula em grupo nas escolas públicas, o termo "piano em grupo" era usado para definir aulas de piano para todos os alunos da sala. Nessa época, o termo era associado ao objetivo de musicalizar o aluno e conseqüentemente, ao tipo de conteúdo e metodologia desenvolvidos na aula. A utilização do piano como um meio de ensino da linguagem musical era um atributo da aula em grupo. Já na década de 50 o piano estava associado ao ensino de música de duas maneiras: como meio de ensino nas aulas de musicalização ou em aulas de piano propriamente ditas mas com grupos menores (cerca de oito alunos) oferecidas como disciplina eletiva.

Em direção à segunda metade do século, pode-se distinguir duas orientações para o uso do piano na situação

em grupo, tanto nas escolas como por professores particulares. O primeiro é o uso deste instrumento como meio ou reforço de ensino dos elementos da linguagem musical e o outro onde a finalidade é a aprendizagem no instrumento.

Na primeira situação estariam o tipo de aula de piano (ou teclado eletrônico) em grupo em escolas secundárias ou em cursos de música das Universidades para alunos de qualquer instrumento. O objetivo primeiro aqui é o desenvolvimento da prática de conteúdos como harmonização, transposição, leitura à primeira vista, improvisação, repertório e técnica. Tal proficiência na execução do instrumento tem sido considerada necessária a uma formação musical "mais abrangente" dos alunos, porque lhes permitiria usar o teclado para acompanhar, improvisar, ler partituras de bandas, corais ou orquestras (Ver por exemplo Bastien, 1973, p.285 a 308). O termo geralmente usado para se referir a esse tipo de ensino é "teclado funcional" ("functional keyboard skills").

Ainda nessa categoria estariam as aulas de "musicalização" ("general music class") ou seja, aulas de música da pré-escola para crianças entre quatro e seis anos de idade onde o objetivo não é direcionado à execução num determinado instrumento. No caso, o piano seria usado como uma possibilidade a mais no ensino e vivência da linguagem musical e associada a metodologias tais como Orff, Kodaly, Dalcroze ou Carabo-Cone, ou entre as várias existentes. O termo geralmente usado para designar tal categoria de ensino

é "experiências no teclado" ("keyboard experiences") e o uso do piano ou teclado viria se juntar ao uso de outros instrumentos, para "aumentar e enriquecer as experiências musicais das crianças" (Charlotte DuBois in Robinson, 1967, p.77).

Poderia ser incluído também nessa categoria o uso do piano ou teclados eletrônicos em aulas de teoria e harmonia, onde este instrumento serviria como complementação visual e auditiva na aprendizagem de conceitos ("keyboard theory").

Na segunda situação estariam os cursos para iniciantes, tanto crianças quanto adultos, cujo objetivo é a aprendizagem do instrumento considerando-se a proposta de "fazer música no piano", (Uszler et al.. 1991, p.56). De acordo com Lyke e Enoch (1987), a filosofia é unificar o desenvolvimento do repertório e da técnica com o conhecimento teórico aplicado e compreensão musical (introdução).

Na segunda metade do século observa-se o consenso de que o fato de a situação de ensino ser ou não em grupo não é pré-requisito para um estudo de piano com êxito (ver Cronister, 1972, p.17; Lyke e Enoch, 1987). Por outro lado, a situação de grupo ainda é vista como benéfica em algumas situações, por seu aspecto socializador e motivador. Assim, profissionais da música têm defendido a combinação de aulas em grupo e individuais ou duplas como a combinação ideal para uma aprendizagem mais efetiva. A aula individual ou em duplas dá maior atenção ao repertório e à técnica. A aula em

grupo é mais apropriada ao desenvolvimento de conteúdos tais como improvisação, harmonização, leitura à primeira vista, transposição, execução em conjunto (duetos, trios) e treinamento auditivo. O termo "musicianship class" tem sido geralmente usado para designar esse tipo de aula, onde conteúdos 'teóricos' são colocados em prática no piano ou teclado (ver por exemplo Uszler, 1991, p.116 e 227). A aula de piano em grupo, que na primeira metade do século representava o objetivo e metodologia, passa a ser uma possibilidade metodológica para a aula de piano em geral.

O tema do presente trabalho refere-se a esta última categoria ou seja, a aula de piano como proposta direcionada ao ensino da música.

2.2. Fundamentação

2.2.1 Críticas ao ensino de piano 'tradicional'

Críticas dirigidas ao 'ensino de piano tradicional' foram levantadas a partir do movimento em defesa da aula em grupo, no início do século. Estas diziam respeito à estruturação e à metodologia da aula de piano em vigor.

De acordo com os defensores da aula de piano em grupo, a aula de piano individual, com vistas a formar o concertista, só poderia selecionar os "talentosos" ou os persistentes (Maddy in Richards, 1962, p.86). O perfil da aula 'tradicional', traçado pelos adeptos da aula de piano em grupo, tinha as seguintes características: a aula era

centralizada no professor, que mostrava ao aluno o que ele deveria fazer, quando, como, e de que maneira, e fornecia material pedagógico e informação considerados apropriados. Em relação ao conteúdo e metodologia, a aula girava em torno do desenvolvimento da leitura de notas, da técnica e da interpretação. A ênfase era no resultado (execução) e não no processo de compreensão da linguagem musical. O conhecimento teórico da música estava em geral a cargo de outro professor, desvinculado da prática. A abordagem adotada para a leitura musical estava relacionada com a psicologia "mecanicista" numa referência à psicologia associacionista (Mehr, 1965). Nela, os símbolos eram mostrados logo no início, com leitura de nota por nota a partir da posição fixa no dó central, e com grande ênfase na repetição de exercícios até seu aperfeiçoamento, "num ensino limitativo de notas e não de princípios que poderiam ser aplicados em qualquer situação musical" (Mehr, 1965).

De acordo com Fredrich (1953), o professor de piano particular que dá aulas individuais, é "tradicional" porque tende a ensinar da mesma maneira que aprendeu (p.8). Se o único conteúdo desenvolvido na aula é o adestramento técnico e o aperfeiçoamento de repertório, ele aprende a tocar o instrumento mas não tem a compreensão necessária nem da linguagem em que opera nem da didática (Fredrich, 1953, p.8).

Assim, os profissionais da música procuram uma alternativa ao ensino 'tradicional' do piano, ou seja, um

modelo ou tipo de aula que possa se contrapor ao que consideram inadequado.

2.2.2 Princípios e justificativas

Para que o movimento em favor da implantação da aula de piano em grupo nas escolas obtivesse êxito, princípios que justificassem sua inclusão e direcionassem seus objetivos tiveram que ser estabelecidos e clarificados. Incluir o tipo de aula de piano que se conhecia: individual e voltado exclusivamente à formação do concertista, numa seleção que eliminava os 'não talentosos' e os que não podiam arcar com os custos da aula individual não encontrava justificativas na escola pública, financiada pelos impostos dos cidadãos e baseada na filosofia de ensino do 'novo mundo': "funcional e acessível a todos" (Crowder in, 1952, p.9). É verdade que o ensino vocal já existia há mais tempo nas escolas públicas, com o objetivo principal de melhorar o desempenho nos cultos religiosos.

Uma proposta para o estudo de piano deveria comungar das idéias relevantes nas correntes filosóficas e psicológicas da época, e também daquelas consideradas mais adequadas ou convenientes pelo ambiente político, económico-social e educacional contemporâneos. O que se pode observar, como consequência, é o uso de jargões advindos de tais influências e adotados como padrões pelo sistema educacional da época, passando a ser utilizados pelos educadores em geral como fundamentos de suas funções. A posição dos

educadores envolvidos na defesa da implantação da aula de piano em grupo foi então a de apresentar razões que estivessem de acordo com os princípios estabelecidos na época pela educação musical e educação geral, adaptando-os a tal tipo de aula de piano⁸. Observa-se aqui que justificativas e vantagens da aula de piano em grupo à luz de correntes filo-psicológicas em vigor passam a ser sinônimos de princípios, sendo igualmente adotados em diferentes épocas pelos educadores musicais, dentro ou fora da escola pública, como uma necessidade de explicar a atualidade e validade de suas funções, produções ou abordagens. Porém, em que extensão tais idéias e conceitos foram e são interpretados e aplicados na prática pelos autores de material pedagógico bem como pelos professores de música é tarefa a ser realizada, fugindo ao escopo do trabalho aqui proposto.

Grande ênfase era colocada nos possíveis benefícios econômicos e sociais da aula de piano em grupo. O primeiro aspecto diz respeito ao baixo custo da aula considerando-se que o preço era dividido entre os alunos. O segundo, refere-se ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo e também à formação do cidadão para atuar na sociedade.

"Um princípio filosófico básico da educação é o de que esta precisa desenvolver indivíduos capazes de viverem com sucesso numa democracia"

⁸Ver por exemplo o artigo "Adapting piano class methods to the philosophy of education", Music Education National Conference Yearbook, 1935.

(Rodgers, 1935, p.287).

De maneira geral, as argumentações eram de que o ensino de piano utilizando a situação de grupo era dirigido às necessidades do aluno mediano, comum, e como tal, fornecia uma gama de experiências que permitiam a criança gostar, entender, fazer e participar de música por toda a vida, de acordo com suas necessidades e possibilidades (McCarty, 1938; Dunlap, 1939).

Outros benefícios, extrínsecos à questão musical, eram igualmente dispostos como contribuição da aula de piano em grupo tais como "o aumento do prazer pessoal, do crescimento individual, da plenitude de viver" (Piano Instruction in the Schools, 1949, p.35). Tal tipo de ensino seria oportuno também pela sua contribuição na descoberta de talentos, para o saudável emprego do tempo livre, principalmente dos desempregados, e para a recuperação dos veteranos de guerra (Piano Instruction in the Schools, 1949, p.36; Cooper in, 1932, p.74). Outra vantagem advogada a favor da aula de piano em grupo era a da possibilidade de relacionar o conteúdo e procedimentos desenvolvidos nessa aula com o programa geral da educação e com outras atividades na escola (Sur, 1949, p.2; Keller, 1952, p.35).

Com as reformas educacionais a partir de 1957, os benefícios extrínsecos do ensino musical são refutados pelos profissionais da música. Por outro lado, são reforçados os princípios de que todo indivíduo é capaz de aprender a linguagem musical, de que esse conhecimento deve ser

oportunizado a todos e de forma funcional. Tais princípios têm servido como suporte aos profissionais da música ao incentivarem a aprendizagem musical ao piano. Além destes, os educadores musicais, passam a enfatizar o componente estético da música como um de seus maiores benefícios, pelas suas possibilidades de "fornecer outra dimensão pela qual se percebe e experimenta a vida, o mundo e a si mesmo" (Erlings, 1978, p.4). Outro benefício advogado em favor da aula de piano é o seu valor no enriquecimento na vida das pessoas e da sociedade como um todo. Por isso, deveria oportunizar o máximo de aprendizagem ao maior número possível de indivíduos, tendo em mente as várias possibilidades de absorção e de uso que cada um faria com essa aprendizagem (Erlings, 1978, p.5). Na medida em que a referência para o estudo de piano não seja unicamente a formação profissional nessa área ou especificamente a formação do concertista, um leque de possibilidades para uso da aprendizagem aí obtida pode-se abrir, dependendo dos interesses, possibilidades e níveis de aquisição de cada indivíduo. Bastien (1973) observa que

"independente de talento ou motivação excessiva, milhares de alunos estão engajados na aprendizagem musical como uma extensão do seu processo de aprendizagem. Geralmente, o interesse não é a formação profissional mas a aquisição de uma habilidade que irá enriquecer e ampliar a vida de cada um" (p.63).

Para Walker (1989), uma formação musical é necessária mesmo para o ouvinte porque o desenvolvimento da compreensão

dessa linguagem amplia as suas possibilidades de apreciação musical ou seja, da fundamentação cognitiva depende a manifestação estética (Walker, 1989, p.281; Dunlap, 1939; Robinson, 1967, p.1).

Uma educação musical ao piano tem sido justificada também pelas suas contribuições no crescimento musical de cada criança, no desenvolvimento emocional e social e da auto-expressão e de uma atitude positiva em relação à música (Sur, 1949, introdução; Piano Instruction in the Schools, 1949, p.35) e no desenvolvimento da sensibilidade estética (Erlings, 1978, p.4)

Com a ênfase na 'musicalização abrangente' do aluno, educadores musicais e professores de piano⁹ reforçam o princípio de se ensinar música na aula de piano.

"Em educação musical, a nova atitude é também refletida pelo crescente interesse e confiança no papel da aula de piano como um meio de desenvolver a musicalização básica" (Robinson, 1967, prefácio).

Assim, o piano continua sendo defendido como um "instrumento ideal na musicalização básica" do aluno (Robinson, 1967) por permitir de maneira mais fácil e efetiva aplicar e experimentar os elementos considerados essenciais da música: melodia, ritmo e harmonia, quebrando a distinção entre música teórica e aplicada. Outras vantagens seriam a extensão do teclado e possibilidades de

⁹Ambos os termos são usados para designar aquele que dá aula nesse instrumento (ver por exemplo Uszler, 1991)

visualização de conceitos como por exemplo intervalos e as possibilidades de dinâmica e altura definida, que ajudaria no treinamento auditivo sobretudo aos iniciantes (Diller, 1957, p.7; Robinson, 1967, p.3 a 6). O ensino de música poderia encontrar no piano os recursos ideais para seu desenvolvimento, pela possibilidade de combinar os sentidos visuais, táteis, auditivos e cinestésicos que atuariam como explicação e reforço de conceitos na aprendizagem (Robinson, 1967, p.4). Uszler et al.(1991) observa que a natureza do instrumento de teclado torna possível aos professores de piano "combinarem o desenvolvimento da competência instrumental, do conhecimento musical e da aplicação funcional dos elementos dessa linguagem" (p.116).

2.2.3 Pressupostos metodológicos

O princípio de que todos podem aprender música está relacionado, por sua vez, a uma abordagem que objetiva o conhecimento e compreensão da linguagem musical e não a destreza no instrumento. A aula de piano deveria portanto, aliar o desenvolvimento da competência de execução no instrumento com a compreensão e um conhecimento aplicado dos elementos da linguagem musical (Lyke e Enoch, 1987, introdução; Uszler et al., 1991, p.116). De acordo com Lyke e Enoch (1987), é a partir dessa filosofia que se poderá produzir músicos abrangentes e versáteis, que tanto podem apreciar quanto compreender música (introdução). As variações entre os indivíduos poderiam ser observadas em

relação a diferenças de habilidade de resposta a essa aprendizagem e não a nível de capacidades inatas.

Considerando a música como uma linguagem, profissionais da música propõem que todos os indivíduos sejam considerados aptos a compreenderem os mecanismos básicos de funcionamento dessa linguagem, bem como desenvolverem habilidades motoras para executá-la no instrumento, desde que a sua apresentação vá ao encontro da capacidade de compreensão e do nível de habilidade desses indivíduos. Vale notar que "compreender" no caso, não significa "aprender nomes ou definições" de fatos e símbolos isolados, mas apreender os conceitos e os princípios que regem os mecanismos de funcionamento da linguagem musical, de maneira que possam ser aplicados em quaisquer outras situações similares, possibilitando o refinamento dessa compreensão em níveis cada vez mais complexos (Uszler et al., 1991, p.58; ver também Erlings, 1978, p.8). Essa seria a base do "currículo em espiral" proposto por Bruner e transferido para o ensino musical.

Apesar das possibilidades abrangentes de combinação de diferentes autores e correntes psicológicas na condução do ensino de música, é possível observar alguns princípios comuns advogados pelos profissionais da música. Tais princípios devem servir como referência na confecção de material instrucional e principalmente na condução da aula de piano, na tentativa de otimizar a aprendizagem musical na aula de piano. Eles dizem respeito aos procedimentos em aula, ao conteúdo, à motivação e às formas de atuação de

alunos e professores no processo de aprendizagem musical.

A aquisição do conhecimento necessita de experiências concretas prévias. A percepção ativada quando da utilização da multiplicidade sensorial nessas experiências musicais é crítica à formação de conceitos. Portanto, quanto mais experiências sensoriais envolvidas na aprendizagem, com maior rapidez e acuidade o conceito musical pode ser abstraído, reconhecido e retido na memória (Uszler et al., 1991, p.57). A autora observa que o ensino baseado somente na forma explicativa verbal pode levar a uma falsa compreensão, ou seja, o aluno pode entender o conceito - por exemplo do que seja o intervalo ou um valor musical - mas não saberia contextualizar essa informação numa situação musical (ibid, p.56). A situação de ensino muitas vezes reverte esse processo, começando pela definição (ibid, p.56). Os sentidos envolvidos nos processos de experimentação e exploração musical seriam o da audição, que na aprendizagem musical "dá significado a tudo que é percebido pelos olhos e dedos", aliado aos sentidos visual, tátil e cinestésico (Schockley, 1982, p.38 e 39). Bastien (1988) explica que o aluno terá maior facilidade de compreender as complexidades da leitura da simbologia musical na partitura se for anteriormente exposto à uma "pré-leitura" ou seja, diagramas ou algum tipo de simbologia com o intuito de preparar a leitura espacial e a noção de pulsação. Isso caracteriza a sequência de uma aprendizagem significativa - "o fato antes do símbolo, a experiência

antes da definição e do conceito" (Uszler et al.1991, p.57).

Se por um lado a ativação dos sentidos atua de forma receptiva na percepção da experiência, outras formas de ação seriam necessárias na verificação dos processos internos de transformação dessa percepção em conhecimento. Por esse motivo, os profissionais da música acreditam que as emissões verbais e escritas e respostas motoras sejam igualmente necessárias na verificação, e mesmo, reforço do conhecimento desenvolvido. De acordo com Robinson (1967), a descrição verbal das idéias que o aluno descobre a partir das experiências musicais ajuda a clarificar e cristalizar tais idéias, o que beneficia também na memorização e na transferência de aprendizagem efetuada pelo aluno (p.35)

Para que o conceito ou conhecimento abstraído dessas experiências possa ser efetivamente clarificado, compreendido e retido, é necessária ainda a sua reaplicação em contextos semelhantes. Esse princípio serve de suporte a uma abrangência de conteúdos e atividades, incluindo diversidade de materiais a serem utilizados na aula de piano (Erlings, 1978, p.6). Tais conteúdos teriam a função não somente de receptários de um mesmo conceito para sua melhor compreensão, mas iriam servir também como reforço desse conhecimento e como veículo na apresentação e exploração de novos conhecimentos. Além de servir como meio, um conteúdo abrangendo a improvisação, harmonização, transposição, leitura à primeira vista e "tocar de ouvido" desenvolve as habilidades de resposta nessas áreas.

O contexto da aula de piano deve oportunizar também o relacionamento e interação do conhecimento e das habilidades desenvolvidas, de maneira que possam "funcionar conjuntamente como parte de um processo musical único mas com amplas possibilidades de aplicação" (Schockley, 1982, p.37). Um mesmo conceito, percebido auditiva, visual ou fisicamente, emitido vocalmente e descrito verbalmente, pode ser usado na leitura, na harmonização, na improvisação ou composição de peças, na análise, na transposição. Uma mesma idéia musical "pode ser expressa como padrão sonoro, tocado, cantado, imaginado como um movimento da mão sobre o teclado ou como notação no papel" sendo que uma modalidade reforça a outra (Schockley, 1982, p.38). É importante, que o aluno compreenda essa constância do conhecimento musical nas suas diversas possibilidades.

Os profissionais da música vêm observando também que os aspectos psico-motores, os cognitivos e os afetivos, precisam estar continuamente integrados e equilibrados, "de maneira que o aluno compreenda a relação entre técnica, expressão e audição" (Schockley, 1982, p.37; ver também Uszler et al., 1991, p.52). Esta seria a integração da "teoria com a prática", da "aprendizagem de conceitos ou do conhecimento em si, com a habilidade de execução" proposta pelos educadores musicais (Lyke e Enoch, 1987, p.15).

A influência da psicologia da 'gestalt' pode ser observada também na redefinição de abordagens para a leitura musical. A menor unidade de altura a ser considerada não é

um som ou altura isolada mas o intervalo, assim como a menor unidade de duração não é um valor individual mas o agrupamento desses valores (Uszler et al., 1991, p.58; Mehr, 1965). Entende-se aí o princípio da relação a partir de grupos de alturas e de durações como a unidades primárias de construção, podendo serem referidos também como "padrões".

Além da aprendizagem das alturas e durações pelo agrupamento, os educadores propõem também a abordagem da peça musical a partir da percepção do "todo" ou seja, do feitiço geral da estrutura da peça e seus aspectos básicos, onde os detalhes e o refinamento viriam em último lugar (Schockley, 1982, p.37). É nesse contexto em que o estudo da técnica viria a ter um sentido porque advindo de um contexto musical, sendo que o "tocar musicalmente" auxiliaria na execução correta, e não o contrário (Schockley, 1982, p.37).

Em relação à técnica, os autores recomendam uma abordagem que não desenvolva exclusivamente a agilidade e destreza motora mas antes, a posição adequada de mãos, dedos e corpo, de diferentes toques e articulações e principalmente que esteja relacionada ao contexto em estudo (Bastien, 1988, p.107 a 115; Dunlap, 1939, 302).

Já o ritmo deveria ser "sentido corporalmente e não dividido intelectualmente" e por isso, a sua aprendizagem necessita do envolvimento físico (Dunlap, 1939, p.303). De acordo com Uszler (et al., 1991), a contagem pode servir como explicação ou mecanismo de condução rítmica mas é a

sensação física que permite a consciência e internalização do ritmo (p.111 e 112).

O emprego da motivação na aprendizagem é defendido pelos educadores e professores na medida em que, mantendo o aluno interessado na aquisição da aprendizagem, ele estará desenvolvendo atitudes favoráveis em relação à música e à execução pianística (Uszler et al., 1991, p.64 a 71). Os profissionais da música defendem o uso tanto da motivação intrínseca qual seja aquela em que o aluno se sentiria motivado pelo seu próprio sucesso nas etapas do processo de aprendizagem, quanto da motivação extrínseca, que pode ser desde um material visualmente atrativo, elogios do professor ou aprovação dos colegas ou mesmo recompensas materiais tais como chocolates ou "estrelinhas" - um tipo de decalque para ser colocado no caderno do aluno face ao cumprimento acertado de tarefas (ver Lyke e Enoch, 1987, p.6; Uszler et al., 1991, p.64 a 71).

Outro ponto destacado por profissionais da música em relação aos procedimentos adequados à condução do ensino musical na aula de piano é a consciência de que essa aula funcione como um momento de aprendizagem e não como um momento de "transmissão de conteúdo e correção de erros" (Schockley, 1982, p.36). A aula de piano deve fornecer estratégias de ensino compreensíveis ao aluno e das quais ele poderá lançar mão quando do seu estudo em casa servindo portanto como um modelo de como se deve estudar.

Os educadores musicais propõem ainda uma redefinição de

posição do aluno e do professor nessa situação de ensino, argumentando que mesmo os pais deveriam estar envolvidos no processo de aprendizagem do filho.

2.2.4 A participação do aluno na aprendizagem

Profissionais da música têm advogado uma abordagem curricular centralizada no aluno. A elaboração de um programa de ensino musical centrada no aluno significa a consideração dos seus objetivos, interesses e possibilidades frente ao seu meio sócio-cultural. A proposta de facilitação do ensino musical sobre um respaldo psicológico seria crítica ao favorecimento da aquisição de um máximo de conhecimento ao maior número possível de indivíduos.

Alguns procedimentos de aula podem ser incluídos como reflexo dessa atitude, como o tipo de repertório e a situação de aula. Embora o repertório se relacione com a motivação, ele vem servir às possibilidades e gosto do aluno na medida em que se propõe incluir peças 'tiradas de ouvido', populares e folclóricas. Com relação à situação de aula, os educadores acreditam que a combinação de aulas individuais e em grupo atenderia melhor o aluno. A situação em grupo seria estimulante sobretudo pela participação dos colegas que poderiam atuar como modelo e contribuidores no processo de aprendizagem do aluno. Já a aula individual poderia dar maior assistência às necessidades individuais de cada aluno, principalmente em relação ao repertório e técnica.

Um dos temas mais frequentes com relação à posição do aluno na aprendizagem, a partir da segunda metade do século, é a de que o ensino de música, no caso da aula de piano, deveria promover a independência de aprendizagem ou auto-aprendizagem do aluno (Erlings, 1978, p.6 e 8). O desenvolvimento de tal atitude na aula colaboraria tanto para a efetividade da compreensão do conhecimento adquirido quanto para a formação da personalidade do aluno, desenvolvendo sua capacidade intelectual e potencial humano (Erlings, 1978, p.6). Além disso, exerceria efeitos diretos no rendimento do estudo em casa, na motivação para o estudo, na formação do pensamento criativo e numa continuidade futura de sua participação na música (Schockley, 1982, p.36).

De acordo com os educadores, um tipo de aula de piano baseado na transmissão de conteúdos e correção de erros, comunicados geralmente pela verbalização ou demonstração no instrumento, cria um vínculo de dependência aluno-professor e teria poucas chances de produzir conhecimento. Dessa forma, o aluno não pode ser somente "um recipiente passivo de informação digerida" mas deve participar do processo de construção do seu conhecimento, para que este se torne significativo (Schockley, 1982, p.36). Em outras palavras, as indicações são para que o conhecimento seja construído, tanto quanto possível, a partir da participação ativa do aluno e não como informação advinda do professor. Os procedimentos indicados para tal fim envolvem a apresentação

de problemas, o uso de questionamento, e de uma estrutura de opções a serem decididas pelo aluno, sendo que essas estratégias podem ser acionadas pelo material instrucional e/ou pelo professor. Isso porque nelas, o aluno procuraria estratégias para a resolução desses problemas, envolvendo o processo de tentativas e erros e de formulação e constatação de hipóteses, o que desenvolveria seu raciocínio. Nesse processo, o aluno pode recorrer também à verbalização para explicar seu processo de pensamento, podendo ele próprio acompanhar seu processo de aprendizagem.

Por tais razões, as propostas são para que o aluno seja levado a experimentar, a arriscar, a escolher, a dar opiniões e avaliar as situações dentro da aula, de maneira que o conhecimento da linguagem musical resulte como fruto de suas próprias especulações e conclusões a partir do assunto proposto. De acordo com os autores, essa seria uma maneira do professor dividir a responsabilidade do processo de aprendizagem com o aluno, que deveria inclusive auxiliar a esquematização de suas experiências e avaliar suas próprias aquisições (Schockley, 1982, p.36). Para Uszler (et al., 1991), "a não ser que o aluno seja desafiado e encorajado a solucionar problemas, ele possivelmente jamais irá descobrir sua capacidade de pensar e julgar independentemente" (p.63).

2.2.5 A função do professor na aprendizagem

Richards (1962) observa que as décadas posteriores ao

êxito da aula de piano em grupo se dedicaram à avaliação e refinamento dos procedimentos adotados na aula de piano em grupo (p.89). Um dos maiores problemas encontrados foi quanto à atuação do professor de piano em grupo, que deveria combinar conhecimento da linguagem musical e compreensão da pedagogia do piano com o conhecimento dos princípios educacionais e procedimentos em grupo (Ahearn, 1929, p.51). Assim, cursos de pedagogia de piano, incluindo conteúdos de teorias de aprendizagem e estágios supervisionados passaram a ser solicitados nas Universidades.

Embora os princípios advogados possam servir de diretrizes tanto aos autores de material instrucional quanto aos professores, a ênfase quanto à maneira de abordar conteúdos e conduzir as atividades tem se firmado como responsabilidade do professor.

Cronister (1972) considera como fator determinante do sucesso do ensino não a situação em si, que pode ser em grupo ou individual, mas a atuação do professor (p.17). Para Robinson (1967), a aplicação dos procedimentos de ensino, a condução da aprendizagem do aluno, sua motivação, o envolvimento dos pais, a organização e sequência do conteúdo e a criação de um ambiente propício à aprendizagem são tarefas a cargo do professor (p.30 a 36). Nesse sentido, a oportunização de um ambiente de aprendizagem propício à aprendizagem tem se firmado como responsabilidade do professor. Verifica-se um consenso de que o insucesso do aluno na aprendizagem não pode mais ser atribuído à "falta

de talento" ou quaisquer outros fatores que fogem do controle do professor (Schockley, 1982, p.36).

No contexto educacional onde o aluno é o centro, as indicações são para que o professor seja um facilitador, organizador e guia do processo de aprendizagem do aluno. Além disso o professor será o modelo de músico e pianista para o aluno (Uszler, 1991, p.69).

Observa-se assim que, a tendência dos profissionais da música de apoiar a elaboração dos programas musicais direcionados aos interesses do aluno veio delegar maior responsabilidade ao professor no sucesso de todo e qualquer aluno na aprendizagem. Isso porque só ele teria condições de individualizar a aprendizagem, detectar os problemas da aquisição de cada aluno e propor estratégias para sua solução, ao contrário do material instrucional, por melhor estruturado e coerente que este seja. Lyke (1987) ressalta a importância da flexibilidade do professor no contato direto com o aluno, pois só ele terá condições de selecionar o material e a condução de ensino mais adequados a cada aluno (p.6 e 7). É nesse ponto que a compreensão do professor a respeito das teorias de aprendizagem, além da sua competência como músico e instrumentista, vem auxiliar na esquematização de experiências que estimulem a aprendizagem, na avaliação do progresso do aluno e nas modificações das estratégias de ensino quando se fizerem necessárias (Schockley, 1982, p.36).

Pelas solicitações emergentes a partir do

desenvolvimento da psicologia e sua aplicação na educação, notadamente a partir da virada do século, e do empenho dos educadores em colocar o ensino de piano em grupo a par das outras disciplinas na escola pública, ficou patente a necessidade de formação de pessoal que tivesse compreensão tanto do assunto a ser ensinado quanto da maneira como tal assunto é aprendido. Uma formação abrangendo portanto as áreas de pedagogia, de domínio da linguagem musical e de execução no instrumento.

"Apesar de ser altamente recomendável ao professor (de piano) usar seu bom senso no ensino, melhorias surpreendentes são evidentes se nos voltamos à luz da psicologia e utilizamos o que já se sabe a respeito do processo de ensino e aprendizagem" (Burrows, 1951, p.2).

Essa situação de vínculo entre a psicologia e as formas de aprendizagem, abrangendo todas as áreas, inclusive a música, foi reafirmada na segunda metade do nosso século. Isso pode ser confirmado também em relação ao profissional que atua na aula de piano. Para Uszler (1991), o conhecimento do professor de piano a respeito das teorias psicológicas relacionadas ao ensino é imprescindível, na medida em que é ele quem irá aplicar qualquer material instrucional. De posse dessa compreensão, ele estaria apto a detectar a psicologia que dá suporte ao material, aplicando-a de acordo com a intenção do autor ou utilizando-a para analisar a coerência do material instrucional para clarificar, complementar ou recolocar elementos do conteúdo,

já que os "manuais do professor", se existem, "são inconsistentes ou insuficientes" nas suas informações a respeito dos procedimentos psicológicos (p.70 e 71).

É por essa razão que os profissionais da música ressaltam a necessidade do professor ter claros os seus princípios e objetivos educacionais porque estes é que irão direcioná-lo na organização e sequência do conteúdo bem como na escolha de material e procedimentos para a condução da aula de piano. A opção por um determinado corpo de princípios auxilia inclusive na clarificação de qual seja a essência do conhecimento musical e de quais os princípios fundamentais ou básicos desse conhecimento. Esse aspecto é de suma importância na medida em que ele esclarece, tanto para o professor quanto para o aluno, as razões para questionar o aluno ou para levá-lo a realizar e experimentar determinadas atividades (Schockley, 1982, p.39).

Baseado nesse perfil do professor que irá promover a aprendizagem musical e as habilidades de execução na aula de piano, há um consenso de que esse profissional necessita de uma preparação adequada para aumentar suas chances de sucesso no ensino. Atividades como exame das teorias de ensino e aprendizagem, estudo de estratégias de ensino, observação de ensino, experiências de ensino supervisionado em grupo e individual, estudo de literatura sobre o ensino em geral e de piano, supervisão e crítica de aulas ministradas por colegas, além de estudo e experiência na área de performance têm sido considerados conteúdos

pertinentes a um programa de pedagogia (Uszler et al., 1991; Bastien, 1983; Lancaster, 1967).

2.3 Objetivos

Uma das razões proclamadas pelos integrantes do movimento para implantação da aula de piano em grupo na primeira metade do século é que ela tinha como objetivo a musicalização dos alunos como alternativa à aula de piano que "apenas ensinava a tocar" (Frisch, 1952). Robinson (1967) argumenta que a aula de piano em grupo tinha como objetivos musicalizar o aluno, proporcionando o conhecimento e compreensão dos elementos da estrutura musical, desenvolver habilidades de execução no instrumento e atitudes e hábitos positivos em relação à música (p.27 e 28). Segundo Mehr (1967), o objetivo da aula de piano em grupo não era "ensinar os alunos a tocarem algumas peças que seriam posteriormente esquecidas" e sim, algo bem mais amplo e básico que seria o de "fornecer ao aluno as ferramentas do conhecimento musical necessárias a tornar a música parte de suas vidas através da execução, criação e audição inteligentes." (in Robinson, p.81).

Além deste, os objetivos do ensino de piano em grupo nas escolas públicas destacam a descoberta e promoção de talentos, a possibilidade de fornecer o crescimento musical de toda criança, o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à música e à execução pianística, a possibilidade de fornecer um conhecimento musical básico para compreensão

de tal linguagem e auto-expressão (Sur, 1949, introdução; Frisch in, 1952, p.49 a 51).

A questão da musicalização do aluno como objetivo da aula de piano extrapolou o movimento para implantação da aula em grupo, alcançando a aula de piano em geral. Independentemente da situação de ensino, Erlings (1978) indica que o objetivo da aula de piano deve ser "ensinar música, tendo o piano como um meio de exploração e execução" (p.4). Atualmente, verifica-se um consenso de que o objetivo da aula de piano deve ser o desenvolvimento da habilidade de execução aliada ao da compreensão da linguagem musical (Uszler et al.,1991; Schockley, 1982).

Bastien (1973) é mais específico ao listar alguns objetivos que deveriam ser atingidos pelos alunos após alguns anos de estudo no piano: familiaridade com toda a extensão do teclado; reconhecimento de notas na pauta, incluindo aquelas em linhas suplementares; reconhecimento de acordes maiores, menores, aumentados e diminutos e habilidade de tocá-los; compreensão de elementos teóricos tais como fórmula de compassos, armaduras de claves, agógica; ser capaz de improvisar, transpor, harmonizar melodias, ler à primeira vista, acompanhar e memorizar um certo número de peças a cada ano (p.64).

2.3.1 Definindo "musicalização"

O termo mais usado para definir princípios e objetivos da aula de piano, individual ou em grupo, é "musicianship",

sendo que outros termos tais como "musicality" e "musical literacy" podem também ser usados como sinônimos. "Musicianship" não encontra definição em dicionários, tanto quanto sua possível tradução em português, musicalizar. Leonhard (1968) diz que, apesar do consenso do objetivo da educação musical ser o desenvolvimento da musicalidade ("to develop musicianship"), a definição deste termo ainda é bastante vaga, a ponto de não ser possível traçar objetivos educacionais definidos num programa de música (p.48). Algumas explicações, no entanto, podem ser encontradas entre os profissionais da área.

"What do we mean by musicianship?
To my mind, its most important aspects
are a recognition of the musical values
in a composition and a sense of their
relationship" (Diller, 1957, p.26).

Deixa-se a citação no original porque além do termo "musicianship", o termo "musical values" também oferece amplas possibilidades de definição e portanto tradução. Outra tentativa de definição é encontrada em Ahrendt (1953), que relaciona o termo "musicianship" à compreensão gestáltica do 'todo' musical, trazendo na prática e num só foco em comum, o conhecimento adquirido em diversas áreas musicais como história, teoria, contraponto, forma e análise, de maneira tal que este conhecimento extrapolasse o campo de conhecimento técnico para chegar ao "senso estético pelo todo" (p.2). Em outros autores, o termo "musicianship" encontra-se associado ao conhecimento dos símbolos e compreensão da função dos elementos 'estruturais

básicos' ou 'fundamentais' da linguagem musical com vistas à interpretação. Em outras palavras, um conhecimento musical aplicado (Robinson, 1967, p.27 e 28; Uszler, 1991, p.116 e 117; Dunlap, 1939, p.304). A explicação de Mehr (1967), permite ter uma visão ainda mais ampla do termo ao definir o conhecimento musical ("musicianship") como ferramenta que possibilita a execução, criação e audição inteligente.

"Conhecimento musical ("musical literacy"), ou seja, uma íntima compreensão da música como linguagem¹⁰, inclui: 1) a habilidade de analisar e compreender a estrutura da música estudada 2) a habilidade de usar material harmônico no teclado harmonizando, transpondo, fazendo arranjos, 3) a habilidade de reconhecer feitiços melódicos e harmônicos na leitura à primeira vista e na execução, 4) a habilidade de reconhecer auditivamente estruturas melódicas, harmônicas e rítmicas" (Mehr in Robinson, 1967, p.81).

O termo musicalidade ("musicality") é usado por Mursell (1958) ao formular os objetivos de uma educação musical baseada na linha desenvolvimentista da educação, relacionando o termo a uma função mental inerente aos seres humanos, que não deve ser confundido, em hipótese alguma, com o conceito de talento (p.146). O autor define musicalidade como "a sensibilidade musical aos padrões tonais e rítmicos que são a substância da arte musical" (Mursell in, 1958, p.146). Dentro da literatura da pedagogia musical americana, encontram-se outros termos associados à

¹⁰Grifo nosso.

idéia, tais como 'consciência musical' ("musical awareness"), conhecimento musical completo, ("complete musical knowledge"), habilidade musical ("musical hability"), sentido musical ("musical sense"), dentre outros. Tais definições, explicações ou mesmo associações aos termos "musicianship" e também "musical literacy" e "musicality" mostram a abrangência dos mesmos e a difícil tarefa de encontrar um termo que traduza todo o alcance e significado nele embutido, principalmente porque, como dito anteriormente, o problema acerca da definição e conceituação do termo persiste no Brasil.

Coelho (1990) observa que o termo "musicalizar" não encontra definição em nossos dicionários, e as possibilidades levantadas pela autora, a partir da definição do dicionário e da conceituação popular do termo, suscitam uma questão avessa às intenções dos educadores americanos e do tema aqui tratado, que é a ligação do termo musical à noção de 'talento' (p.19 e 20). É possível inclusive, que a dualidade de definições levantada por esta autora tenha levado a uma associação, igualmente de domínio popular, de 'musicalidade' como propriedade intrínseca, nata, mas relacionada a 'talento', e 'musicalizar' a um corpo de conhecimentos, extrínseco ao ser humano, mas que pode a ele ser levado e desenvolvido como qualquer outro conhecimento, apesar de ambos os termos advirem do mesmo prefixo 'musical'. A definição de Martins (1985) compartilha a de Mursell, no sentido de entender musicalidade como a

susceptibilidade ao discurso musical, passível de ser desenvolvida em todos os seres humanos.

Deve-se esclarecer, nesse ponto, que os educadores americanos, ao tratarem dos objetivos do ensino musical, são unânimes em considerar a possibilidade e mesmo necessidade do ensino da linguagem musical para toda e qualquer pessoa, em concordância com um dos princípios democráticos básicos daquela sociedade. O termo encontra-se associado não tanto ao ser musical mas ao tornar-se musical, entrando aí a função da educação musical na medida em que relaciona o desenvolvimento de tal aspecto à aquisição de conhecimento.

Se a definição de **musicalizar** a partir da junção do termo 'musical' com o sufixo e de acordo com dicionários em português for 'tornar musical' e 'musical' se referir a 'pessoa que tem pendor para a música', facilmente entendível como 'talento', então a definição de domínio popular 'alfabetizar musicalmente' ou quiçá 'musicizar' como sugere Coelho (1990, p.20), ou ainda 'susceptibilidade musical' segundo Martins (1985, p.26), sejam mais adequados como tradução aos termos americanos "musicianship" e "musicality". Serão usados portanto, no presente trabalho, não só o termo 'musicalizar' mas também 'musicalidade' e 'conhecimento musical' como tradução aos termos "musicianhip", "musicality" e também "musical literacy", de acordo com o que parecer mais adequado, repudiando porém qualquer conotação relacionada ao conceito de talento. Caso se faça necessário, tal termo será devidamente explicitado.

Depois da década de 60, o uso do termo "musicianship" tem sido usado também com o significado de 'elementos teóricos aplicados', abrangendo desde o conteúdo de harmonia, transposição, leitura à primeira vista, improvisação, ou mesmo conteúdos outrora relacionados ao estrito domínio da técnica instrumental, quais sejam escalas e acordes (ver Lyke in, 1987, p.129).

2.4 Conteúdo e produção de materiais

Procurando estar a par da situação de ensino, dos fundamentos e objetivos, professores de piano em grupo e educadores musicais passaram a produzir grande quantidade de material pedagógico nos Estados Unidos a partir do início do século, "indicando tentativas de incluir no ensino de piano, atividades que promovessem a compreensão das peças executadas e uma preparação técnica menos rigorosa e mais apropriada a tornar possível tal tarefa", em oposição ou mesmo complementação a material disponível que restringia o conteúdo a exercícios técnicos e repertório (Uszler, 1983, p.20). Uma das primeiras produções nesse sentido foi o "Public School Class Method for the Piano", 1919, de T. F. Giddings e W. Gilman. Conforme constata Uszler (1983), o material produzido a partir do movimento influenciou toda uma geração de professores de piano e educadores, no tocante ao uso e publicação de material e procedimentos de ensino (p.16).

Uma das razões apresentadas pelos defensores da

implantação do ensino em grupo, no início do século, era a de que este tipo de aula oportunizava uma extensa variedade de experiências musicais, apresentando atividades que podiam incluir formação de acordes e harmonização de peças, transposição, execução de melodias por ouvido, leitura à primeira vista, exercícios para reforço do conteúdo, improvisação e composição, além da leitura de peças e desenvolvimento da técnica (Dunlap, 1939, p.300). Erlings (1978) observa que o desenvolvimento na aula de piano de tais conteúdos justificaria a formação tanto daquele que irá optar pela profissionalização na área musical quanto para o lazer (Erlings, 1978). Essa profissionalização engloba diferentes áreas, quais sejam o educador, o executante, o compositor, o regente, ou mesmo o músico popular.

Várias abordagens para a leitura utilizando o princípio da relação têm sido desenvolvidas, como alternativa ou complementação à abordagem pelo dó central ou seja, aquela em que ambos os polegares partem do dó3, gradativamente adicionando as notas superiores e inferiores a essa referência. Uma delas seria a denominada "abordagem pela canção" ("song approach"), onde os alunos são levados a transferir para o teclado canções previamente memorizadas, executando-as pela imitação em diferentes tonalidades. Posteriormente, a notação correspondente é anexada. De acordo com os que se alinhavam à aula em grupo, tal abordagem oferecia as vantagens de treinar o ouvido, de desenvolver uma interpretação expressiva, de possibilitar a

auto-correção, de tocar em várias tonalidades logo no início do estudo, de tocar peças logo na primeira aula e de correlacionar o piano com o conhecimento musical prévio da criança (Dunlap, 1939, p.301). Essa abordagem proporcionava também a possibilidade de leitura de alturas e de duração pelas suas relações ou por pequenos grupos, ao invés da leitura por notas e valores isolados. Essa abordagem precedeu o que viria a ser denominado mais tarde de abordagem "multi-tonal" ("multiple key approach"). Além da abordagem em várias tonalidades a partir de uma posição fixa dos cinco dedos, outras abordagens incluiriam a abordagem pelo intervalo ("intervallic approach"), a partir de referências como um dos cinco dó - dó1 a dó5 ("five C approach"), ou a partir das alturas fá², dó³ e sol³ ("landmark approach"). Outra opção tem sido a combinação dessas abordagens, incluindo a abordagem pelo dó central, caracterizando uma abordagem eclética. Essa nomenclatura provém, no entanto, das opções em termos de variações nas abordagens para leitura de alturas, uma vez que as recomendações para a leitura do ritmo são para que ele parta da pulsação. Com relação ao ritmo portanto, há uma maior concordância entre os professores e educadores, já que a semínima tem sido utilizada como referência básica dessa pulsação. São essas abordagens que irão nomear e nortear a produção de material instrucional.

A tendência da produção de material pedagógico a partir do final dos anos 50 tem sido a de "fomentar uma íntima

aproximação entre execução ("performance"), conhecimento musical ("musicianship") e aplicação desses conhecimentos no teclado ("functional skills)" (Uszler et al., 1991, p.117).

3. A AULA DE PIANO E O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

A proposta de utilização da aula de piano como um momento de aprendizagem da linguagem musical, no Brasil, pode ser constatada na concepção pedagógica de três autores: Robert Pace, S. Marion Verhaalen e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves. A expressão "concepção pedagógica" procura abarcar a produção desses autores, seja em nível de produção de artigos ou do material instrucional destinado ao uso na aula de piano. Nos três autores, este material pertence à mesma categoria: todos se destinam à aula de piano para crianças iniciantes. Observa-se também que a divulgação desse material no Brasil tem sido acompanhada por cursos ou 'workshops', destinados particularmente ao treinamento de professores para uso do material. Nesse caso, é pertinente supor que maiores informações podem ser obtida em tais ocasiões.

3.1 "Música para Piano" - a concepção pedagógica de Robert Pace

3.1.1 Histórico

A série de material pedagógico de Robert Pace,

professor do Teachers College (Columbia University) de Nova York, foi publicada pela primeira vez nos Estados Unidos em 1961. Esta série inclui: "Music for Piano", volumes 1 a 5 (1960), "Skills and Drills", volumes 1 a 5 (1960), "Theory Papers", 1970¹¹. Em 1973, "Music for Piano" e "Skills and Drills" foram adaptados para o Brasil, respectivamente, como "Musica para Piano" e "Criando e Aprendendo", por Vera Camargo Guarnieri e Marion Verhaalen e editado pela Ricordi Brasileira S/A, após a vinda do autor ao Brasil para cursos de divulgação de sua proposta educacional. Em 1976, "Theory Papers" foi traduzido por Abigail Silva, sob o título "Tarefas". Esse material, apesar das revisões feitas pelo autor desde 1979, continua a ser editado no Brasil como na primeira edição. "Música para Piano" designa tanto a série quanto o livro guia da coleção. Estaremos utilizando como referência, no presente trabalho, o material editado no Brasil, recorrendo à produção posterior de PACE, se necessário.

3.1.2 Fundamentação

Em artigos publicados até meados da década de 60, as idéias de PACE comungam com aquelas advogadas pelos que se alinhavam dentro do movimento em defesa do ensino de piano em grupo, sendo na maior parte das vezes, projetadas através do seu reconhecido empenho na formação de professores

¹¹ Desde a sua primeira publicação esta série vem sendo revisada pelo autor.

qualificados na metodologia desenvolvida para a situação de grupo. PACE defende a democratização e funcionalidade do ensino de piano, já que somente um pequeno grupo usa a música como profissão e a maior parte para "enriquecimento de suas vidas" (Pace, 1962, p.79). Segundo PACE (1958), o piano fornece um fácil acesso aos elementos básicos da música quais sejam melodia, harmonia e ritmo, através dos três sentidos educacionais: visão, tato e audição (p.20).

O autor diz também que o ensino de piano deve envolver a habilidade de execução nos "vários aspectos da música", o que ele define como conteúdos e atividades relativos a repertório, técnica, improvisação, leitura à primeira vista, harmonização e transposição (Pace, 1959, p.20). O mais importante porém, de acordo com o autor, é o desenvolvimento da compreensão do aluno daquilo que ele executa, através das atividades físicas, intelectuais e emocionais operantes nessa situação de ensino. Junte-se a isso o desenvolvimento do gosto do aluno pela música, para que este se sinta motivado a continuar a estudá-la ou apreciá-la (Pace, 1959, p.81).

PACE, concordando com seus contemporâneos, diz que cada aluno deveria obter sucesso na aprendizagem musical, em algum nível. Dentro dos padrões do 'concertista', pode ser que um aluno realize pouco, mas a experiência musical obtida pode ser satisfatória o suficiente para levá-lo a vários outros caminhos, tais como, ser um músico popular, tocar por prazer, ser um apreciador da arte musical. O importante é

que a experiência seja positiva, o processo sendo gratificante, o resultado também o será (Pace, 1959, p.20).

A partir da segunda metade da década de 60, é possível observar o alinhamento de PACE com as tendências desenvolvidas na "era contemporânea da educação musical americana" (ver cap.1), quando enfatiza o aspecto criativo da aula de piano, a possibilidade de combinação de aulas em duplas e em grupos maiores. Além disso, o autor utiliza termos como experiência estética, auto-atualização, reforço positivo, estruturação no ensino, professor como facilitador do ensino, uso da espiral de aprendizagem, interação dos domínios cognitivos, afetivos e psico-motores no ensino da música (Pace, 1967, 1977, 1982, apud Uszler 1983). Na verdade, é nessa época que o autor fundamenta sua proposta e seu material instrucional, com base num dos projetos da "Comprehensive Musicianship" (ver cap.1) e na abordagem conceitual apoiada nas teorias de Bruner (Pace apud Uszler 1983, p.31 a 33).

Segundo o autor, seu "método" é uma abordagem conceitual do ensino, direcionado a como a criança aprende "de dentro para fora" pois desenvolve no aluno a auto-aprendizagem. Cada nova idéia dentro do material instrucional é apresentada como um conceito numa aprendizagem cíclica ou espiral:

"o aluno vivencia o conceito assim que começa a descobrir e explorar seu significado, o que requer um tipo de análise que, para melhor compreensão, necessita geralmente de símbolos...para

depois colocar em suas próprias palavras ou **criar** alguma coisa parecida. Nesse ponto o aluno está pronto para aplicar ao novo **conceito**, a informação ou ação assimilada" (Pace, 1983, p.32).

PACE (apud Uszler, 1983) diz também que "a organização e sequência do material foi observada com extremo cuidado, para certificar a ênfase no conceito central enquanto atividades subordinadas ou subconceitos fornecem profundidade e amplitude de experiências" (p.32), procurando denotar um alinhamento com a proposta do currículo conceitual desenvolvida na década de 60 nos Estados Unidos. Outras idéias proclamadas por PACE (1982), que fazem parte igualmente do vocabulário de outros profissionais da música a partir da década de 60, são: o reconhecimento de que a aprendizagem de música ocorre da mesma maneira que a aprendizagem em outras áreas e portanto deve ser tratada dentro de um contexto da educação em geral; o significado cognitivo das artes, da música em particular e sua importância dentro do currículo das escolas; a necessidade de equilibrar os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor envolvidos na aprendizagem musical para evitar problemas de excesso de teoria sem relação e aplicação com a prática de execução, excesso de técnica com pouca musicalidade e excesso de emoção sem apropriada compreensão das estruturas e estilos musicais (s/p). O uso de tais terminologias, embora proceda a produção do material de PACE, vem a propósito elucidar as idéias em vigor após a década de 60 nos Estados Unidos.

Acredita-se ser possível uma relação de aplicação e adaptação entre os projetos para o ensino da música com as teorias de aprendizagem desenvolvidas na segunda metade deste século e material pedagógico elaborado anteriormente. O que não parece pertinente é a afirmação do autor de que sua abordagem do ensino musical foi baseada nessas teorias, porque a elaboração de seu material precede à aceitação e uso de tais projetos e teorias. Uma possibilidade pode ser levantada sobre essa questão. A influência dos trabalhos de Mursell foi significativa nas diretrizes para uma abordagem alternativa do ensino de piano, particularmente na primeira metade do século. Já na segunda metade, ressalta-se mais a influência de Bruner. No entanto, uma semelhança entre os dois autores tem sido traçada (ver Zimmerman in, 1987, p.74 e 75). Ou seja, um material produzido sob a influência de um determinado autor pode ser adaptado a outro, uma vez que a filosofia e os princípios por eles postulados, são convergentes. Apesar das revisões realizadas em seu material, uma observação entre as duas edições mostra que a estrutura permanece a mesma em suas características formativas, sendo a revisão essencialmente a subdivisão das atividades originalmente contidas nos livros "Music for Piano" e "Skills and Drills" com acréscimo do "Teachers Manual" (1983), inclusão de repertório e de procedimentos tais como o uso do questionamento e da condução do aluno na solução de problemas.

3.1.3 Objetivos para a aprendizagem musical

Os objetivos propostos por PACE até a década de 60 indicam a necessidade de uma aula de piano que não se destine somente ao ensino de algumas peças de repertório e de uma técnica mecânica e sim, desenvolva "as bases para uma ampla compreensão musical" (Pace, 1959, p.81) ou "desenvolva um amplo conceito de musicalidade no teclado" (Pace, 1962, p.78), atingindo o máximo de desenvolvimento musical dentro de cada limite individual. No prefácio do livro "Música para Piano", 1973, PACE diz que a sua série de livros irá proporcionar material essencial para um desenvolvimento sempre progressivo do conhecimento de música.

A partir da década de 70, o autor amplia tais objetivos, admitindo a função da aula de piano tanto para servir como um meio de conhecimento musical quanto para desenvolver a competência no instrumento (Pace, 1982, s/p).

3.1.4 Material e Metodologia

Os livros de PACE publicados no Brasil constam de oito volumes: "Música para Piano"¹² volumes I, II, III e IV com seus correspondentes "Criando e Aprendendo" volumes I, II, III e IV e "Tarefas". Tanto o primeiro quanto o segundo livros contêm 48 páginas cada, sem divisão em capítulos. Não há uma linha divisória nítida entre os três pois todos

¹²Iremos doravante utilizar MP e CA em referência a "Música para Piano" e "Criando e Aprendendo" respectivamente, seguido do número referente ao volume.

apresentam e reforçam essencialmente o mesmo conteúdo. No entanto, algumas diferenças podem ser traçadas: "Música para Piano" é o livro guia, apresentando o conhecimento através de peças musicais e também das atividades de transposição, harmonização, improvisação, técnica e leitura à primeira vista, além de exercícios para fixação de conteúdo. "Criando e Aprendendo" constitui essencialmente um reforço de conteúdos já apresentados, com peças e exercícios relacionados ao material de "Música para Piano". Função semelhante tem "Tarefas", enfatizando mais a parte escrita dos exercícios que os outros dois livros. PACE menciona na introdução de MP1 o uso de cartões e exercícios no quadro negro para fixação de conteúdo, como material de apoio.

Informações importantes e complementares a respeito da aplicação do material, dos objetivos para cada volume, sobre a aula pública, repertório complementar e especificamente da inclusão e desenvolvimento do 'treinamento auditivo' só podem ser obtidas através de "material suplementar", uma apostila datilografada e entregue a participantes de cursos sobre a proposta de PACE ministrados pela professora Marion Verhaalen no Brasil, o que torna o material publicado neste país incompleto.

3.1.4.1 Situação de ensino

É possível deduzir que essa série foi criada tendo em vista somente aulas em grupo mas uma maior especificação sobre o tipo de aula em grupo só foi encontrada em 1982,

quando PACE já considera a combinação entre aulas em duplas para desenvolvimento do repertório e em grupos de até oito crianças para as outras atividades (s/p). PACE justifica como vantagem da aula de piano em grupo a colaboração dos colegas quando da execução, audição e discussão de aspectos referentes a análise de peças e de exercícios (Pace, 1967, p.66 a 70).

3.1.4.2 Abordagem para a leitura musical

Conforme observa Uszler (1991), a partir da década de 60 os "métodos para piano" passaram a ser classificados pelas suas abordagens do ensino da leitura de alturas (p.107). Nesse sentido, a coleção de PACE centra-se na abordagem denominada "tonalidades múltiplas" ou "multi-tonal", conhecida também como "padrão de cinco dedos" ("five finger pattern") ou "abordagem pelo pentacorde", pelo fato do aluno ser levado a colocar os cinco dedos sobre os cinco primeiros sons da escala nas diversas tonalidades. De acordo com Uszler (1991), essa abordagem tem suas raízes na área de ensino de piano em grupo, e foi desenvolvida por educadores com interesse em usar o piano funcionalmente, como uma ferramenta na qual se pode harmonizar e improvisar além de executar peças (p.107).

As primeiras páginas de MP1 (p.1 a 7) apresentam atividades de pré-leitura ou seja, atividades que irão preparar a noção visual de "subir" e "descer" com a relação auditiva agudo-grave mais a visualização direita-esquerda no

teclado, aliada à noção da pulsação e suas variantes. A notação convencional é logo apresentada (MP1, p.8), mostrando a pauta dupla com as claves de sol e de fá juntamente com as notas de dó1 a dó5 aí localizadas. Os demais elementos da estrutura musical além de altura e duração, e tais como os elementos relativos a agógica, dinâmica, forma, compasso, vão sendo incorporados às peças.

PACE inicia sua abordagem com a apresentação de pequenas melodias com os cinco primeiros sons da escala maior que serão aprendidas por imitação pelo aluno. Dessa maneira, a noção de tonalidade também estará sendo desenvolvida. PACE recomenda ao professor tocar e cantar a peça para os alunos, cantar com o nome das notas e o número dos dedos, junto com os alunos, movimentar a mão no ar conforme o contorno da melodia e marcar o ritmo com palmas, para depois executá-la ao teclado (MP1, introdução). Esse procedimento deverá ser mantido na apresentação de peças novas, mesmo depois de introduzida a notação convencional. Depois que o aluno é capaz de executar a melodia em diversos lugares ou 'posições' no teclado, são apresentados diagramas indicando altura através dos números dos dedos e duração de acordo com o espaço do desenho.

A ênfase da abordagem multi-tonal é na fixação das tonalidades e na harmonia. PACE apresenta todas as tonalidades maiores e as menores no primeiro volume da série, através do processo de execução de uma mesma melodia em diferentes tonalidades, desde a fase de pré leitura.

Assim, a criança já terá experimentado a transposição de melodias incluindo a execução em notas pretas antes mesmo de ter conhecimento de notação ou escala. De acordo com o autor, "tocar em diferentes tonalidades simplifica mais do que complica o estudo de piano, pois o aluno logo se familiariza com o uso de sustenidos e bemóis" (MP1, introdução). O autor procura enfatizar a leitura direcional ou seja, subir, descer ou permanecer na mesma altura, e os "desenhos melódicos" (Pace) ou agrupamentos melódicos que cada peça forma, a partir das similaridades ou diferenças entre eles. Outra referência que pode ser também usada é a intervalar, a partir de terminologias como "passos" entre notas de linha para espaço e "saltos" de espaço para espaço ou linha para linha, para distinguir respectivamente os intervalos de segundas e terças. Acompanhando a ênfase no sentido tonal, PACE apresenta os acordes maiores (MP1, p.27) e os menores (MP1, p.40), tornando as atividades de transposição e harmonização intrínsecas a esta abordagem.

A noção de duração na proposta de PACE inicia com a apresentação concomitante da relação: um som para uma pulsação e um som que dura duas, três ou quatro pulsações, representados posteriormente como semínima, mínima, mínima pontuada e semibreve respectivamente. A relação de semínima=1 tempo e assim por diante parece ficar reforçada pela utilização extensiva das fórmulas de compasso binário, ternário e quaternário simples, do 1o. ao 4o. volume, apesar

do compasso binário composto ser introduzido (p.34 de MP1) e ser também utilizado ao longo dos quatro volumes. Variações das fórmulas de compasso acima citadas são encontradas somente no volume 4. A leitura de durações também segue referências relacionais, na medida em que os valores não são apresentados isolados mas agrupados formando padrões rítmicos.

3.1.4.3 Conteúdo e atividades

A série de PACE apresenta os conteúdos de harmonia, transposição, criatividade, leitura à primeira vista, técnica, treinamento auditivo¹³, peças de repertório além de exercícios para verificação e reforço de conceitos e avaliação do desempenho. O autor se refere a esse conjunto de atividades como "os vários aspectos da música". Tais conteúdos parecem ter função dupla de servir como meio de apresentação e/ou reforço do conhecimento e como finalidade em si mesma ou seja, de desenvolver a habilidade do aluno nesses "vários aspectos da música" (Pace, 1959, p.20). A primeira função pode ser observada quando um conceito é apresentado via algum desses conteúdos ou quando um conceito é reapresentado paralelamente em diferentes conteúdos. O desenvolvimento da habilidade de execução nesse processo, seria uma consequência. Todos esses conteúdos, apresentados

¹³Os termos "treinamento auditivo" e "treino auditivo" têm sido usado como tradução de "ear training" (ver PACE, MP1, introdução; VERHAALLEN, 1989, Manual do Professor, p.5).

desde o primeiro volume, são mantidos até o último volume da série de PACE.

A prática da transposição é uma atividade intrínseca das abordagens multi-tonais. Assim, exercícios para transposição de peças já são apresentados na fase de pré-leitura, quando uma mesma melodia deve ser tocada de ouvido em alturas diferentes e depois pela orientação visual dos diagramas. Na série de PACE, essa atividade estará relacionada não só com a leitura mas também com as atividades para desenvolvimento da leitura à primeira vista e da harmonização.

O conteúdo de harmonia é apresentado no primeiro volume da série, quando PACE "deduz" os acordes maiores (MP1, p.27) a partir do 1o., 3o. e 5o. sons das "posições". Característico na abordagem multi-tonal de PACE é o agrupamento dos acordes maiores em quatro grupos, de acordo com suas características visuais. No primeiro grupo estariam os acordes de dóM, fáM e solM, por serem formados somente por teclas brancas do piano; no segundo, réM, miM e láM com uma tecla preta no meio; no terceiro rébM, mibM e lábM com teclas brancas nos extremos, e por último, solbM, sibM e siM por ter cada um características próprias que não se encaixam em outros grupos. Tais agrupamentos, de acordo com o autor, facilitariam a memorização dos acordes pela orientação visual. Os acordes menores advêm do processo de "abaixamento" da têrça do acorde (MP1, p.40). O autor desenvolve tal conteúdo em dois sentidos: no conhecimento

aplicado da harmonia também denominado de 'harmonia de teclado' ou 'harmonia funcional', onde o aluno é levado a conhecer acordes, encadeamentos, funções e seu lugar no teclado, e na aplicação desse conhecimento em atividades para harmonização de melodias.

Para desenvolver o conteúdo de criatividade, PACE usa atividades de improvisação e composição de peças. A diferença entre elas parece residir no grau de elaboração, já que em ambas o aluno poderá escrever o resultado musical na pauta. A atividade de improvisação é intensamente usada, principalmente na forma de exercícios com "pergunta e resposta", onde o professor ou o próprio aluno toca uma frase escrita pelo autor e o aluno 'experimenta' algumas respostas, escrevendo aquela que mais lhe aprouver. Outras referências para a improvisação incluiriam a improvisação sobre ostinatos e improvisação a partir de elementos ou conceitos musicais já apresentados. Como composição de peças, o autor determina alguns parâmetros, assim como na improvisação, devendo o aluno escrever o resultado na pauta, com a ajuda do professor.

A atividade de leitura à primeira vista também permeia todos os volumes da série de PACE. A estrutura das peças a serem lidas à primeira vista segue a apresentação dos elementos introduzidos nas lições, sendo que o autor aconselha o aluno a observar e analisar a estrutura da peça antes de iniciar a execução.

PACE propõe ainda atividades para o desenvolvimento da

audição, tais como 'tirar' músicas de ouvido e reconhecer auditivamente conceitos e elementos musicais como qualidades de tríades, intervalos, formas de composição. Embora os exercícios destinados ao desenvolvimento da audição possam ser considerados também como atividades de reforço, alguns profissionais da música têm se referido a eles como itens à parte, como no caso do autor em questão.

Os exercícios para o desenvolvimento da técnica na abordagem de PACE estão diretamente relacionados com as atividades para leitura. Assim, o autor apresenta desde o início do primeiro volume, exercícios na "posição dos cinco dedos" semelhantes aqueles apresentados nas atividades de leitura. Os exercícios com ambas as mãos nos cinco primeiros sons das escalas maiores e menores, incluindo acordes e arpejos, expandem-se para a execução das escalas completas, inicialmente em tetracordes (2o. volume) e progressivamente em uma ou mais oitavas. O autor recomenda a execução inicial em legato e depois em staccato (p.26, MP1).

As peças utilizadas por PACE na sua série têm função didática, mas podem servir também como repertório. No material suplementar PACE sugere peças de outros autores. A maior parte das peças dos livros usa as tonalidades maior ou menor, estruturadas em frases regulares. Mais raramente, peças modais, pentatônicas, cromáticas e bitonais, advindas do folclore americano e brasileiro e de compositores brasileiros tais como Camargo Guarnieri, Rafael dos Santos e outros, como Haydn e Schubert.

PACE utiliza vários tipos de atividades para verificação e reforço da aprendizagem dos conteúdos apresentados nas lições. Os exercícios apresentados podem ser escritos (escrever o nome, desenhar na pauta, completar, diferenciar), executados ao piano a partir de referência visual ou auditiva, falados (reconhecimento de simbologia, análise da estrutura das peças) ou envolvendo a ação, no caso de movimentar-se de acordo com referências rítmicas. O material suplementar sugere ampla utilização de 'jogos' para reconhecimento auditivo de acordes, notas, esquemas melódicos. É possível observar pelo número e qualidade dos exercícios que a ênfase é dada à fixação das tonalidades - sua posição no teclado, armaduras de clave correspondentes, acordes - sendo que o ritmo recebe atenção individualizada com menor frequência.

A relação entre os conteúdos utilizados por PACE no seu material instrucional pode ser observada pelas atividades empregadas nos três livros da coleção para o desenvolvimento de tais conteúdos. Um mesmo material ou conceito apresentado numa peça em MP será reapresentado em peças similares em CA e utilizado nas atividades. No caso dessa abordagem, tal idéia toma proporções mais amplas considerando a inclusão "dos vários aspectos da música" utilizados: harmonização, transposição, improvisação e composição, leitura à primeira vista e desenvolvimento auditivo. A ênfase, no entanto, é na conceituação das tonalidades maiores e menores e sua execução em diferentes contextos, sendo os elementos

expressivos da linguagem musical, ou a própria informação sobre música ('teoria') incluídos nesse foco maior. É possível observar também que, tanto na apresentação quanto no reforço dos conteúdos PACE solicita, em diferentes momentos, o uso dos sentidos do tato (executar, tocar), da audição (escolher qual a melhor "resposta" musical, tocar de ouvido, escrever sob ditado, reconhecer auditivamente), da visão (identificar símbolos, diferenciar ou reconhecer estruturas ou elementos, escrever), e o cinestésico (tocar sem olhar o teclado). Atividades que irão requerer elaboração mental explicitada em emissões verbais pode ser observada quando da solicitação da análise da estrutura das peças antes da execução, principalmente através do processo de diferenciação ou seja, do que é semelhante ou diferente.

Outra característica observada nos procedimentos de PACE é a apresentação de conceitos após a apresentação da habilidade de execução como por exemplo a definição de transposição, da notação de mínimas e semínimas e de tonalidades. No entanto, tal procedimento não é uma constante, se observarmos as várias ocasiões em que o autor reverte o processo, apresentando a definição antes do exemplo musical. Cita-se como exemplo a definição de ligaduras de frase e sinais de dinâmica (MP1, p.23) dos acordes (MP1, p.27) ou de grupos rítmicos (MP1, p.20). Essa questão está por sua vez, relacionada à constância do processo de experimentação do aluno no fato musical antes de sua conceituação. Nesse ponto depara-se com um ponto crítico

nessa abordagem na medida em que, se por um lado o material pedagógico apresenta situações nas quais as experiências e definições musicais podem tanto preceder quanto vir depois do fato musical, por outro lado, o material suplementar¹⁴ levanta possibilidades de que uma peça deva ser "preparada" pelo professor antes de ser executada, deixando implícita a responsabilidade do mesmo na preparação das definições musicais. Isso significa uma duplicidade de interpretação da abordagem de PACE, dependente do material disponível.

PACE propõe exercícios explicitamente destinados a avaliar o desempenho do aluno através de pontos, no livro "Música para Piano", contendo material desenvolvido nas lições. Considerando essa avaliação como uma motivação extrínseca, outro tipo de motivação são as "aulas abertas" para os pais, onde os conteúdos e procedimentos desenvolvidos em aula seriam reproduzidos numa aula pública.

3.1.5 Referências ao professor

A participação do professor dentro do contexto de ensino aqui apresentado é discutida por PACE através de sua produção de artigos. As críticas do autor se dirigem especialmente à formação do profissional que irá lidar com esse tipo de metodologia e situação de ensino, no caso da opção por aulas em grupo. PACE argumenta que o sucesso ou

¹⁴VERHAALLEN, Marion. *Música para Piano / Criando e Aprendendo*. Material elaborado para curso sobre metodologia Pace, ministrado por Verhaalen. Porto Alegre, [198?].

fracasso no estudo de piano depende da eficiência do professor e não da "falta de talento" do aluno; "a quem falta talento no caso, é ao próprio professor" (1959, p.20; 1967, p.63). Completando, o autor diz que não é possível sacrificar as possibilidades musicais de cada criança num ensino baseado num "jogo de chances" ou de "tentativas e erros" (1962, p.78). A respeito da adequação do professor, PACE defende a necessidade do professor ter "insight" no que ensinar e como ensinar, ou seja, conhecer tanto sobre o assunto a ser ensinado quanto ter uma compreensão ampla de como os indivíduos aprendem (Pace, 1967, p.113). O autor argumenta ainda que, para ser capaz de 'musicalizar', o professor teria que ser 'musicalizado' ou seja, ser também capaz de transpor, harmonizar, ler à primeira vista, ter bom ouvido musical, reconhecer formas musicais e improvisar, não sendo suficiente "somente tocar piano" (Pace, 1958, p.20).

De acordo com as tendências a partir da década de 60, PACE define a posição do professor de facilitador do ensino, uma vez que ele deve ajudar o aluno a descobrir e construir o conhecimento por si mesmo (1982).

A série de PACE publicada no Brasil, ao contrário da edição revisada em uso nos Estados Unidos, não apresenta manual ou guia para o professor. É possível que a descrição da metodologia esteja vinculada à participação em cursos preparatórios que foram ministrados pelo próprio autor e pela professora Marion Verhaalen, com fornecimento de apostilas como material suplementar. Informações para o

professor na introdução de MP1, dizem respeito apenas ao desenvolvimento do material destinado à pré-leitura (p.2 a 7). Assim, é pertinente constatar a limitação para o professor do material pedagógico de PACE no Brasil, visto que o material editado está defasado em relação às revisões do autor, não constando de nenhum guia para o professor. Além disso, as informações obtidas a respeito da posição do autor em relação à função do professor de piano só podem ser encontradas em publicações americanas.

3.2 "Explorando Música Através do Teclado" - a concepção pedagógica de Marion Verhaalen

3.2.1 Histórico

"Explorando Música Através do Teclado" é o título de uma série de volumes (previsão de cinco volumes), formando o material instrucional da abordagem de Sister Marion Verhaalen, professora da Milwaukee Arts School, WI, USA. O título no original é "Keyboard Dimensions".

Cada volume possui dois livros: um destinado ao aluno e outro ao professor. No Brasil, até o momento, foi publicado somente o 1o. volume em 1989 com adaptação para o Brasil por Denise Frederico, estando o 2o. e 3o. volumes em vias de publicação. Para análise, serão utilizados o 1o., 2o. e 3o. volumes da série - Livro do Aluno, e 1o. e 2o. volumes - Manual do Professor.

3.2.2 Fundamentação

A fundamentação de VERHAALEN é basicamente uma fundamentação psicológica a respeito da sua metodologia.

No início do primeiro volume, VERHAALEN diz que sua abordagem baseia-se "na compreensão do professor de como ajudar seus alunos a fazerem a ligação entre o que é perceptível através dos olhos, ouvidos, dedos, com suas atividades conceituais e pensamento criativo" (1989, GP1, p.4). Partindo do princípio de que as crianças podem e devem entender tudo o que tocam, VERHAALEN propõe uma aprendizagem onde um mesmo conceito musical pode ser experimentado, em sequência rápida, de vários modos e maneiras, ao que ela denomina de "aprendizagem múltiplo-modal", mais conhecida no Brasil como "abordagem multi-modal".

Esses diversos modos de aprendizagem incluiriam "os ouvidos que podem ouvir, discriminar e lembrar, dos dedos que podem executar, da mente que pensa e compreende, da voz que fala, canta, conta, do corpo que pode sentir e responder, da criatividade e dos olhos que podem ler e observar" (Verhaalen, 1989, p.4 e 5). Nesse contexto, ela justifica a organização do conteúdo de seu material como "um equilíbrio de técnica, leitura, escrita, treinamento auditivo, transposição, memorização, improvisação e repertório" pelo fato de cada um desses elementos ser essencial a um processo de aprendizagem integrado. "Negligenciar um desses conteúdos é enfraquecer todo o

processo" (1989, p.3).

Sedimentando sua abordagem em teorias de Bruner, VERHAALEN acredita que, através dessa multiplicidade de experiências proporcionadas aos alunos, eles serão capazes de fazer suas próprias "ligações" ou seja, mesmo não sendo capazes de apreender um significado conceitual numa primeira atividade, eles provavelmente irão compreender e assimilar melhor à medida que esse conceito vai sendo apresentado em contextos diferentes. VERHAALEN (1991) exemplifica essa idéia:

"se o estudante toca o acorde de dó maior numa peça mas não se apercebe de imediato quando a melodia arpejada é baseada na mesma tonalidade ou ainda, não consegue solfejar, escrever, distinguir um acorde de dó dos demais ou usá-lo criativamente, esta criança não está apta a reconhecer uma situação semelhante quando a encontrar"

O que quer dizer que somente quando a criança é capaz de fazer conexões entre o que ouve, toca, vê, emite e pensa, transferindo um conhecimento para novas situações, pode-se dizer que ela está desenvolvendo uma aprendizagem significativa.

A respeito da relação ensino e aprendizagem, VERHAALEN enfatiza dois pontos. Um primeiro ponto é o da importância do sucesso de cada aluno na experiência musical, com base nos seus interesses e possibilidades. Seriam as características próprias de cada criança - uns têm dificuldade de leitura mas improvisam bem, outros apresentam problemas técnicos mas resolvem os exercícios escritos com

rapidez - que podem enriquecer e tornar dinâmico o processo de aprendizagem. VERHAALEN (1990) argumenta que é por isso que a ênfase na aprendizagem da leitura por si só e a execução de um determinado repertório não é importante, por limitar o sucesso do ensino a apenas algumas crianças que teriam facilidade nessa área, além de não representar um ensino da linguagem musical como um todo. VERHAALEN lembra que "o importante é o aluno perceber que o seu progresso é que é importante", não podendo portanto, ser exigido o mesmo resultado para todos os alunos (1990). O outro ponto apresentado pela autora é o da importância do direcionamento da aula no sentido de facilitar e desenvolver a independência do aluno no processo de aprendizagem (1990).

3.2.3 Objetivos da aprendizagem musical

VERHAALEN (1981) diz que o objetivo principal de sua abordagem é promover, através do teclado, "uma aprendizagem global da música, desenvolvendo a criatividade e o 'espírito musical' de cada criança. Aprender a tocar piano é uma consequência" (Jornal Zero Hora, junho, 1981). A essa declaração, junta-se a de 1990, onde a autora afirma que o objetivo final de sua abordagem é o "completo desenvolvimento musical e humano dos alunos" (Verhaalen, 1990).

O termo mais usado pela autora para definir o objetivo da aula de piano é a "formação musical das crianças" através dos benefícios que o piano ou teclado pode oferecer. Como

diz a autora, "dessa maneira, a criança terá condições de continuar seus estudos do instrumento com a certeza de que não conhece apenas sua prática mas que conhece música" (Verhaalen, Jornal Zero Hora, junho, 1981).

3.2.4 Material e Metodologia

O título da série apresentada por VERHAALLEN nomeia também os livros. Cada volume contém dois livros: o livro do aluno e o guia do professor¹⁵. O primeiro contém as atividades práticas e teóricas a serem desenvolvidas em cada unidade, mais um suplemento no final do livro com peças para repertório e cartões a serem recortados para prática de leitura e fixação de conceitos. O guia do professor contém alguns dos pressupostos e objetivos da autora para sua abordagem, juntamente com procedimentos para cada lição do livro do aluno. A autora menciona também como recursos materiais o uso do quadro negro, cartões didáticos, gravadores e quaisquer outros aparatos que o professor considerar adequados (GP1, p.6).

A distribuição do conteúdo obedece a uma regularidade: cada livro tem doze unidades, sendo que as unidades de 1 a 4 e de 7 a 10 apresentam material novo, as unidades 5 e 11 se destinam a revisão do material apresentado e as unidades 6 e 12 constituem uma síntese a ser apresentada em aula

¹⁵Usaremos doravante GP para designar o Guia do Professor e LA para o Livro do Aluno, adicionado dos números correspondentes aos volumes.

pública ou aula aberta, por contar com a participação dos pais.

3.2.4.1 Situação de ensino

A situação de ensino preconizada por VERHAALEN é a de aula em dupla para desenvolvimento de técnica e repertório e qualquer outro problema individual e outra, na mesma semana, com um grupo maior de seis a dez alunos e um piano, para as outras atividades. A autora justifica o ensino em grupo como um fator importante no processo de aprendizagem, pelo entrosamento entre os alunos e estes com o professor, "criando uma motivação contagiante além do fato dos colegas serem modelos muito mais eficazes entre si do que o professor" (1989, GP1, p.4). VERHAALEN (1990) enfatiza também a importância da troca de experiências ocorrida nesse meio: enquanto uns tocam, outros estão aprendendo pela audição, pela observação, pela análise, aprendendo a tocar dentro dos seus limites e principalmente, aprendendo muito sobre a música (s\p).

3.2.4.2 Abordagem para a leitura musical

De acordo com a autora, sua abordagem deriva-se da abordagem multi-tonal utilizada por PACE (Verhaalen, 1981). A análise do material mostra, porém, que ela pode ser melhor classificada como uma abordagem eclética, na medida em que, mesmo apresentando características marcadamente multi-tonais para o desenvolvimento da leitura musical, VERHAALEN utiliza

também em alguns momentos, recursos de outras abordagens. Exemplo disso é a utilização de linha única para referência nas posições de notas (LA1, p.10), das "notas-chaves" ou notas referenciais na pauta (LA1, p.29), e também de intervalos de 5as. e 6as. nas atividades para o desenvolvimento da harmonização ao invés do acorde completo (LA1, unidade 7). Todos esses recursos são mais característicos das "abordagens intervalares".

VERHAALLEN inicia seu livro com atividades de preparação para a leitura propriamente dita ao que a autora denomina de "experiências no teclado". Essa fase pode ser entendida como uma aproximação da criança com o instrumento no sentido de levá-la a se familiarizar com a topografia do mesmo ou seja, com a disposição das teclas pretas e brancas, com a noção de direção do som e com outros conhecimentos tais como nome de notas pretas e brancas e funções de sustenidos e bemóis. As primeiras peças do livro utilizam o conjunto das três teclas pretas e deverão ser aprendidas por imitação. As notas já são identificadas pelo seu nome, tanto as teclas brancas quanto as pretas, no caso, sustenizadas ou bemolizadas. Outro recurso usado são os números, que parece referir tanto à ordem dos dedos quanto aos graus da escala. Nessa fase de pré-leitura, VERHAALLEN utiliza diagramas que determinam altura e duração. Apesar da pauta dupla ser introduzida na unidade 2 (LA1), tais diagramas ainda permanecem como recurso até a unidade 8 (LA1).

Das pequenas peças com três sons nas teclas pretas a

livro, usando o processo de notação mais como uma confirmação simbólica do fato musical.

De acordo com Silva (1991), na abordagem multi-modal "o ensino do parâmetro ritmo parte da vivência da pulsação. A pulsação, ao ser assimilada pelo aluno como um elemento regular que se repete, otimiza a formação de uma unidade rítmica recorrente a ser internalizada" (p.200). A garantia dessa pulsação estável é reforçada pelo professor que acompanha ao piano as atividades executadas pelos alunos, principalmente no início, até que o aluno demonstre segurança no seu próprio pulso. Isso pode ser demonstrado através dos exercícios propostos por VERHAALLEN: falar, cantar, solfejar, tocar ou movimentar-se de acordo com a linha rítmica. A autora utiliza a semínima como referência à pulsação básica, usando a sílaba 'tá', números ou outras sílabas como formas de identificação rítmica. A relação semínima=1 tempo é reforçada pelo uso extensivo dos compassos binário, ternário e quaternário, sendo que o binário composto é apresentado no 2o.volume, apesar de experimentado através da improvisação no 1o.volume. O compasso quinário é encontrado numa peça de repertório. (LA1, p.68). Assim como a noção de altura, as durações são tratadas por agrupamentos ou seja, a unidade não é um som ou um valor mas um grupo de notas formando padrões tais como por exemplo, semínima pontuada, colcheia e outra semínima, ou ainda duas colcheias e uma semínima.

3.2.4.3 Conteúdo e atividades

Além das peças e atividades destinadas ao desenvolvimento da leitura musical, o conteúdo da série de VERHAALLEN compõe-se de atividades para o desenvolvimento da audição, da transposição, da criatividade, da harmonia, da técnica, apresentando também exercícios para verificação e reforço da aprendizagem. A autora se refere a esse conteúdo como "vários contextos musicais". Apesar da autora considerar tais conteúdos como essenciais a um processo de aprendizagem integrada, eles só serão efetivamente considerados no 1o. e 2o. volumes. O 2o. volume não apresenta a atividade de composição de peças. Também não foram encontrados exercícios para harmonização de melodias, a não ser em uma atividade para improvisação cuja referência era "colocar acompanhamentos" (LA2, p.13). O 3o. volume parece condensar o conteúdo em peças para leitura e apresentação de conceitos musicais, técnica, improvisação e repertório, sintetizando em qualidade e quantidade os exercícios para verificação e reforço da aprendizagem e atividades tais como transposição e de desenvolvimento auditivo.

A atividade de transposição inicia-se na unidade 2 quando o aluno é levado a executar uma mesma melodia em diferentes "posições" ou tonalidades. O conteúdo de Harmonia em VERHAALLEN é tratado principalmente como o conhecimento dos acordes, suas funções, inversões e encadeamentos,

caracterizando um conhecimento 'aplicado' da harmonia a partir da unidade 4. Exercícios para harmonização de melodias, no entanto, são propostos somente na unidade 10 (LA1) com o uso não dos acordes estudados mas de intervalos de 5as. e 6as. A abordagem para o conhecimento de acordes segue os procedimentos de PACE ou seja, através de agrupamentos a partir de suas características visuais. VERHAALEN utiliza várias peças para aplicação de acordes, a serem executados em bloco, invertidos ou não, encadeados, e com possibilidades de variações, tais como valsa e 'baixo de Alberti'.

O conteúdo de improvisação é uma constante nos três primeiros volumes da série de VERHAALEN. As atividades de improvisação podem indicar material, deixar livre a escolha ou sugerir improvisações sobre ostinatos. A autora utiliza também exercícios para composição de peças, sendo a diferença entre essas duas atividades criativas o fato de a segunda ser escrita na pauta, além de executada.

O exercício de técnica, executado na posição básica de cinco dedos e denominado de "exercício de aquecimento", funciona como núcleo gerador, na abordagem de VERHAALEN, uma vez que através dele são apresentadas as novas tonalidades a serem utilizadas na leitura de peças e em outras atividades como na transposição e improvisação. O exercício de técnica pode funcionar também como gerador de conceitos: intervalos, acordes e escalas a serem usados, por exemplo, no estudo da harmonia. Mesmo noções de interpretação são

vinculadas aos exercícios (2o. volume). De acordo com VERHAALLEN, aprende-se por meio da técnica a ouvir, sentir e tocar, crescendo e decrescendo, trabalhando os dedos dos alunos para que possam interpretar suas peças. "A técnica não pode ser separada da musicalidade, pelo contrário, deve ser parte integrante dela" (Verhaalen, GP2, p.14). A autora explora, nos exercícios de técnica, além do toque legato e staccato (a partir do 2o. volume), gradações de dinâmica, movimento paralelo e contrário, escalas em tetracordes, arpejos e acordes em bloco.

Às peças apresentadas nas unidades destinadas à apresentação e ao reforço de conceitos, junta-se um repertório no final do livro. O aluno não precisa tocar todas as peças, sendo que a autora dá liberdade de escolha além das oferecidas. Estas são na sua maioria, provenientes do folclore americano e brasileiro, incluindo composições próprias da autora e temas simplificados como o tema da 9a. sinfonia de Beethoven. O 2o. e 3o. volumes enfatizam a apresentação de repertório, incluindo obras de compositores brasileiros que incluem Dorival Caymmi, Rafael dos Santos e Elvira Drummond. Na sua maior parte as peças obedecem a uma regularidade na sua estrutura fraseológica dentro do idioma tonal - escala maiores e menores. Outros idiomas são também usados tais como escalas modais e pentatônicas, indiana, blues.

Exercícios para o desenvolvimento da audição permeiam as unidades no 1o. volume da série. O material apresentado

compõem-se de atividades de "tirar música de ouvido", reproduzir auditivamente trechos musicais, identificar elementos como intervalos, acordes, direção da melodia. No 2o. volume, no entanto, sua ocorrência só é mencionada no quadro de avaliação final (p.56), indicando exercícios para reconhecimento de intervalos dentro de uma oitava. No 3o. volume não foi encontrada nenhuma referência a exercícios para o desenvolvimento auditivo. Os exercícios para avaliação e reforço do conhecimento incluem exercícios escritos (desenhar símbolos na pauta, nomear símbolos e funções musicais), auditivos (identificar auditivamente), visuais e verbais (identificar elementos nos cartões, quadro negro, analisar e descrever peças, abstrair elementos nas peças), motores ('bater' ritmos, movimentar de acordo com padrões rítmicos). Esse conhecimento diz respeito aos conceitos, funções, simbologia e nomenclatura musical, sendo que a maior parte dos exercícios enfatiza o conhecimento das tonalidades e seu contexto - escalas, armaduras de clave, acordes.

No 1o. volume da série de VERHAALLEN, é clara a relação entre os conteúdos que a autora utiliza em seu material pedagógico e as "diversas maneiras e modos" ou "canais" da aprendizagem (Verhaalen, 1989, p.5). A autora especifica em cada unidade do Livro do Aluno, atividades de técnica, leitura, improvisação, desenvolvimento auditivo, transposição e exercícios para fixação de um mesmo conceito. Tal conteúdo por sua vez, envolve atividades correlatas como

ouvir e escrever, escrever na pauta e tocar, identificar na pauta e no teclado, nomear e tocar, analisar dizendo, cantando, 'batendo' o ritmo para depois tocar. O próprio "quadro de avaliação" requer a avaliação nessas diversas atividades tais como "toquei, escrevi, improvisei, ditei, escutei, localizei". No 2o. volume, os exercícios enfocando a audição não são mais encontrados nas unidades do Livro do Aluno. No 3o. volume, a ênfase é na observação a respeito da estrutura das peças. Não foram encontrados exercícios incluindo o uso da audição. Pelo quadro de avaliação pode-se deduzir a ênfase nos exercícios de técnica, fixação de tonalidades, acordes e inversões, alguns grupos rítmicos como a síncope e atividades de improvisação utilizando a técnica da pergunta e resposta e material apresentado nas unidades. Constata-se, nesse ponto, a redução gradual dos diversos conteúdos e atividades do 1o. ao 3o. volume, significando uma não constância dos mesmos. Por outro lado, o Manual do Professor explicita a liberdade deste em criar atividades, o que, aliado à filosofia da autora de "usar todos os canais disponíveis na aprendizagem", pode significar a necessidade de intervenção do professor em atividades que não constam no material pedagógico destinado ao aluno. Esta idéia no entanto, não é apresentada explicitamente nos manuais. O mesmo acontece nos procedimentos para apresentação de novos conhecimentos, quando VERHAALEN diz que a experiência deve preceder os símbolos musicais e que o professor deve, tanto quanto

possível, apresentar uma nova idéia sem o livro (GP1, p.4 e 5).

VERHAALLEN admite o uso da motivação intrínseca e extrínseca. As atividades destinadas a tal fim estão relacionadas com a avaliação e a apresentação de resultados seja em recitais ou em aulas públicas. A autora propõe a auto-avaliação, com objetivos de desenvolver a responsabilidade do aluno na condução de seu desempenho e de servir como motivação a partir da conscientização de seu próprio progresso, considerando-se o apoio desse material pedagógico em teorias brunerianas (ver cap.2). Tal exercício consiste em um quadro com atividades relacionadas àquelas desenvolvidas nas aulas a serem exercitadas em casa, onde o aluno atribui seu conceito a cada atividade desempenhada. No entanto, essa idéia vem acompanhada de uma solicitação aos pais para "supervisionarem" essa auto-avaliação, o que modifica por completo o princípio e intenção desse tipo de avaliação, tendo em mente as possibilidades da extensão dessa "supervisão".

Dois outros tipos de avaliação, igualmente ligados à motivação, são as "olimpíadas de piano-concurso de técnica", com obtenção de pontos para cada ítem cumprido, e também a premiação com "estrelinhas" para repertório executado corretamente.

3.2.5 Referências ao professor

VERHAALLEN diz que a tarefa do professor é a de

"conduzir objetivamente e estimular" o processo de aprendizagem dos alunos (1989, p.7). Essa condução, mesmo que apresente desafios, deve estar de acordo com as possibilidades de assimilação de cada aluno. A autora argumenta também que o professor é colega e modelo ao mesmo tempo e por isso deve ser capaz de executar ou realizar as tarefas que propuser aos alunos (GP1, p.4 e 5).

Para VERHAALEN, a responsabilidade de condução da aula é do professor, que deve promover a multiplicidade de modos pelos quais os alunos podem aprender e também ajudar o aluno a fazer as conexões entre essa multiplicidade de modos pelos quais ele experimenta e percebe o fato musical com os "vários contextos" ou conteúdos musicais (Verhaalen, 1990). Nesse sentido, VERHAALEN especifica algumas estratégias importantes no processo, a cargo do professor. A primeira delas relaciona a apresentação equilibrada e integrada das atividades à oportunidade de o aluno ver, sentir, pensar, executar, transferir, ouvir, analisar, explorar, criar, descobrir e analisar o conteúdo musical (VERHAALEN, 1990). Nesse processo, o professor deve atentar para a participação de todos os alunos - enquanto um toca, outro analisa, verbaliza, escreve ou 'bate' o ritmo, trocando rapidamente as atividades e as funções entre os alunos, de maneira que o conteúdo a ser assimilado possa ser experienciado por todos de maneiras diferentes e em diferentes contextos (GP1, 1989, p.4 e 5). VERHAALEN aconselha também questionar o aluno sobre as atividades desenvolvidas, usando perguntas

como 'porquê', 'como' ou ainda 'porquê não'. Segundo a autora, o questionamento é essencial para despertar no aluno a conscientização do fato percebido, explicando seu processo mental e verbalizando conceitos (GP1, 1989, p.4).

VERHAALEN especifica ainda a diferença entre o professor que **segue** um método, no caso o material pedagógico, e o professor que **tem** um método, o que a autora define como "a maneira pela qual ele envolve os alunos no caminho da aprendizagem". Nesse contexto, o material pedagógico é um apoio, o conteúdo é a música e o meio - um grupo de crianças ansiosas para aprender música" (Jornal Zero Hora, 1981). Essa é a maneira, de acordo com a autora, do professor tornar o processo de aprendizagem da música uma experiência significativa.

"Dar aulas não é ensinar a lição: fazer o aluno sentar no banco do piano por 30 min., encontrar as teclas representadas pelas notas escritas na pauta é anti-pedagógico e anti-criança. Essa maneira de ensinar indica o desconhecimento do professor do processo de aprendizagem da criança" (Verhaalen, 1990).

3.3 "Educação Musical através do Teclado" - a concepção pedagógica de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves

3.3.1 Histórico

Segundo Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, a elaboração do material que constitui sua proposta educacional, denominada "Educação Musical através do Teclado

- EMaT" é fruto de suas pesquisas sobre a metodologia do ensino do piano em grupo. A primeira, iniciada em 1977 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o título "Ensino de Piano em Grupo-Nova Abordagem de Ensino do Instrumento" e concluído na Universidade do Rio de Janeiro, UNI-Rio, em 1982, e a segunda, "Música Através do Piano", apresentada junto com Sílvio Merhi em 1985 no "II Encontro Nacional de Pesquisa em Música", realizado em São João del Rei - MG, juntando-se ainda um estágio realizado junto a Louise Bianchi da Southern Methodist University, Texas, Estados Unidos. A edição de sua série de quatro volumes teve início a partir de 1985. Cada volume apresenta um livro destinado ao aluno e outro ao professor¹⁶.

3.3.2 Fundamentação

GONÇALVES estabelece nos pressupostos de seu trabalho que o 'talento' musical é difícil de diagnosticar precocemente e portanto, a educação musical deveria ser dada a todos "sem objetivos pré-concebidos de orientação para a profissão ou para o lazer e sim por seu valor no enriquecimento da vida das pessoas e da sociedade" (Gonçalves, MP1, v). Nesse contexto, o piano é o instrumento capaz de oferecer as possibilidades de experimentar, perceber e compreender a expressividade da música através de seus elementos - melodia, ritmo e harmonia (MP1, v). A

¹⁶Usaremos respectivamente LA e MP para designar tais livros.

autora advoga também a necessidade de uma "alternativa didática" que amplie o uso do teclado com outras formas e para outros fins que não somente a formação do concertista, visto o escasso campo de trabalho nessa área (Gonçalves, 1985, p.241). GONÇALVES diz ainda que o ensino 'tradicional', limitado à prática de técnica e repertório tolhe também o desenvolvimento da musicalidade do aluno. A autora define musicalidade como sendo "a capacidade de entender e fazer música" (MP4, p.1).

GONÇALVES afirma também que sua série coloca como núcleo do processo de ensino "a prática das habilidades funcionais", as quais define como a capacidade de tocar por imitação ou 'de ouvido', de ler cifras e partituras à primeira vista, de harmonizar, de transpor, de criar (improvisar, compor), de executar repertório, de analisar e ouvir criticamente (MP4, p.vii). GONÇALVES diz também que estas atividades devem ser apresentadas de maneira integrada desde o início do estudo (MP2, p.vii; MP4, p.viii). No entanto, a observação do conteúdo mostra que a ênfase é dada não ao desenvolvimento das habilidades funcionais, mas ao desenvolvimento da leitura musical e da técnica, até o 4o. volume, conforme observa a autora em outra oportunidade (MP4, p.ix). Algumas destas 'habilidades funcionais' são usadas desde o início, não como um fim em si mesmo, mas como ferramentas de reforço da leitura musical¹⁷. Assim, é

¹⁷Para maiores esclarecimentos a respeito do significado do termo, vide 2.1.

preciso entender esta idéia de acordo com a organização do material, se se observar que a apresentação de conteúdos prioriza a leitura musical nos três primeiros volumes, sendo que atividades como a harmonização e transposição de peças são apresentadas ou efetivamente desenvolvidas somente no último volume da série. Embora não haja uma determinação de tempo para cada livro, a relação entre os princípios e objetivos da autora e a disposição de seu material só podem vir a se concretizar caso o aluno faça todo o "curso básico", que abrangeriam os quatro volumes da série.

GONÇALVES afirma que a organização de sua série ocupa-se da "integração música/execução intrumental", e que o processo de aprendizagem de conceitos e habilidades funcionais, que a autora relaciona, respectivamente, com teoria e prática, foi "desenvolvido em espiral", "do teclado para a página musical" (MP1,p.13). Ela afirma também que, no contexto de sua série, as atividades de prática de habilidades podem preparar, fixar ou avaliar a apreensão do conceito, ao passo que o conceito pode preceder uma ou várias atividades (MP1,p.6).

3.3.3 Objetivos da aprendizagem musical

A série EMaT tem como objetivo, segundo GONÇALVES, "o desenvolvimento da musicalidade total do aluno através do piano, com vistas à formação do músico abrangente, que poderá vir a ser profissional ou amador, pianista ou não". A autora define o termo 'formação abrangente' como a

"formação da pessoa capaz de entender e desenvolver a linguagem musical de acordo com suas próprias possibilidades" (Gonçalves, 1985).

Em relação à metodologia, GONÇALVES diz que sua abordagem visa possibilitar ao aluno a compreensão da linguagem musical, como um meio de expressar idéias e sentimentos e de como usá-los através do teclado (MP1, p.19)

3.3.4 Material e Metodologia

A série "Educação Musical através do Teclado" é composta de quatro volumes, cada um constando de um livro destinado ao aluno e outro como guia para o professor. O livro do aluno contém as atividades práticas e teóricas a serem desenvolvidas na aula ou em casa bem como informação e conceitos sobre música. O manual do professor, volumes 1 a 4, contém informações sobre toda a série, tais como fundamentos, histórico e objetivos da proposta, e descrição da sua metodologia, além de comentários da autora sobre outras metodologias, dentre outros assuntos. O manual apresenta também cartões para exercícios de leitura à primeira vista, acompanhamentos e harmonizações a serem executados pelo professor.

De acordo com a autora, a série está dividida em três etapas consecutivas: fase de musicalização, de leitura musical e de desenvolvimento das habilidades funcionais. A primeira fase corresponde ao primeiro livro, que está dividido por sua vez, em duas partes: "Experiências e

Descobertas" seguida de "Pré-leitura". A fase de leitura compreende o 2o. e 3o. volumes, o primeiro destinado ao desenvolvimento da "Leitura nas Teclas Brancas", e o 3o. à "Leitura nas Teclas Brancas e Pretas" e "Habilidades Funcionais" constitui o último volume da série. Os termos estão colocados entre aspas por se referirem igualmente ao título dos volumes indicados. A autora divide cada etapa em capítulos (vol.1 a 3) ou em 'explorações' (vol.4). Ela menciona também outros recursos a serem usados nas aulas: quadro-negro, aparelhagem de som, teclados de madeira, instrumentos de percussão e cartões para leitura.

Considera-se pertinente observar que GONÇALVES refere-se ao termo "Educação Musical através do Teclado" como um "movimento". A autora usa o termo em letras maiúsculas (ver por exemplo MP1. apresentação) e minúsculas (ver por exemplo MP1, p.1). O uso desse termo no Brasil apresenta dois pontos críticos. O primeiro se refere ao fato de que não parece ter havido no país uma mobilização de educadores e outros profissionais da música em nível nacional e em número estatisticamente significativo em prol dessa mesma idéia para que seja considerado como "movimento". Um outro ponto é a inadequação do termo se aplicado a um material pedagógico. Acredita-se assim, que a autora possa estar se referindo ao movimento deflagrado nos Estados Unidos a partir do início do século (ver cap.1 e 2 deste trabalho) e no qual baseia sua concepção pedagógica (ver MP2, v). Tal idéia no entanto, carece de maiores esclarecimentos.

3.3.4.1 Situação de ensino

A situação de ensino aconselhada por GONÇALVES é a de dupla para repertório e técnica e em grupo de até oito crianças, duas para cada piano de preferência, para as outras atividades. A autora justifica essa escolha por ser "mais dinâmica, mais econômica e mais eficiente em termos do desenvolvimento da musicalidade" (Gonçalves, MP1, introdução). GONÇALVES admite, por outro lado, que "tudo que se faz em grupo pode ser feito individualmente", no caso, o professor deverá servir como colega (MP1, p.2).

3.3.4.2 Abordagem para a leitura musical

A abordagem utilizada por GONÇALVES pode ser classificada como uma abordagem eclética por tentar combinar "o que há de melhor" nos diferentes tipos de abordagem para leitura e os procedimentos que as acompanham, de acordo com declaração da própria autora (Gonçalves, MP2, p.11). Dessa maneira, a partir da "leitura intervalar", a autora usa recursos da abordagem pelos 'cinco dós', de 'pontos-chave', da abordagem pelo dó central e multi-tonal. A abordagem de leitura pelos 'cinco dós', permite uma utilização mais ampla da extensão do teclado. Os elementos simbólicos necessários à compreensão e interpretação musicais vão sendo incorporados às peças destinadas ao desenvolvimento da leitura.

GONÇALVES indica uma fase preparatória antes da

introdução na partitura propriamente dita: uma fase de experimentação do teclado onde a criança irá desenvolver atividades de imitação e criatividade mesmo antes de iniciar o livro (MP1, p.15). O primeiro volume da série é dedicado à fase de pré-leitura. Na primeira parte, a autora utiliza como recurso a "abordagem pelas teclas pretas". Os primeiros exercícios exigem o uso fechado da mão tocando grupos de notas pretas e mais tarde também nas brancas ou "clusters" (Gonçalves). Os símbolos usados indicam a direção subir-descer e a relação mão direita e esquerda, por toda a extensão do teclado. Os exercícios passam a incorporar o sentido de duração "curto-longo", a execução individualizada dos dedos e intervalos de 5as. ("o arco") e a notação convencional de semínima e mínima ainda fora da pauta. Noções de dinâmica e informações sobre música são anexados aos exercícios desde o início do primeiro volume.

A segunda parte do primeiro volume apresenta a pauta e os intervalos de 2as. e 3as. GONÇALVES utiliza o recurso da apresentação gradual de uma, duas e demais linhas da pauta e a terminologia 'passo' e 'salto' para designar respectivamente os intervalos apresentados. Posteriormente (LA1, 2a.parte, cap.3) essa terminologia é substituída pela denominação convencional dos intervalos. A apresentação de claves e a pauta dupla é retardada até o 2o. volume e o processo da leitura se desenvolve então, a partir de referências - indicação ou nome da primeira nota e suas relações intervalares. Nesse contexto as referências podem

ser 'pontos-chave' ou 'placas de localização' (Gonçalves) - notas pré-determinadas sendo que algumas delas são os 'cinco dós' ou seja, do dó1 ao dó5.

Com a apresentação dos acidentes (3o.vol.) e portanto o uso de outras tonalidades, as peças passam a enfatizar o uso da 'posição de cinco dedos', recurso geralmente associado à abordagem 'multi-tonal'. Assim, até o 3o. volume, o uso exclusivo de notas brancas nos exercícios e peças tende a ressaltar a tonalidade de dóM, apesar de serem encontrados também peças em outras tonalidades mas que evitam o uso das notas acidentadas. Assim como para a abordagem da leitura de alturas GONÇALVES utiliza a relação intervalar, para a rítmica são usados as relações entre as durações ou agrupamentos. A autora parte da diferenciação entre dois sons, "curtos" e "longos" indicando, respectivamente, a semínima e mínima como correspondência. A autora também usa palavras, canções, parlendas, sílabas "tá" e "taá" e suas variantes, e ainda a contagem numérica para suas identificações rítmicas. A semínima é a referência de pulsação, sendo que nos volumes 1, 2 e 3, as indicações e fórmulas de compasso utilizam esse valor como unidade de tempo. O desenvolvimento de agrupamentos rítmicos só se expandirá no 4o. volume, quando semicolcheias e fusas, síncopas e contratempos, quiálteras e valores pontuados são apresentados.

3.3.4.3 Conteúdo e atividades

Além dos exercícios e das peças destinados ao desenvolvimento da leitura musical, o conteúdo presente na série de GONÇALVES consta de atividades para desenvolvimento da criatividade (composição e improvisação), da leitura à primeira vista, da técnica, da harmonia, da transposição, e também de exercícios para avaliação e reforço da aprendizagem e repertório. A autora denomina tal conteúdo de 'habilidades funcionais'. GONÇALVES fornece também, em cada capítulo, a definição e conceituação sobre os elementos musicais.

GONÇALVES utiliza tanto atividades de composição quanto de improvisação "visando a auto-expressão e à verificação de apreensão de conceitos" (MP1, p.13). A diferença entre as duas atividades parece residir no fato de que a composição deve ser feita em casa e a improvisação nas aulas (ver MP1, p.7). Segundo a autora, os alunos não devem escrever suas composições "para não tolher a criatividade" (MP1, p.50). Ambas as atividades são apresentadas a partir do 1o. vol. da série. Para as composições, pode-se sugerir o título e os elementos a serem usados, a partir daqueles apresentados em aula ou ainda deixar à livre escolha do aluno. Para as improvisações podem ser usados material apresentado nas lições, ostinatos ou 'perguntas e respostas'. Essas atividades são mantidas até o último volume da série.

Os exercícios para leitura à primeira vista,

propriamente ditos, são apresentados a partir do 2o. volume, com o uso de pequenos fragmentos ritmico-melódicos ou pequenas peças, condizente com material apresentado nos capítulos anteriores. GONÇALVES considera a 'leitura verbalizada' ou seja, um tipo de análise da peça antes de sua execução como uma leitura à primeira vista (MP3, p.53). Nesse caso, essa atividade já estaria sendo desenvolvida desde o 1o. volume.

A atividade de transposição, apesar de aparecer uma vez no 1o. volume (MP1, p.66), só é realmente introduzida e conceituada no último volume da série. É usada para a sua prática a relação intervalar, de acordo com a abordagem para a leitura.

As atividades relacionadas ao conhecimento da harmonia são igualmente desenvolvidas no último volume da série. Embora GONÇALVES afirme que "a conceituação e prática de intervalos harmônicos vão funcionar como germe da harmonia" (MP2, p.34), a noção de acordes advém menos da noção de intervalos do que da escala, mais especificamente do pentacórdio, quando a autora recorre aos recursos da abordagem multi-tonal (LA4, p.88). Assim as tríades são apresentadas de acordo com a similaridade da disposição visual das mesmas. A ênfase das atividades desse conteúdo parecem estar no conhecimento de acordes e inversões, ou seja, na "harmonia de teclado" (Gonçalves) sendo que alguns exercícios para harmonização de peças a partir do uso de acordes são também programados.

O desenvolvimento da audição ou 'treinamento auditivo' é feito através de exercícios para reconhecimento auditivo dos elementos musicais apresentados nas lições, da solicitação para "tirar melodias de ouvido" e tocar por imitação. A diferença entre os dois últimos tipos de atividade, segundo GONÇALVES, é que no caso de 'tirar melodia de ouvido' não se deve olhar para o teclado (MP4, p.11). A autora indica também "pequenas sessões de apreciação musical que ensinam a saber ouvir", a cargo do professor (1989, MP2, p.11).

A abordagem para o desenvolvimento da técnica utilizada por GONÇALVES, na sua série, tem início com a preparação da posição da mão como um todo antes de solicitar o uso dos dedos individualmente. Para tanto, a autora inicia o 1o. volume solicitando o uso da "posição em cluster" da mão, ou seja, fechada com os dedos juntos tocando em bloco, passando depois para a "posição fechada" onde a posição continua basicamente a mesma mas é o segundo dedo que irá tocar as teclas. Em seguida é usada a "posição em arco" - intervalos de 5a. tocados harmonicamente com o primeiro e quinto dedos, chegando à "posição básica" onde os dedos podem ser usados individualmente. Os exercícios de técnica utilizados por GONÇALVES apresentam variedade de elementos a serem trabalhados: além de exercícios visando ao desenvolvimento do toque em legato, staccato e articulação entre dois sons, serão apresentados também exercícios para desenvolvimento da independência e agilidade dos dedos, para extensão da

posição da mão, dispostos através de idiomas tonais ou modais, acoplando também o uso da dinâmica. A noção de escala é introduzida no 3o. volume a partir dos pentacórdios maiores. Sua execução completa, bem como a de acordes e arpejos, aparece no 4o. volume da série. GONÇALVES sugere a apresentação dos exercícios técnicos por imitação, pelo menos em estágio inicial, para que o aluno possa observar visualmente e também "sentir" a posição de suas mãos e dedos quando da execução (1988, MP2, p.19).

Segundo GONÇALVES, o repertório original da série EMaT, a cargo de Cacilda Borges Barbosa, e aquele proveniente de fontes folclóricas "foi composto ou adaptado dentro do espírito da peça didática, servindo como preparação, aplicação ou fixação de conceitos", sendo que algumas visam ao lazer, todas porém "servindo ao prazer de fazer música" (1989, MP4, p.71). Pelas características da abordagem empregada, as peças incluídas no material pedagógico dispõem de variadas possibilidades: iniciando com peças em "clusters" acompanhadas por parlendas, passando para peças estruturadas a partir de alturas isoladas, até melodias. A linguagem ou 'idiomas musicais', abrange peças modais, pentatônicas, tonais, atonais e música aleatória. Podem ser encontradas peças folclóricas, composições originais de Cacilda Borges Barbosa ou de outros autores como Diabelli, Czerny, Turk, temas de obras conhecidas como a 9a sinfonia de Beethoven, e algumas composições das próprias crianças. Anexas aos Manuais para o professor, podem ser encontradas

harmonizações e acompanhamentos a serem executados junto com o aluno, existindo também duetos e uma peça para banda rítmica (3o. volume). No 1o. e 2o. volumes, a estrutura das frases geralmente não obedece a uma quadratura, sendo a apresentação de frases regulares de quatro e oito compassos mais frequente no 3o. e 4o. volumes da série EMaT.

GONÇALVES utiliza uma variedade de exercícios para verificação e reforço da aprendizagem em cada capítulo de sua série. Os exercícios questionam sobre os elementos da estrutura das peças em estudo, uma vez que delas serão abstraídos o conhecimento sobre a simbologia e a relação entre eles formando os conceitos e portanto o conhecimento sobre a linguagem musical. São usados exercícios em forma de questionários a serem escritos ou verbalizados, de reconhecimento visual (no teclado, no livro, nos cartões) e auditivo, de entoar melodias, de movimentar de acordo com o ritmo. Pela quantidade e tipo é possível dizer que a ênfase é dada aos exercícios escritos. A autora recomenda também que cada peça seja analisada antes de executada, para reconhecimento dos elementos componentes e exercício da parte rítmica e da melódica em separado para depois voltar ao seu contexto original de forma mais assimilada (MP2, p.16).

É possível observar que à apresentação de elementos da linguagem musical segue-se a aplicação de tal material em exercícios para verificação e reforço de conceitos e também em outras atividades tais como de composição e improvisação,

nos exercícios para desenvolvimento da técnica e da leitura 'a primeira vista. A ênfase é dada aos conteúdos referentes à leitura de alturas quais sejam intervalos, localização de notas na pauta e no teclado, incluindo notas acidentadas (3o. vol.). No 4o. volume, há uma ampliação desse material uma vez que novos conteúdos são introduzidos, como o de harmonia e transposição. A apresentação de material novo pode preceder ou ser apresentada paralelamente à sua conceituação. Nesse contexto, GONÇALVES permite usar como recurso a noção acompanhada de outra terminologia para depois nomear convencionalmente. Exemplos disso são as noções de sons 'curtos e longos' (mínima e semínima), 'suave e forte' (p e F), 'passo e salto' (intervalos de 2as. e 3as.), 'meio-degrau e degrau-inteiro' (semi-tons e tons inteiros). A autora também apresenta a definição juntamente com o exemplo, como na apresentação dos valores rítmicos (com exceção da semínima e mínima), dos acidentes (3o.vol.), sinais de expressão, da transposição, da harmonia (apresentação de acordes e funções). Alguns elementos são apresentados antes da definição, como os intervalos harmônicos (2o.vol.). A preparação que GONÇALVES preconiza antes da execução parece se concentrar mais na análise da peça. Esta pode ser uma análise escrita ou oral, com o envolvimento físico no caso da preparação antecipada dos agrupamentos rítmicos.

GONÇALVES menciona três tipos de avaliação no seu material: a avaliação feita pelo professor, pelos colegas e

a auto-avaliação (MP2, p.33). Não fica claro porém a delegação dessas tarefas, tanto quanto se pode perceber pelas instruções presentes no material. Podem ser consideradas como avaliações, exercícios a serem realizados em casa e na aula, testes orais, escritos, auditivos ou para execução, encontrados nas lições ou nos cartões anexos, valendo "pontos", além do comentário dos colegas sobre a fidedignidade da execução de peças. Além desse tipo de avaliação, cada volume ou parte desse, no caso do 1o. volume, contém uma avaliação geral abrangendo os conteúdos abordados nos capítulos, com distribuição de conceitos. GONÇALVES recomenda uma "aula pública" a cada cinco semanas.

3.3.5 Referências ao professor

GONÇALVES diz que o professor é líder de um grupo no qual os alunos têm participação ativa (MP1, p.13). A autora observa que o professor deverá servir como condutor das atividades. O planejamento das aulas portanto, é de sua responsabilidade, o que deve ser feito de acordo com as características de cada grupo e de cada aluno (MP1, p.5). Importante nesse processo, de acordo com GONÇALVES é a inclusão de diferentes conteúdos e atividades para cada aula bem como a observância da interação entre os alunos. É o professor também quem deverá questionar o aluno, estimulando a verbalização de raciocínios, provocar os comentários, as críticas e auto-críticas sobre o desempenho nas execuções,

bem como fomentar o diálogo e discussões entre os integrantes do grupo (Gonçalves, MP1, p.10 a 14).

A autora procura traçar um perfil do professor ao dizer que este "não é apenas um professor de instrumento mas um completo educador musical ... não devendo se limitar a ouvir e criticar a execução dos alunos como no ensino tradicional" (MP1, p.10). Não foi possível perceber, no entanto, definições e diferenças entre os termos "professor de instrumento" e "educador musical", o que por certo auxiliaria na clarificação dos papéis e funções do professor de acordo com os princípios da autora.

É pertinente observar também que, embora o material de GONÇALVES ofereça um guia para o professor acompanhando cada volume, as informações contidas não acompanham, necessariamente, as etapas organizacionais de cada processo. Exemplo disso são as informações a respeito dos procedimentos para leitura à primeira vista que, segundo a autora, iniciam-se no 1o.volume mas só constam em MP2. Também os procedimentos para as atividades de tocar por imitação, embora iniciando no 1o. volume, só serão apresentadas em MP3, o que pode confundir o professor, a não ser que ele tenha conhecimento de toda a série antes da aplicação da mesma.

A análise das concepções pedagógicas de PACE, VERHAALEN e GONÇALVES exclui a possibilidade de serem consideradas como linhas pedagógicas antagônicas. Apesar das

particularidades de cada um, é possível observar que, de maneira geral, todos concordam quanto a pressupostos, objetivos e em algumas diretrizes metodológicas. As diferenças entre eles estão mais nas abordagens escolhidas para apresentação do conteúdo e também na sua organização e sequência.

4. ANÁLISE

4.1 Resumo crítico

A pertinência das concepções pedagógicas de PACE, VERHAALLEN e GONÇALVES como contribuições originárias de uma mesma linha educacional pode ser verificada face à constatação de aspectos relevantes dessa linha educacional nos fundamentos e no material pedagógico produzido pelos referidos autores. Nesse sentido, uma revisão crítica desses aspectos faz-se necessária na medida em que eles irão constituir o referencial básico sobre o qual se procederá uma análise.

Historicamente, a influência do movimento em favor da implantação da aula de piano em grupo nas escolas e por professores particulares foi definitiva na caracterização de uma proposta para redefinição da aula de piano e na sedimentação de uma linha educacional decorrente. Tal situação foi resultante do impasse criado no momento em que o perfil da aula de piano que se conhecia, individual, com vistas a formar o concertista e portanto seletiva aos 'talentosos' ou persistentes, não convinha aos interesses da

escola pública - "funcional e acessível a todos" (Crowder in, 1952). Dessa forma, um grupo de educadores passa a apresentar a aula de piano em grupo como a "solução inovadora" ao tipo de aula de piano em vigor, adotando uma posição nitidamente combativa ao que se referiam como 'tradicional' (Richards, 1962). A partir dos questionamentos a respeito das crenças e práticas vigentes na aula de piano 'tradicional', os fundamentos, objetivos e procedimentos proclamados pelos educadores que aderiram ao movimento tiveram influência direta na concepção de uma pedagogia do piano, na medida em que suas propostas eram oferecidas como alternativa ao tipo de aula considerado, na grande maioria dos casos, ineficaz.

Acredita-se que o movimento formado entre os profissionais da música em defesa da implantação da aula de piano em grupo acabou por atingir um objetivo anterior, qual seja a reavaliação do ensino deste instrumento face às mudanças sócio-econômicas e educacionais americanas. À essa reavaliação, seguiram-se propostas no sentido de redirecionar essa situação de ensino musical. Uma vez constatada a inadequação da aula de piano 'tradicional', frente à sociedade americana, as diretrizes oferecidas como alternativa extrapolam os limites da escola pública e da situação em grupo, dirigindo-se à qualidade do ensino e envolvendo o extenso grupo de professores de piano particulares.

Para que a aula de piano em grupo merecesse um lugar a

par das outras disciplinas do currículo da escola pública, era vital que seus métodos de ensino fossem análogos aos daquelas (Miessner, apud Monsour, 1963). Observa-se que essa questão foi de grande importância por considerar o ensino de música e particularmente de instrumento como uma **função educacional** dentro do sistema social, explicando assim, as tentativas de aproximação da aula de piano aos princípios e procedimentos recomendados na educação em geral. Ressaltam-se os vínculos com os estudos em psicologia educacional, no afã de conferir substância aos procedimentos a serem adotados em aula.

A validade da aula em grupo bem como o contexto de sua prática foram objeto de reavaliação nas décadas subsequentes ao êxito do movimento. As reformas educacionais iniciadas em 1957 passam a focar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas, independente das técnicas e metodologia. Enquanto os integrantes do movimento a favor da implantação da aula em grupo apresentavam a situação em grupo e o conteúdo desenvolvido como os principais responsáveis pelo sucesso do ensino, os profissionais da música, em épocas posteriores, concluem que a qualidade do ensino depende mais de **como** o conhecimento é conduzido (Cronister, 1972, p.18).

Assim, observa-se que os princípios que dão suporte ao ensino musical têm se mantido constantes no decorrer do século. São eles: a música é uma linguagem, e como tal, todos podem aprendê-la em algum nível, esse conhecimento deve ser oportunizado a todos, e de forma que traga

benefícios pessoais e/ou profissionais em sua vida. Já as justificativas apresentadas para o estudo da música têm variado conforme as tendências de cada época. Por exemplo, formar o caráter do cidadão, preencher o tempo dos desempregados, desenvolver o sentido estético, melhorar o desempenho em outras disciplinas da escola, desenvolver o pensamento divergente e oportunizar o conhecimento das várias culturas (ver *Piano Instruction in the School*, 1949; Mark, 1987). Especificamente na relação ensino de música e aula de piano, notam-se também alguns redirecionamentos.

Por ocasião da consolidação do movimento, a aula de piano em grupo era sinônimo de aula de música, mas com tendências a privilegiar a informação musical em detrimento da execução (Uszler, 1983). Reforçava-se a idéia do uso do piano como meio de ensino dos elementos estruturais da linguagem musical. Posteriormente ao êxito do movimento, observa-se que a relação ensino de música e piano passa a admitir a coexistência de diferentes combinações desse binômio, sendo uma delas a aula de piano. Por exemplo, aulas de iniciação musical e aulas de disciplinas ditas teóricas onde o piano ou teclado eletrônico é usado como meio de aplicação prática. Aulas de 'piano secundário' ou 'complementar'¹⁸, onde o piano ou teclado é usado para desenvolver as 'habilidades funcionais', como improvisar, harmonizar, ler à primeira vista, acompanhar, consideradas

¹⁸Disciplina ministrada nos cursos superiores a todos os alunos dos cursos de música, independente do instrumento.

necessárias à formação do futuro músico profissional. Nessas categorias, o desenvolvimento da técnica e de repertório é secundário.

Quanto à 'aula de piano', percebe-se pela argumentação dos educadores musicais que esta não pode perder seu caráter de aula de instrumento per se, com objetivos de desenvolver a habilidade de execução (ver Schockley, 1982; Uszler, 1991). Implícita nessa idéia, no entanto, está a relação direta de dependência entre uma execução adequada e o grau de conhecimento, compreensão e domínio da linguagem em que se está atuando.

"É baseado numa filosofia de unificação da leitura, técnica, repertório, com o conhecimento aplicado da linguagem musical que se poderá produzir músicos abrangentes, que apreciam e compreendem música, como participantes e ouvintes" (Lyke e Enoch, 1987, introdução).

Este pode ser considerado como o aspecto essencial da proposta de reavaliação e redefinição da aula de piano, por ser a referência que distingue a aula de piano 'tradicional', que tem por objetivo 'ensinar a tocar', da proposta de uma nova abordagem no estudo de piano, com objetivos de 'musicalizar' o aluno. É essa a referência que distingue também um ensino orientado tão somente ao aperfeiçoamento da habilidade de execução daquele que defende uma formação abrangente do aluno, onde o fazer e o entender música sejam desenvolvidos paralelamente. Ao ensino 'mecanicista' ou associacionista, postula-se uma abordagem

cognitiva no ensino musical. Nesse sentido é que os profissionais da música propõem que a aula de piano evidencie como critério o desenvolvimento da compreensão da linguagem musical como elemento permeador do estudo desse instrumento.

Assim, é possível notar que, no decorrer do século XX, as evoluções ocorridas são de ordem metodológica, indicando referências que possam otimizar os processo de compreensão da linguagem musical na aula de piano, como, por exemplo, oportunizar um ambiente de aprendizagem "que desenvolva concomitantemente as habilidades distintas mas dependentes de aprender a tocar piano e aprender a ler música no piano" (Uszler, 1991).

A situação de grupo apresentada como 'solução inovadora' passa a ser considerada como um recurso metodológico a ser usado oportunamente. Acredita-se que isso tenha ocorrido pela influência da psicologia humanista com a atenção voltada para as diferenças individuais, e também pela constatação de que a aula em grupo sublimava o conhecimento da linguagem em detrimento da execução (ver Richards, 1962). Da mesma forma, o modelo de conteúdo oferecido como domínio da aula em grupo passa a ser também uma escolha do professor ou autor do material instrucional, a ser justificado de acordo com suas opções em termos de condução da aula (Uszler, 1991). Nesse sentido, os profissionais da música procuram oferecer diretrizes que possam abarcar os múltiplos fatores envolvidos no contexto

da aula de piano quais sejam a condução da aula, a abordagem do conteúdo, a motivação, as formas de ação dos alunos e professores.

Tentando, por um lado, contrapor-se à condução do ensino 'tradicional' e por outro, adequar os estudos sobre a aprendizagem especificamente ao ensino musical, nota-se nas diretrizes apontadas pelos educadores, a somatização das influências das diferentes escolas psicológicas bem como suas combinações. Em contraposição ao ensino unitário, propõe-se uma abordagem a partir do todo e das relações de suas partes. À apresentação inicial da notação, propõe-se a experiência sonora como requisito à abstração de conceitos e introdução da simbologia convencional. À relação visual-tátil, propõe-se a interação com o sentido auditivo, além da inclusão da atuação verbal e escrita na aquisição e fixação de conceitos. À relação tutorial entre professor e aluno, propõe-se um ensino centrado no aluno, conduzido pelo professor e aberto à participação dos pais. Ao conteúdo, restrito ao desenvolvimento da técnica e do aperfeiçoamento de repertório, propõe-se o desenvolvimento da criatividade e de habilidades como a leitura à primeira vista e a improvisação e harmonização de peças. Propõe-se sobretudo o desenvolvimento concomitante da teoria e da prática, evitando a compartimentalização do ensino musical.

Observa-se que, mesmo admitindo uma abordagem eclética na condução do ensino musical, a prioridade tem sido dada

aos princípios da escola cognitiva¹⁹, em consonância com o princípio do desenvolvimento da compreensão musical. A abrangência dessa questão pode ser compreendida se se considerar as peculiaridades das linhas surgidas dentro de cada escola bem como de seus representantes. Pode-se supor, por exemplo, que a condução do ensino fundamentada em teorias de Gagné ou Ausubel pode ser tão efetiva quanto outra fundamentada em Bruner ou qualquer outro autor. Da mesma forma, as opções por uma tendência ressaltando aspectos relacionados com a escola humanista ou com a escola comportamentalista, poderiam ser igualmente admitidas. Além disso, deve ser considerado o caráter dinâmico dos estudos sobre os processos de aprendizagem, pois teorias aceitas ou refutadas em determinada época estão à mercê de reavaliações futuras. É o caso, por exemplo, da teoria de Thorndike, refutada na primeira metade do século quando da aceitação das teorias 'gestalt', que voltou a ser rediscutida na segunda metade do século, com a aceitação das teorias de Skinner. A emergência de modelos de ensino ou de material instrucional dependeria então, da seleção de aspectos considerados pertinentes pelo educador, em função de realidades diversas como o público alvo e condições de ensino. Sob esse aspecto, a diversidade de modelos seria uma consequência natural. Porém, essa diversidade pode surgir

¹⁹O termo está sendo usado amplamente ou seja, abarcando a linha denominada desenvolvimentista (ver Moreira et.al., 1987, p.8 a 13).

também em função de alguns questionamentos a serem feitos em relação à adaptação das teorias da aprendizagem ao ensino de música.

Da mesma forma que a amplitude das referências para a condução da aula de piano podem ser consideradas como um campo propício à manifestações individuais e criativas na aplicação desses referenciais, ela também pode conduzir a problemas de ordem interpretativa. Crê-se que a proposta de combinar aspectos de diferentes escolas psicológicas pode levar a problemas de direcionamento na condução do ensino, considerando-se as diferenças básicas entre as filosofias que servem de suporte à geração de teorias e procedimentos operacionais. Jorgensen (1990) observa que a mera combinação de aspectos que podem ou não ser internamente consistentes, inerentes às propostas ecléticas, pode levar a uma superficialidade pedagógica (p.19). Nesse sentido, algumas questões parecem carecer de maiores especulações: até que ponto é possível efetivar uma condução de ensino que se propõe a priorizar uma proposta cognitivo-humanista, mas utiliza procedimentos associacionistas na resolução de tarefas? Onde estaria a linha divisória entre a filosofia que embasa um procedimento teórico e o próprio procedimento? Como conciliar a aprendizagem pela descoberta, proposta por cognitivistas e humanistas com exercícios do tipo instrução programada, desenvolvido pelos associacionistas? A necessidade de maiores estudos sobre estes aspectos podem ser observadas nos materiais pedagógicos analisados no

presente trabalho.

De acordo com os cognitivistas e humanistas, o ensino deve desenvolver no aluno a independência de aprendizagem. Um recurso recomendado é o uso da auto-avaliação, que funcionaria também como motivação, à medida que o aluno acompanha seu próprio crescimento (ver cap.1). Em termos de aplicabilidade, VERHAALLEN sugere a auto-avaliação (LA, p.13), porém, o quadro para preenchimento da avaliação feita pelo aluno deverá ser supervisionado pelos pais. Nesse ponto, acredita-se que um recurso aparentemente cognitivo-humanista perde suas características e funções na medida em que se combinam outros recursos. Essa questão pode ser observada também nas atividades de improvisação, onde o recurso utilizado é do tipo pergunta e resposta. Os exercícios utilizam frases regulares, o professor toca a primeira frase e o aluno improvisa a segunda. A constância desse exercício, utilizado principalmente por PACE, leva a questionar se o aspecto em desenvolvimento é a criatividade ou a automatização de respostas. E ainda, se a abordagem cognitiva propõe que os conceitos sejam deduzidos pelo aluno, a apresentação de definições escritas no livro deste, comum aos três autores, não podem ser consideradas compatíveis ou consistentes com a abordagem enunciada.

Acredita-se que estes seriam pontos críticos nas interpretações dos princípios psicológicos, porque podem implicar apenas uma camuflagem dos recursos considerados 'tradicionais'. Assim, urge clarificar como, quando e em que

medida pode-se combinar e aplicar fundamentos e técnicas de diferentes orientações psicológicas na aula de piano. Essa questão pressupõe, por sua vez, uma especificação do tipo de exercícios e das técnicas de música que podem ser considerados como cognitivistas ou comportamentalistas. Outros problemas podem ser verificados também quanto à definições e conceituações.

Conforme observa Leonhard (1968), os objetivos a serem alcançados no ensino musical precisam estar claramente estabelecidos para que se possam traçar os procedimentos para alcançá-los (p.48). Essa questão pode ser relacionada à falta de especificidade do termo "musicalizar", que por sua vez, implicaria em outras definições: como musicalizar, qual o perfil do aluno musicalizado e quais os elementos e conteúdos necessários à musicalização. Se a harmonização de melodias, por exemplo, for considerada uma habilidade necessária na definição de um aluno 'musicalizado', então o material de VERHAALLEN e GONÇALVES carece de atividades complementares neste aspecto. O termo "musicalizar", usado como objetivo do ensino pelos educadores em geral, parece dirigir-se mais a um posicionamento ideológico do que propriamente indicar a definição e alcance do termo.

Ainda outra questão diz respeito à especificação do conteúdo musical frente à adaptação de determinadas teorias. A proposta de 'currículo em espiral', preconizada por Bruner, requer que os elementos básicos ou fundamentais de um corpo de conhecimentos sejam abstraídos e apresentados de

forma acessível ao aluno, já no início da aprendizagem. Não parece existir no entanto, um consenso entre os profissionais da música do que seja considerado 'básico ou fundamental' em música. Se o conceito de tom e semitom ou a apresentação de sustenidos e bemóis são considerados básicos por PACE e VERHAALLEN, o mesmo não ocorre, na concepção de GONÇALVES, apesar de todos os autores explicitarem o uso do 'currículo em espiral' proposto por Bruner. Ausubel propõe que conceitos relevantes estejam disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. Nesse caso, a questão se dirige a conceitos que podem ser considerados relevantes no conteúdo musical. Sugestões têm sido feitas em busca de definições e especificações do conteúdo musical, na tentativa de unificar programas e currículos musicais. No entanto, elas permanecem como contribuições individuais ou de grupos, passíveis de estudo e verificação (Mark, 1986, p.108 e 109).

Observa-se assim, que questões do tipo: em que consiste a música e em que consiste a aprendizagem musical ainda são latentes, indicando confusões em nível filosófico e operacional em relação ao assunto²⁰. Nesse sentido, a aplicação das teorias de aprendizagem ao ensino musical deve ter um caráter experimental, uma vez que são adaptações de princípios originalmente destinados ao ensino em geral.

Desse ponto de vista, a proposta de reavaliação e

²⁰Ver por exemplo o "Documentary Report of the Ann Arbor Symposium" realizado em 1981.

renovação da aula de piano pode ser percebida como um corpo teórico operando mais no sentido de discutir princípios e oferecer referenciais do que propriamente circunscrever-se a um modelo único sobre o qual o sucesso da aula de piano possa estar garantido.

Partindo da premissa de que não existe **uma** maneira melhor de ensinar, os profissionais da música acreditam que os mesmos princípios podem gerar materiais, atividades e técnicas instrucionais diferentes, dependendo do estilo individual de cada um (Schockley, s.d., p.20). Dessa forma, supõe-se que a presença de alguns recursos nos materiais instrucionais poderiam ser indicadores de alinhamento com os princípios e diretrizes oferecidos pelos educadores em direção à uma renovação da aula de piano. Para tanto, deve-se proceder a uma análise comparativa entre referências consideradas relevantes pelos profissionais da música quando da revisão bibliográfica e sua presença nos materiais instrucionais de PACE, VERHAALLEN e GONÇALVES.

4.2 Análise comparativa

4.2.1 Quanto à fundamentação

PACE, VERHAALLEN e GONÇALVES adotam a premissa básica de que todos podem compreender a linguagem musical e ter alguma competência para executá-la ao piano. Concordam também que essa aprendizagem pode ter algum proveito para qualquer indivíduo, se for efetiva. PACE (1959) observa que cada

aluno pode ter sucesso na aprendizagem musical em algum nível, desde que o referencial não seja a formação do concertista (p.20). Alguns serão músicos mas outros poderão usar o conhecimento musical para "enriquecimento de sua vida" (Pace, 1958, p.20). VERHAALEN (1990) acredita que cada criança possui um "talento único, com múltiplas variantes e componentes", relacionando a aprendizagem musical ao crescimento pessoal de cada indivíduo (p.1 e 2). Para GONÇALVES (1986), a educação musical deve ser dada a todos pelo seu enriquecimento na vida das pessoas e da sociedade, advogando outras opções para o estudo do piano que não somente a formação do concertista (MP1, p.v). Outro ponto de concordância entre os autores é o de que a aula de piano deve favorecer o desenvolvimento da compreensão da linguagem musical ou a compreensão daquilo que se executa (Pace, 1959, p.81; Verhaalen, 1989, p.4; Gonçalves, 1986, MP1, p.19). De acordo com esses princípios, os autores indicam a musicalização como objetivo para o estudo de piano. Usando termos que variam entre "amplo conceito de musicalidade" (Pace), "aprendizagem global da música" (Verhaalen), e "musicalidade total do aluno" (Gonçalves), os autores em questão, mesmo não esclarecendo o significado e abrangência das expressões usadas, explicitam suas posições contrárias à aula de piano 'tradicional'. PACE (1959) indica a necessidade de um ensino "que não se destine somente ao ensino de algumas peças de repertório e de uma técnica mecânica" (p.81). VERHAALEN (1990) oferece a possibilidade

de uma "alternativa didática" em contraposição ao tipo de ensino "que se limita a encontrar as teclas pretas representadas pelas notas escritas na pauta" (s\p). Para GONÇALVES (1986), seu material "não se limita a oferecer prática de técnica e repertório" (p.vi).

Assim, os autores preocupam-se em explicitar a sua posição como coadjuvantes da proposta de redefinição da aula de piano.

4.2.2 Quanto aos procedimentos

4.2.2.1 Experimentação

PACE e VERHAALLEN recomendam ao professor apresentar uma peça nova fora do piano, pela imitação e vivência dos seus elementos estruturais antes de mostrá-la na partitura. Um procedimento comum aos três autores é a noção de 'um som que dura uma pulsação e um som que dura duas pulsações', desenvolvida antes da apresentação do nome, símbolo e função correspondentes. A execução de 'saltos' e 'passos' (graus conjuntos e disjuntos), seguindo orientação visual tanto no teclado quanto pelos diagramas usados na fase de pré-leitura antecede a definição de intervalos de terças e segundas maiores. Outros elementos podem ser citados tais como o conceito de escala, que em PACE e VERHAALLEN advém da habilidade de execução nas diversas posições, o conceito de intervalos harmônicos que em GONÇALVES é precedido pela execução de notas em bloco ou pelo 'arco'. No entanto, tais

procedimentos não são conduzidos sistematicamente. Alguns exemplos podem ser citados nesse aspecto. Não foi possível perceber atividades preparatórias antes da introdução de colcheias em PACE, VERHAALEN e GONÇALVES. O mesmo acontece em PACE na apresentação de acordes, do toque em "staccato", de ligaduras de frase e sinais de dinâmica. Em VERHAALEN citamos a apresentação de intervalos a partir de quartas, de acordes, e de valores tais como a semínima pontuada seguida de colcheia. Em GONÇALVES, observa-se que a apresentação do conceito e símbolo correspondente pode ocorrer paralela ao exemplo musical, tais como a apresentação de acordes e transposição (4o. vol.).

4.2.2.2 Uso da pré-leitura

Atividades preparatórias à leitura musical são observadas no material pedagógico dos três autores. Apesar de utilizarem diagramas e simbologia diferentes um do outro, as noções a serem preparadas são de direção (subir-descer, direita-esquerda) e duração (curto-longo). A intensidade do uso dessa etapa é também variável nos três autores. PACE usa somente nas lições iniciais, especificamente até a página 8 (1o. vol.). VERHAALEN continua a utilizar diagramas até a unidade 8 (1o. vol.), paralelamente à introdução da notação convencional. GONÇALVES dedica todo um volume à preparação da leitura convencional, através da utilização de diagramas e também da pré-pauta, antes de apresentar a notação convencional por completo.

4.2.2.3 Vários modos e maneiras de absorver e expressar a aprendizagem

VERHAALEN denomina sua abordagem de "multi-modal" pela utilização integrada dos "vários canais" ou das diversas maneiras e modos de percepção e expressão da aprendizagem. Estariam envolvidos nesse processo os sentidos auditivos, táteis e visuais a par de atividades conceituais e pensamento criativo (Verhaalen, 1989, MP1, p.4). O uso dos vários canais de percepção e expressão da aprendizagem podem ser observados também em PACE e GONÇALVES. Seja nos conteúdos apresentados no material instrucional ou especificamente nos exercícios de verificação e reforço da aprendizagem, é possível constatar atividades solicitando a participação oral, visual, tátil, motora ou escrita do aluno. Os sentidos visuais e táteis estão presentes nas atividades de leitura, à primeira vista, de leitura de cartões, de composição, técnica, transposição, e exercícios para o desenvolvimento auditivo, como 'tirar músicas de ouvido' e identificar auditivamente grupos melódicos e/ou rítmicos. Mesmo nas transposições, o sentido auditivo está aliado ao visual por ser aquele o condutor do processo. A participação oral do aluno é constatada de duas maneiras: cantando e verbalizando. A emissão vocal pode estar presente na identificação de grupos rítmicos e/ou melódicos. A verbalização é solicitada na análise de peças e nos exercícios onde a resposta deve ser em forma explicativa.

Além disso, PACE, VERHAALEN e GONÇALVES explicitam a posição do professor de questionador no decorrer do processo de aprendizagem do aluno. Outra maneira de expressão do aluno é a forma escrita, presente essencialmente nos exercícios de verificação e reforço do conhecimento desenvolvido.

Embora todos esses elementos possam ser encontrados no material instrucional de PACE, VERHAALEN e GONÇALVES, a ênfase em cada um deles bem como suas combinações apresentam variações em cada autor. GONÇALVES enfatiza a relação verbal, visual e tátil ao preceder cada peça da análise oral. VERHAALEN (1989) indica o uso integrado dos "vários canais da aprendizagem" (p.5). Isso é particularmente observável no 1o. vol., uma vez que exercícios auditivos por exemplo, já não são mais encontrados no 3o. vol.

4.2.2.4 Diversidade de conteúdos

Uma abrangência de conteúdos e atividades pode ser observada no material pedagógico de PACE, VERHAALEN e GONÇALVES. Os três autores utilizam atividades para a leitura de peças, exercícios de técnica, repertório, exercícios para verificação e reforço da aprendizagem, incluindo material complementar: cartões e jogos, atividades para improvisação e composição de peças e atividades para o treino auditivo. Como atividades inerentes à abordagem multi-modal, a atividade de transposição de peças é encontrada desde o início do 1o. volume em PACE e VERHAALEN. A atividade de harmonização de peças é usada pelos três

autores mas de diferentes formas. VERHAALEN utiliza em uma unidade (unidade 11, vol.1), enquanto GONÇALVES introduz tal atividade no último volume da sua série. PACE é o único a usar sistematicamente os mesmos conteúdos em todos os volumes. Importante observar que tais conteúdos estão interligados pelo uso do mesmo material. Um elemento ou conceito apresentado na leitura será solicitado em diferentes atividades, o que reforça a idéia de que os três autores enfocam o desenvolvimento da leitura musical no piano, utilizando outras atividades como a leitura à primeira vista, a harmonização de peças e a improvisação como meios de reforço do conteúdo de leitura musical.

4.2.2.5 Uso do reforço

Informação sobre música e exercícios para verificação e reforço da aprendizagem ou 'teoria' são conteúdos verificáveis no material de PACE, VERHAALEN e GONÇALVES. VERHAALEN e GONÇALVES propõem exercícios nas lições, entremeando-os na apresentação de novos conhecimentos. Em VERHAALEN, observa-se a crescente ênfase no repertório, em direção ao 3o. vol, em detrimento de outras atividades como os exercícios para reforço. PACE apresenta exercícios no livro guia (MP) mas a maior parte está em Criando e Aprendendo e Tarefas. Além disso, os três autores mencionam o uso de cartões para leitura de elementos musicais, constituindo mais um recurso para esse tipo de conteúdo. Nesse tipo de conteúdo percebe-se a diversidade de recursos

usados, notadamente no material de GONÇALVES.

4.2.2.6 Abordagem pelo todo e consciência da estrutura

Esses aspectos são observados nos três autores. A abordagem escolhida para leitura recorre ao agrupamento e/ou inter-relação, seja a abordagem multi-tonal de PACE e VERHAALEN ou a abordagem intervalar de GONÇALVES. Também as durações são abordadas por grupos rítmicos e não pela memorização de símbolos isolados. A relação entre o todo e as partes e a consciência da estrutura da peça é verificada quando da solicitação para análise antes da execução. Os três autores adotam uma abordagem pela estrutura através da diferenciação: o que pode ser observado de semelhante ou diferente na peça através do reconhecimento de elementos novos e dos já conhecidos. A análise precedendo a execução é solicitada por todos. PACE e VERHAALEN recomendam a simulação dos elementos constituintes da peça como melodia, grupos rítmicos, dinâmica, através da voz e corpo. GONÇALVES enfatiza a descrição oral dos elementos da peça e a abstração de grupos rítmicos para sua preparação antes de recolocá-la no contexto para executar no instrumento.

4.2.2.7 Participação do aluno na aprendizagem

A preocupação com o aluno na aprendizagem e com a possibilidade de tornar a aula de piano uma atividade gratificante, é observada no emprego da motivação, nas solicitações para condução das atividades e na situação de

ensino. VERHAALEN menciona que o professor deve usar todas as táticas possíveis para obter o desenvolvimento pleno de cada aluno, estimulando-o a participar das experiências e das atividades em geral. A autora recomenda também ao professor inserir a técnica do questionamento ao aluno, solicitando sua participação em discussões, explicações, explorações, verbalizações, além de elaborar situações que constituam desafios para o aluno (Verhaalen, 1990). Para VERHAALEN, é importante que o aluno esteja participando sempre de todas as atividades, de alguma forma.

GONÇALVES também explicita a importância da participação ativa do aluno em todas as atividades. Esta autora recomenda o uso do questionamento e do estímulo a comentários a respeito de execuções ou de experiências realizadas em aula, além de debates ou auto crítica. Observa-se que PACE dispensa maior atenção à posição do aluno na aprendizagem a partir da década de 70, possivelmente pela influência da psicologia humanista na segunda metade do século. Idéias como incentivar o aluno através de elogios ou da consciência de seu próprio crescimento, atender às individualidades de cada aluno, são tópicos presentes em seus artigos a partir daquela data.

Com base na premissa de que tanto a aula em grupo quanto a individual oferecem vantagens para os alunos, os três autores aconselham como situação ideal a combinação de aulas em grupo, pelo estímulo dos colegas, e individualmente ou em duplas para atender às necessidades individuais de

cada aluno.

O emprego da motivação pode ser observado nas avaliações, nas competições e mesmo nas "aulas abertas". Esses recursos são usados pelos três autores, além das indicações para elogiar o aluno. VERHAALEN admite também a atribuição de prêmios.

Note-se ainda, com vistas à aproximação e facilitação do aluno nos processos de aprendizagem, a possibilidade de 'tirar músicas de ouvido', admitindo-se aquelas do gosto do aluno, e o tipo de repertório incluindo músicas folclóricas, populares e duetos a quatro mãos.

4.2.2.8 Função do professor

A importância do professor como responsável pela condução do processo de aprendizagem do aluno é confirmada por PACE, VERHAALEN e GONÇALVES. PACE argumenta que o sucesso ou fracasso da aula de piano depende do grau de eficiência do professor (1959, p.20). O autor explicita como requisitos básicos o conhecimento do assunto e dos processos de aprendizagem, confirmados por VERHAALEN e GONÇALVES. A partir da década de 70, nota-se o uso do termo 'professor como facilitador do ensino' nos trabalhos de PACE. Essa expressão é igualmente usada por VERHAALEN e GONÇALVES. Outros termos e referências são igualmente indicativos da posição do autor frente à aula proposta. O professor é modelo, uma vez que ele deve demonstrar as atividades e peças de repertório, quando se fizer necessário. A

responsabilidade do estímulo ao aluno, do seu envolvimento nas atividades, da sua participação, do seu gosto e do seu sucesso depende, de acordo com os autores, da condução da aula proporcionada pelo professor. VERHAALEN é mais específica ao enfatizar que a realização de sua concepção pedagógica depende do professor. O 'método' não é o material pedagógico mas a maneira como cada professor conduz o processo de ensino-aprendizagem (Verhaalen, 1989, p.4).

Tendo observado a relação entre as diretrizes características da proposta pedagógica que advoga uma reavaliação da aula de piano e as concepções de PACE, VERHAALEN e GONÇALVES, constata-se a existência de aspectos comuns entre estas e aquela, tanto nos fundamentos quanto dos procedimentos utilizados. A presença de tais aspectos é, de maneira geral, comum aos três autores. Nota-se que há maior convergência quanto à exposição dos fundamentos, dos objetivos e da situação de ensino propostos por cada um destes autores, bem como do conteúdo e de determinados recursos instrucionais. Verifica-se que as divergências se encontram na organização e sequência do conteúdo bem como em determinadas escolhas feitas para sua apresentação.

Considerando-se as possibilidades de interpretações e divergências a partir da própria proposta, a evidência dos aspectos resultantes dos princípios e diretrizes, mesmo que interpretados individualmente, sugerem um alinhamento com a mesma proposta pedagógica. Isso pode ser confirmado tanto

através do uso de jargões característicos do assunto quanto das tentativas de transferência das diretrizes teóricas para a sistematização de material didático-instrucional.

CONCLUSÃO

A implantação da aula de piano em grupo nas escolas públicas americanas no início do século XX pode ser considerada como o fato propulsor de uma reavaliação e consequente proposta de redefinição da aula de piano. Verifica-se que os questionamentos a respeito das crenças e práticas vigentes na aula de piano 'tradicional' partiram da necessidade dos profissionais da música justificarem suas funções diante dos ideais democrático-funcionalistas da sociedade americana.

A partir de 1957, e da mesma forma como da implantação da aula de piano em grupo, os profissionais da música tiveram que prestar conta de suas funções frente à sociedade americana. Constatando-se que a aula em grupo também não conseguiu produzir um aumento significativo de público em recitais, dos consumidores de música erudita ou mesmo na qualidade dos músicos, os questionamentos voltam-se para a qualidade da metodologia desenvolvida nas aulas.

Acredita-se assim, que a proposta de reavaliação da aula de piano representa basicamente uma mudança de filosofia em relação à música e ao ensino musical. Mudança

esta provocada por conveniências e interesses sócio-econômico-educacionais relevantes num dado momento histórico.

Nesse sentido, percebe-se que os princípios democráticos-funcionalistas vêm servindo de base aos educadores desde o início do século, quando do movimento para implantação do ensino em grupo. As justificativas para o ensino da música e da aula de piano variam de acordo com as tendências sociais de cada época.

A relação entre ensino de música e piano vem gerando diferentes combinações pedagógicas desde a sua adoção como lema do movimento. Atualmente, distingue-se a aula de piano como uma delas. Nessa categoria, prevalece o princípio de que o ensino do instrumento é a finalidade, conduzido de tal maneira porém, que proporcione ao aluno a compreensão daquilo que executa. "Antes de conhecer a literatura de uma linguagem, é necessário alfabetizar-se nessa linguagem" (Cronister, 1976).

Assim, a observa-se que a vinculação de dependência entre a situação em grupo e a 'nova metodologia' não precede. O consenso é de que a qualidade do ensino independe da situação e deve ser observada em qualquer nível. A proposta de aliar o desenvolvimento da execução à compreensão musical prevalece para qualquer estudo de piano, particularmente na fase inicial. Nesse contexto, a situação de grupo deve ser vista como um recurso metodológico que pode otimizar o processo de aprendizagem se usado

concomitantemente a aulas individuais.

Da mesma forma, o modelo de conteúdo a ser usado na aula em grupo passou de requisito a recomendável, dependendo das opções do professor em termos de condução da aula (Uszler, 1991).

As atenções voltam-se então para o professor, uma vez constatado que ele é o principal responsável pela qualidade do ensino. Partindo da premissa de que é inadmissível culpar o insucesso do aluno por fatores externos, como 'falta de talento' ou qualidade do material pedagógico, os profissionais da música postulam que a condução da aula deva ser otimizada a partir dos fatores controláveis pelo professor (Schockley, 1982). Observa-se que nesse ponto, os profissionais da música vêm trabalhando em dois sentidos. Um primeiro aspecto refere-se às implementações de cursos de formação de professores. Acredita-se que este seja um ponto crítico pela confluência de vários aspectos. Um primeiro aspecto seria a determinação do perfil do professor de piano. A implementação dos cursos de formação de professores - Licenciatura, parece não surtir o efeito desejado em nível operacional, uma vez que grande parte dos professores de piano são provenientes dos cursos de formação de instrumentistas - Bacharelado. Isso tem criado um problema de desnível entre os profissionais, na medida em que atuam na mesma função, professores que passaram por um currículo que inclui disciplinas em filosofia e psicologia educacional, estágio supervisionado, avaliação de material

instrucional dentre outras, e professores que tiveram uma preparação direcionada à formação de concertista. Considerando-se que a tendência entre os professores é 'ensinar da mesma forma como aprenderam' na falta de conhecimento dos processos de aprendizagem, essa questão constitui um dos maiores entraves à efetivação da proposta de reavaliar e redirecionar a aula de piano. Nesse sentido, já é possível observar propostas de inclusão de disciplinas pedagógicas também nos cursos de formação de instrumentistas (ver Fuszek, 1982; Lyke & Enoch, 1987).

Outra questão é o tipo de currículo a ser desenvolvido nos cursos de Licenciatura. O papel do professor tem sido reforçado como principal responsável na preparação, condução e avaliação do processo de ensino (ver Uszler, 1991). Deve ser considerada também a abrangência na formação do educador musical, pela sua característica interdisciplinar, envolvendo as áreas de música, educação, filosofia e psicologia, além de outras como sociologia e etnomusicologia. Observa-se no entanto, que uma maior ênfase parece ser dada ao conhecimento das teorias da aprendizagem e das estratégias de ensino aconselhadas na aplicação de métodos e materiais pedagógicos (Jorgenson, 1990; Bennett, 1986). A solução parece estar, no entanto, numa abordagem direcionada mais ao desenvolvimento do pensamento crítico do que ao conhecimento geral e superficial dos vários autores e escolas ou à formação de 'técnicos' aptos a usarem os métodos alheios. Crê-se como sendo este o caminho possível

ao desenvolvimento da autonomia, individualidade e competência do professor, na medida em que ele pode se ater ao conhecimento especulativo e crítico a respeito dos princípios que regem as diversas disciplinas afins. E o que, por analogia, o que se tem proposto para o desenvolvimento do aluno na aula de piano. Concordando com Jorgenson (1990), os profissionais da área de educação musical precisam alcançar o ponto de serem auto-críticos, de examinar criticamente e desapassionadamente os métodos e idéias alheias, de decidir que postura irão adotar e fundamentar suas decisões em conceitos sólidos e com credibilidade, tanto do ponto de vista filosófico quanto psicológico (p.19).

O outro aspecto em que se percebe o empenho dos profissionais da música na melhoria do ensino configura-se nas tentativas de oferecer um corpo teórico referencial, procurando atingir os vários fatores que integram um ambiente de aprendizagem, desde a relação aluno/professor até abordagens do conteúdo. Esse corpo teórico tem se caracterizado pelo pluralismo, por se tentar a combinação de influências de autores e escolas psicológicas diferentes. Conseqüentemente, ele se caracteriza também pela abrangência de orientações, em função do amplo espectro de combinações possíveis dentro das diversas escolas. Se por um lado a variedade de opções pode favorecer a individualidade e criatividade na elaboração de materiais e condução da aula, por outro ela pode levar a problemas de consistência, ao se

tentar combinar recursos de diferentes escolas. A questão central e ainda não clarificada no caso é: como conservar uma linha filosófica básica sem descaracterizá-la pelo uso de procedimentos de diferentes orientações psicológicas? Assim, as tentativas de adaptação das teorias de aprendizagem ao ensino musical devem caracterizar-se por uma abordagem experimental e especulativa quando de sua operacionalização, e não serem tomadas como receitas de sucesso.

A análise dos fundamentos e diretrizes oferecidas pelos educadores mostrou também que as concepções pedagógicas de PACE, VERHAALEN e GONÇALVES confirmam-se como originárias de uma mesma linha educacional, apesar das diferenças verificadas entre eles. Não só por explicitarem sua convergência, empregando termos e idéias geralmente usadas pelos profissionais da música americanos ao tratarem da questão, mas também por ter sido confirmada no material instrucional a presença de recursos indicadores das diretrizes e referências apontadas. As diferenças entre eles são justificáveis, considerando-se a abrangência de opções em termos de diretrizes oferecidas. Observa-se no entanto, que os problemas de clarificação a partir da proposta refletem-se e continuam no material instrucional, em relação ao uso de recursos de diferentes escolas e definições de termos. Mesmo considerando-se tais desvios em função da individualidade de interpretações e escolha, foram percebidos também problemas de utilização assistemática

quando da concretização de princípios e diretrizes estabelecidos, o que pode comprometer a coerência entre o proposto e o apresentado.

No entanto, se as concepções pedagógicas de PACE, VERHAALEN e GONÇALVES podem ser consideradas como originárias de uma mesma linha pedagógica, o grau de sucesso de suas contribuições depende de dois aspectos. Um primeiro aspecto seria a análise da coerência interna de cada autor com vistas a verificar até que ponto a inconsistência da sistemática na apresentação dos procedimentos alteraria em substância os princípios postulados. Outro aspecto seria uma abordagem experimental na aplicação desse material, uma vez que só assim se poderiam detectar as áreas de maior ou menor êxito, o por quê, e a que tipo de clientela se adequaria cada um. Deve-se levar em conta também que o grau de sucesso de um material pedagógico depende diretamente do nível de conhecimento e relacionamento do professor que o aplica. A avaliação da aprendizagem através de material instrucional apresentará variações no seu resultado se ele for aplicado por um professor sem conhecimento nenhum acerca do material ou da proposta, por um professor que foi apenas treinado para aplicar o material ou por um professor a par dos fundamentos e do contexto no qual o material se insere.

Acredita-se que a presença desse material no Brasil representa, de maneira direta e inequívoca, uma influência da linha educacional americana. Apesar da emergência de

material teórico sobre o assunto no Brasil²¹, a penetração das idéias relativas a uma proposta de reavaliação da aula de piano é facilmente observada em materiais instrucionais. No entanto, a ausência de bibliografia no Brasil que clarifique e explique o contexto que deu origem a esse material pode levar a interpretações errôneas. Uma delas é a de que a aula em grupo é requisito para o desenvolvimento de uma proposta metodológica alternativa. Ou ainda, que o conteúdo oferecido seja suficiente para a formação de pessoas que executem e compreendam música.

Na comprovada dependência de uma formação adequada do professor para a aplicação desse material, questiona-se também se a especulação a respeito da proposta de reavaliação da aula de piano tem sido percebida nos cursos de formação dos futuros professores de piano, de maneira a influenciar os conteúdos programáticos desses cursos. Conforme observa Bennett (1986), os cursos preparatórios ou 'workshop' para aplicação de material pedagógico não são suficientes por se limitarem basicamente a 'treinar' o professor nas técnicas indicadas quando de sua aplicação. Nesse caso, o professor é um "técnico" pois raramente há espaço para questionamentos e uma análise mais profunda do material ou mesmo dos princípios que embasam esse material (1986). Além disso, os manuais ou guias para o professor oferecidos pelos autores, não são suficientes e nem claros

²¹Ver por exemplo Stateri, 1978 e Martins, 1985)

em suas indicações. Supõe-se que, somente um profissional a par do contexto originador da proposta pedagógica educacional discutida nesse trabalho, bem como das origens dos princípios e diretrizes apontadas, teria condições de aplicar e avaliar o material pedagógico disponível no Brasil e também constatar a pertinência e necessidade de adaptações ao seu contexto sócio-econômico-educacional. Do contrário, o desconhecimento do assunto cria uma aceitação passiva e acrítica do que é apresentado como 'novo' através de receitas prescritivas de sucesso, acarretando conseqüentemente um vínculo de dependência intelectual e mesmo comercial. Assim, acredita-se que a postura a ser tomada em relação à presença das idéias de revisão do ensino de música e da aula de piano no Brasil deve ser, nesse ponto, análoga ao proposto pelos profissionais americanos - investir na formação do professor - observando-se porém, as peculiaridades, características e objetivos de cada país.

Conclui-se então, que os fundamentos e diretrizes oferecidos pelos profissionais da música americana como proposta de reavaliação e redefinição do estudo de piano frente às características sociais podem ser considerados como pertinentes e atuais também ao Brasil. Principalmente, se se constata que a noção rejeitada de que o 'talento' é requisito para se aprender música ou obter êxito na aula de piano ainda permanece arraigada no domínio popular nos dias atuais. Confirma-se também o perfil de 'proposta' dessas diretrizes, se se considera o caráter experimental da

produção e aplicação de material emergente nessa linha e também o caráter dinâmico das referências, principalmente de ordem psicológica.

Compreende-se ainda que o processo educacional como um todo consistiria num modelo tripartido, formado por um corpo teórico, cristalizado nos materiais instrucionais e catalizado pelo professor na situação da aula de piano. É pertinente supor que, quanto maior o grau de coerência e sintonia entre essas três partes, maior a possibilidade de sucesso na efetivação dessa proposta educacional, que defende a aula de piano como um momento de desenvolver a execução e compreensão musical.

Várias pesquisas podem ser feitas em continuidade ao presente estudo. Uma delas seria para constatar ou não a existência de material pedagógico no Brasil que, mesmo não utilizando a mesma terminologia, apresenta conteúdos e recursos que possibilitam o seu uso dentro de uma proposta de renovação da aula de piano. Outra pesquisa pertinente ao assunto é a verificação dos conteúdos desenvolvidos nos cursos de formação de professores no Brasil para análise de sua atualidade. Sugestões podem ser feitas ainda em relação ao estudo da coerência interna do material pedagógico de cada autor aqui referido ou dos resultados de sua aplicação, guardadas as condições de aplicação por um profissional capacitado. Ou mesmo, do grau de discrepância entre a filosofia inerente à proposta de renovação da aula de piano

e a preparação e capacitação do profissional que a aplica. Uma outra sugestão pode ser feita sobre o estudo qualitativo de material pedagógico destinado à aula de piano, particularmente para iniciantes, no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

- ABELES, Harold, HOFFER, Charles & KLOTMAN, Robert. **Foundations of Music Education**. New York : Schirmer, 1984.
- AHEARN, Ella Mason. The Growth and the Significance of the Piano Class. In: MUSIC TEACHERS NATIONAL ASSOCIATION, dec. 26-28, 1929, [s.l.]. Proceedings... Oberlin, Oh.: News Printing, 1930.
- BASTIEN, James. **How to Teach Piano Successfully**. Park Ridge, Ill.: Neil A. Kjos, 1973.
- BENNET, Peggy. When Method Becomes Authority. **Music Educators Journal**, v.72, n.9, p.38-40, may 1986.
- BIEHLER, Robert. **Psychology Applied to Teaching**. Boston : Houghton Mifflin, 3.ed. 1978.
- BIGGE, Morris. **Learning Theories for Teachers**. New York : Harper and Row, 3.ed. 1976.
- BORDAS, Merion C. Desenvolvimento cognitivo e organização do ensino na perspectiva de J.S.Bruner. In: MOREIRA, Marco **Aprendizagem: Perspectivas Teóricas**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1987.
- BURROWS, Raymond. Piano Teaching Psychology. **American Music Teacher**, v.1, n.1, p.2 e 16-19, sep/oct 1951.
- BURROWS, Raymond. Piano Instruction in the School. **Music Educators Journal**, v.31, n.6, p.43-35, may/june 1945.
- COELHO, Helena de S. Wohl. **Musicalização de Adultos através da Voz - Uma Proposta Metodológica de Abordagem Multi-Modal**. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

- CHRONISTER, Richard. Piano Teaching - Past, Present, Future. **Keyboard Arts**, p.3-6, win 1977.
- CRONISTER, Richard. The irrevelant controversy: group teaching vs. private teaching. **Keyboard Arts**, p. 17-18, spg 1972.
- CROWDER, John. The time has come. In: **Handbook for Teaching Piano Classes**. Chicago : Music Educators National Conference, 1952.
- DILLER, Angela. **The Splendor of Music**. New York : Schirmer, 1957.
- DUBOIS, Charlotte. Keyboard Experience in General Music Classes. In: ROBINSON, Helene e JARVIS, Richard L. **Teaching Piano in Classroom and Studio**. Washington : Music Educators National Conference, 1967, p.77-80.
- DUNLAP, Mary Elizabeth. Modern Trends in Class Piano Instruction. In: MUSIC TEACHERS NATIONAL ASSOCIATION, dec.27-30, 1939, Kansas City, Mo. Proceedings... Pittsburg, PA. : Theodore Finney, 1940.
- ERLINGS, Billie. Goals and Rewards: Developing Aesthetic Sensitivity and Independent Learning. **The Piano Quarterly**, 26th year, n.101, p.4-9, spring 1978.
- FREDRICH, Frank. Is There a Philosophy of Music Education? **American Music Teacher**, v.3, n.2, nov/dec 1953.
- GOADE, Ivy. Calvin Cady - Pioneer. **Clavier**, v.14, n.7, p.41-43, oct 1975.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes J. Música através do piano - prática das habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática. In: II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 1985, Minas Gerais. **Anais ... Minas Gerais : Imprensa da Universidade Federal de Minas Gerais**, 1986.
- . **Etapa de Musicalização**. Manual do Professor. 2.ed. São Paulo : Cultura Musical, 1986. (Educação Musical através do Teclado, v.1).
- . **Etapa de Leitura nas Teclas Brancas**. Manual do Professor. 2.ed. Rio de Janeiro : 1988. (Educação Musical através do Teclado, v.2).
- . **Etapa de Leitura nas Teclas Brancas e Pretas**. Manual do Professor. Rio de Janeiro : 1987. (Educação

Musical através do Teclado, v.3).

GONÇALVES, Maria de Lourdes J. **Etapa de Leitura. Habilidades Funcionais.** Manual do Professor. Rio de Janeiro : 1989. (Educação Musical através do Teclado, v.4).

GONÇALVES, Maria de L. J. e BARBOSA, Cacilda B. **Etapa de Musicalização.** 5.ed. Rio de Janeiro : 1986. (Educação Musical através do Teclado, v.1).

----- **Etapa de Leitura nas Teclas Brancas.** 3.ed. Rio de Janeiro : 1986. (Educação Musical através do Teclado, v.2).

----- **Etapa de Leitura nas Teclas Brancas e Pretas.** Rio de Janeiro : 1986. (Educação Musical através do Teclado, v.3).

----- **Habilidades Funcionais.** Rio de Janeiro : 1989. (Educação Musical através do Teclado, v.4).

JORGENSEN, Estelle R. Philosophy and the Music Teacher: Challenging the Way We Think. **Music Educators Journal.** v.76, n.5, p.17-23, Jan 1990.

LANCASTER, E. L. Training the Group Piano Instructor. **The American Music Teacher,** v.28, n.5, p.16-18, 1979.

LEONHARD, Charles, HOUSE, Robert W. **Foundations and Principles of Music Education.** New York : McGraw-Hill, 1959.

LYKE, James e ENOCH, Yvonne. **Creative Piano Teaching.** Illinois : Stipes Publishing Company, 1987.

MCCARTY, Nellie. Some Fundamental Principles of Piano Class Teaching. In: MUSIC TEACHERS NATIONAL ASSOCIATION, 1938, 28-30 dec. Washington, D.C. Proceedings... Oberlin, OH.: MTNA, 1938.

MARK, Michael L. **Contemporary Music Education.** 2.ed. New York : Schirmer Books, 1986.

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

MEHR, Norman. **Group Piano Teaching.** Evanston : Summy-Birchard, 1965.

----- **Developing Musical Literacy Through the Piano Class.** In: ROBINSON, Helene e JARVIS, Richard L. **Teaching**

- Piano in Classroom and Studio.** Washington : Music Educators National Conference, 1967, p.81-90.
- MILLER, Thomas. The Influence of Progressivism on Music Education. **Journal of Research in Music Education**, v.14, n.1, p.3-16, spring 1966.
- MONSOUR, Sally. Piano Classes are not new. **Clavier**, v.2, n.5, p.32-35, oct 1963.
- MOREIRA, Marco A., MOSQUERA, Juan, BAQUERO, Rute, et al. **Aprendizagem: perspectivas teóricas.** 2.ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1987.
- MOREIRA, Marco A. Introdução. Teorias de aprendizagem. In: MOREIRA, Marco A., et al. **Aprendizagem: perspectivas teóricas.** 2.ed. Porto Alegre : Editora da Universidade/UFRGS, 1987.
- MURSELL, James L. Growth Processes in Music Education. In: MADISON, Thurber H. et al. **The Fifth-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education.** Chicago: NSSE, 1958, p.140-162.
- OLIVEIRA, Alda de. Iniciação Musical com Introdução ao Teclado - IMIT. **Opus.** Porto Alegre, v.2, n.2, p.7-13, jun. 1990.
- PACE, Robert. New ideas in piano instruction. **Music Journal.** v.16, n.3, p.20. 1958.
- . Greatness in music teaching. **Music Journal.** v.17, p.20 e 81, mar 1959.
- . Piano teachers, are you help? **Music Journal.** v.20, n.1, p.78, jan 1962.
- . A quarter-century of piano. **Music Journal.** v.25, p.63 e 113-114, 1967.
- . **Criando e Aprendendo.** Trad. Silvia Camargo Guarnieri e Marion Verhaleen. São Paulo : Ricordi, 1973. 4 v.
- . **Música para Piano.** Trad. Silvia Camargo Guarnieri e Marion Verhaleen. São Paulo : Ricordi, 1973. 4 v.
- . **Tarefas.** Trad. Abigail R. Silva. São Paulo : Musicália, 1976.

PACE, Robert. Position Paper]. Documento elaborado para a National Conference on Piano Pedagogy. Madison, WI, oct 21, 1982.

----- Practice! Practice! Practice!. *The Piano Quarterly*. n.98, p.11-13, summer 1977.

REIMER, Bennett. What Music Cannot Do. *Music Educators Journal*, v.46, n.1, p.40-45, sep/oct 1959.

RICHARDS, William H. A Brief Cronology. *The Piano Quarterly*, 26th year, n.101, p.12-14, spring 1978.

----- Trends of Piano Class Instruction, 1815-1962. Dissertation, University of Missouri at Kansas City, D.M.A. University Microfilms, Ann Arbor, Michigan, 1962.

ROBISON, Helene, JARVIS, Richard (ed.) *Teaching Piano in Classroom and Studio*. Washington : Music Educators National Conference, 1967.

RUPPEL, Robert John. Dewey and Piano Teaching. *The Piano Teacher*, v.7, n.5, p.2-4, June 1965.

SCHLEUTER, Stanley. *A Sound Approach to Teaching Instrumentalists*. The Kent State Yniversity Press, 1984.

SCHMITT, Cecília. The Thought-Life of the Young Child - Jean Piaget and the Teaching of Music. *Music Educators Journal*, v.58, n.4, p.22-26, dez 1971.

SCHOCKLEY, Rebecca. How Can a Current Understanding of Learning Theories Improve Piano Instruction and Piano Teacher Training?: Report of the Committee on Learning Theory/Piano Pedagogy Liaison. In: NATIONAL CONFERENCE ON PIANO PEDAGOGY, 1982, Madison. *Proceedings...* [s . l . s.n.]

SILVA, Laura F. Schmidt. O Processo de Iniciação do Ensino do Parâmetro Ritmo numa Abordagem Multi-Modal de Educação Musical Através do Teclado. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

STATERI, José. *A Criança e o Piano*. São Paulo : Redijo, 1978.

SUR, William R. *Piano Instruction in the Schools*. Chicago : Music Educators National Conference, 1949.

- TELLSTROM, A. Theodore. **Music in American Education - Past and Present**. New York : Holt, Rinehart and Wiston, 1971.
- THORPE, Louis P. Learning Theory and Music Teaching. In: MADISON, Thurber H. et al. **The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago, NSSE, 1958, p.163-194.
- USZLER, Marienne. The American Beginning Piano Method. View and Viewpoint - Part 1: Roots and Branches. **The Piano Quaterly** 31o. year, n.120, winter 1982-83.
- . The American Beginning Piano Method Part 2: 1850-1940, Crisscrossing Threads. **The Piano Quaterly**, 31o. year, n.121, p.15-32, spring 1983.
- . The American Beginning Piano Method Part 3: Foreword, Checklist. **The Piano Quaterly**. 31o. year, n.122, p.28-33, summer 1983.
- USZLER, Marienne, GORDON, Stewart & MACH, Elyse. **The well-tempered keyboard teacher**. New York : Schirmer Books, 1991.
- VERHAALLEN, Marion. "Music Education Since Sputnik". **Musart**, v.20, n.4, p.14-15, 1968.
- . **Explorando Música Através do Teclado 1**. trad. Denise Frederico. Porto Alegre : Editora da Universidade/UFRGS, 1989.
- . **Explorando Música Através do Teclado 2** .trad. Denise Frederico. /Em vias de publicação/
- . **Explorando Música Através do Teclado 3**. trad. Denise Frederico. /Em vias de publicação/
- . **Explorando Música Através do Teclado 1**. Guia do Professor. trad. Denise Frederico. Porto Alegre, ed. da Universidade/UFRGS, 1989.
- . **Explorando Música Através do Teclado 2**. Guia do Professor. Trad. Denise Frederico. /Em vias de publicação/
- . **Keyboard Dimensions I**. Teacher Guide. Milwaukee Public Schools, 1989.
- . **Uma abordagem multi-modal para ensinar música instrumental para crianças de 8 a 10 anos**. Comunicação feita no 3o. Encontro da Associação Nacional de Pesquisa

e Pós-Graduação em Música - ANPPOM. Belo Horizonte, set. 1990.

VERHAALEN, Marion. As crianças de irmã Marion ao piano. **Zero Hora**, Porto Alegre, junho de 1988.

WALKER, Darwin E. **Teaching Music**. New York : Schirmer Books, 1989.

ZIMMERMAN, Marilyn P. The Application of Psychological Principles to the Teaching of Piano. In: LIKE, James e ENOCH, Yvonne. **Creative Piano Teaching**. Illinois : Stipes Publishing Company, 1987.

ABSTRACT

This research analyses the principles and goals developed by the american music teachers aiming at a new approach to piano instruction as well as their relationship to the pedagogical contributions of Pace, Verhaalen and Gonçalves.

First, a historical-hermeneutical analysis of North-American bibliography is conducted relating the idea of piano instruction and music teaching with the movement for group piano teaching in the American schools in the beginning of the 20th century, including the 1957 educational reform and reaching the present decade.

One of the main objectives is to verify how a new approach to the piano instruction was influenced by social, economical and educational trends along the century, how it relates with the phylosophical and psychological principles and what is proposed for the piano teaching situation.

Second, a survey of the foundations and procedures developed by Pace, Verhaalen and Gonçalves is done based on each one of their pedagogical contributions.

The last part seeks to demonstrate how the relevant aspects of the proposal relate to pedagogical contribution of each of the authors.