

ANA LÚCIA IARA GABORIM MOREIRA

**INICIAÇÃO AO PIANO PARA CRIANÇAS:
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM
CONSERVATÓRIOS DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP

SÃO PAULO

2005

ANA LÚCIA IARA GABORIM MOREIRA

**INICIAÇÃO AO PIANO PARA CRIANÇAS:
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM
CONSERVATÓRIOS DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Mestrado, do Instituto de Artes da UNESP – Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração “Musicologia / Etnomusicologia”

Data de aprovação: 04/04/2005

Prof^a Dr^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Prof.^a Dr^a Ilza Zenker Leme Joly

Prof^a Dr^a Dorotéa Machado Kerr

ANA LÚCIA IARA GABORIM MOREIRA

**INICIAÇÃO AO PIANO PARA CRIANÇAS:
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM
CONSERVATÓRIOS DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Mestrado, do Instituto de Artes da UNESP – Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração “Musicologia / Etnomusicologia”.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

SÃO PAULO

2005

Ficha Catalográfica

MOREIRA, ANA LÚCIA IARA GABORIM.

Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo. / Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira.
São Paulo, 2005.

Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes –
Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2005.

Orientador: Prof^a Dr^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Área de Conhecimento: 8030300 - 5 - Música

Área de Concentração: Musicologia / Etnomusicologia

1. Piano – Instrução e ensino. 2. Educação musical.

CDD 780.7

*Ao meu esposo Marcelo Fernandes,
principal incentivador deste trabalho.*

*Ao meu filho Erik,
que só tem me dado alegrias.*

*Aos meus pais,
que desde o início motivaram
e possibilitaram meus estudos musicais.*

*À minha avó Amabile Seleguim Gaborim
(in memoriam),
por seu exemplo de vida e por suas
palavras de encorajamento que
sempre se fizeram presentes, principalmente
nos momentos mais difíceis.*

Agradecimentos

A Deus, acima de tudo;

ao meu pequenino Erik;

ao meu esposo Marcelo;

aos meus pais, Abel e Marina;

às minhas tias Ana e Irene Gaborim;

aos meus sogros, Emílio Paulo e Mariza;

à minha orientadora, Profa. Dra. Marisa Fonterrada;

à Débora Nieri, amiga e companheira nesta jornada;

à Profa. Dra. Ilza Zenker Joly, docente da UFSCAR;

ao Prof. Dr. André Luís Rangel, pela orientação inicial;

à Profa. Dra. Dorotea Kerr, pela compreensão e auxílio;

à Profa. Dra. Glória Maria Ferreira Machado, pelo apoio;

à Profa. Dra. Maria Helena Maestre Gios, pelo incentivo;

à Thaís e Rosângela, da seção de Pós-Graduação da Unesp;

à diretoria do Conservatório Musical Beethoven (São Paulo);

à Profa. Ms. Miriam Suzuki, da UFMS, pela valiosa contribuição;

à Neide Espiridião e colegas do Conservatório Villa-Lobos (Osasco);

ao Renilson, funcionário da Casa Vitale, pelas preciosas informações;

às minhas professoras de piano: Dulcinéia Barscevicus, Ângela Silvania Bello,

Ana Cristina Rodrigues de Paula, Myriam Mangini Pereira e Valdilice de Carvalho;

a todos os meus alunos, em especial à Vera Lúcia Russo, pelo interesse e colaboração

e àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização do presente trabalho.

Agradecimentos Especiais

Aos conservatórios visitados e às professoras entrevistadas:

Conservatório Musical Anchieta

Conservatório Musical Brooklin Paulista

Conservatório Musical do Imirim

Conservatório Musical Maraíza

Conservatório Musical Leopoldo Miguéz

Conservatório Musical do Morumbi

Fundação Magda Tagliaferro

Conservatório Musical do Butantã

Conservatório Musical Mozart

Conservatório Musical Souza Lima

Conservatório Musical Villa-Lobos

Profa. Diva Garbini Morano

Profa. Maria Teresa Gonzaga

Profa. Rosana Helena Padial

Profa. Kátia Barrios

Profa. Lourdes Fonsi Martuscelli

Profa. Maria Ighes Carnetti de Andrade

Profa. Sylvia Della Colletta Chiapetta

Profa. Mônica Ajej Bonani

Profa. Olga Molina

Profa. Maria Aparecida Simões da Silva

Profa. Yara Sisti de Vincenzo

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir da experiência pessoal da autora, que detectava alto índice de desistência entre alunos dos cursos de piano, e teve por objetivo investigar as possíveis causas dessa evasão, bem como compreender a atual situação do ensino desse instrumento.

Para atender às questões propostas, realizou-se um estudo em conservatórios da cidade de São Paulo, por meio de entrevistas e questionários aplicados a professoras de piano e diretores, entre os anos de 2003 e 2004. Esse estudo englobou o material didático utilizado, a organização das aulas, a formação docente e a estrutura oferecida pelos conservatórios. Além disso, investigou-se a história do ensino do piano no Brasil, desde o século XIX, e os métodos e recursos utilizados pela pedagogia pianística a partir da década de 1930.

A partir desse estudo, apresenta-se o resultado das reflexões da pesquisadora a respeito da pedagogia pianística, tal como praticada hoje em conservatórios paulistanos, acentuando-se as questões relacionadas ao peso da tradição presente nesse ensino e à necessidade de se responder aos desafios da época atual. Com isso, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino do piano no Brasil.

Palavras-chave: Piano, conservatórios; educação musical.

Área de Conhecimento: 8030300 – 5 - Música.

ABSTRACT

This research has been developed from the personal experiences of the author when noticing the high level of abandonment during the piano course by the students. Since then, it has been the objective of this project to investigate the possible causes of this evasion as well as to comprehend the actual situation of teaching piano in Brazil.

It has been realized a study in conservatories at the city of São Paulo to attend to these questions, based on interviews and questionnaires applied to piano teachers and directors in the period of 2003-2004. This study has embraced the didactical materials used, the organization of the classes, the faculty and the structure offered by the conservatories. Besides that, it has been investigated the history of piano teaching in Brazil since century XIX and also the methods and resources used in piano pedagogy since 1930.

From this perspective, this study has introduced the result of reflections in piano pedagogy by the author as it has been practiced today in the conservatories in São Paulo. This study has deepened in questions related to the traditional education of piano, in the need to answer challenges of this education nowadays and in the training of the faculty looking forward to contribute to the advance in the quality of the piano courses in Brazil.

SUMÁRIO

Introdução	01
1. OS PRIMÓRDIOS DO ENSINO PIANÍSTICO NO BRASIL	10
1.1. Precedentes	11
1.2. A ascensão do piano na sociedade imperial	15
1.3. A criação dos conservatórios	20
1.4. A influência da música popular	24
1.5. A situação dos conservatórios no século XX	32
2. PEDAGOGIA PIANÍSTICA NO SÉCULO XX – OBRAS DIDÁTICAS	41
2.1. A escola moderna	42
2.2. A atuação do professor	46
2.3. Técnica do peso do braço ou “escola natural do peso”	51
2.4. Estudo individual (preparo técnico)	54
2.4.1. Análise da obra	55
2.4.2. Repetição e memorização	57
2.4.3. Ritmo	58
2.4.4. Sonoridade	60
2.4.5. Interpretação	61
2.5. Especificidades do ensino para crianças	65
2.6. Livros Didáticos – um breve histórico	68
3. UM PANORAMA ATUAL DOS CONSERVATÓRIOS PAULISTANOS	87
3.1. Características Gerais	88
3.2. Corpo docente	93
3.3. Métodos Ativos de Educação Musical	96
3.3.1. Método Dalcroze	100
3.3.2. Método Willems	102
3.3.3. Método Kodály	105

3.3.4. Abordagem Orff	107
3.3.5. A Musicalização e a iniciação ao piano	109
3.4. Projeto pedagógico	111
3.4.1. A relação entre os Programas de Ensino e os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Profissionalizante	113
3.4.2. Os novos desafios para a aula de piano	119
4. UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	124
4.1. Organização das aulas	125
4.2. Critérios de escolha do material didático	144
Considerações Finais	164
Bibliografia	170
Anexos	182
<u>Anexo A</u> - Síntese dos questionários aplicados aos diretores dos conservatórios	183
<u>Anexo B</u> - Síntese das entrevistas realizadas com professoras de piano dos conservatórios (estrutura das aulas)	192
<u>Anexo C</u> - Transcrição das entrevistas com professoras de piano	194

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.1.** Capa do “*Compêndio de Música e Methodo de Pianoforte*”
de José Maurício Nunes Garcia (*apud* FAGERLANDE, 1996, p.99).....14
- Figura 1.2.** Regras para formação dos tons e primeira lição do “*Méthodo de Pianoforte*”, de José Maurício (*apud* FAGERLANDE, 1996, p.124).....15
- Figura 1.3.** Anúncio no “*Correio Paulistano*” (*apud* REZENDE, 1954, p.264).....19
- Figura 1.4.** Capa do “*Álbum pitoresco musical*” (cópia gentilmente cedida pelo Prof. Dr. Paulo Castagna)..... 25
- Figura 1.5.** “*Álbum pitoresco musical*”- primeira página da polca “Glória”,
composição de Eduardo M. Ribas (cópia gentilmente cedida pelo Prof. Dr. Paulo Castagna).....26
- Figura 2.1.** Primeira lição do “*Novo método para piano*” (SCHMOLL,1996, p.12).....69
- Figura 2.2.** Primeira lição de “*Aventuras no país do som*” (STEWART, 1935, p.16).....71
- Figura 2.3.** Primeira lição de “*Piano course*” (FLETCHER, 1995, p.10).....73
- Figura 2.4.** Lição 15 do livro “*Ludus Brasiliensis I*” (WIDMER, 1966, p.8).....74
- Figura 2.5.** Primeira lição do “*Método de iniciação ao piano*”
(ARICÓ JR., 1977, p.5).....75
- Figura 2.6.** Primeira lição do “*Piano Básico*” (BASTIEN, 1997, p.8).....77

Figura 2.7. Primeira lição de " <i>Alfred's basic piano library – Lesson Book, level 1A</i> (LETHCO, MANUS & PALMER, 1988, p.8).....	78
Figura 2.8. Lição do " <i>Caderno Preparatório</i> " (DRUMMOND, 1988, p.22).....	79
Figura 2.9. Primeira lição de " <i>Palitos Chinos</i> " (GAINZA, 1987, p.12).....	80
Figura 2.10. Lição de " <i>Tecla en tecla</i> " (TUÑEZ & ZABALA, 2003, p.37).....	81
Figura 2.11. Atividade do livro " <i>Piano Brincando</i> " (FONSECA & SANTIAGO, 1993, p.17).....	83
Figura 2.12. Lição nº 5 de " <i>Europäische klavierschule</i> " (EMONTS, 1992, p.32).....	84
Figura 2.13. Lição nº 7 de " <i>Divertimentos</i> " (LONGO, 2003, p.30).....	85

LISTA DE TABELAS

Quadros 1, 2 e 3 – Caracterização dos conservatórios consultados.....	91
Quadro 4 - Livros adotados nos conservatórios pesquisados.....	146

INTRODUÇÃO

Após alguns anos de experiência como professora de piano, pude constatar um quadro desconcertante que, em um primeiro momento, levou-me a um certo desânimo e ceticismo quanto à profissão: a evasão dos alunos de piano, isto é, a grande quantidade de alunos, principalmente crianças, que desistem do estudo antes mesmo que o trabalho comece a despontar.

Por mais paradoxal que possa parecer, o que me trouxe alento nesse período foi a constatação de que este não era um problema particular de minha didática, mas generalizado, pois ocorria com muitos colegas e em muitas escolas. Ao tomar consciência de que estava praticamente repetindo os procedimentos empregados por meus professores, e de que isso precisaria ser mudado, percebi a necessidade de desenvolver uma pesquisa que melhor aclarasse a natureza do problema, suas implicações e, naturalmente, que me ajudasse a buscar alternativas para solucioná-lo ou reduzi-lo.

Para investigar essas questões de maneira sistemática e reflexiva, aproximei-me de escolas de ensino de música e, mais especificamente, dos professores de piano, no esforço de compreendê-los e, assim, à problemática que cerca o ensino desse instrumento na atualidade. O campo da pesquisa ateu-se a conservatórios da cidade de São Paulo e, dentro deles, foi delimitado ao período de iniciação ao instrumento.

Sendo assim, esta pesquisa teve por objetivos: compreender a atual situação do ensino de piano para crianças em fase de iniciação nos conservatórios, considerados o objeto desta pesquisa, analisando-se os aspectos que se consolidaram e os que se transformaram nos últimos anos para adaptar-se ao contexto atual; sugerir maneiras de trabalho e utilização de materiais didáticos adequados a essa fase do aprendizado, a partir da compreensão e da análise de dados, com o intuito de contribuir para a valorização do ensino de música nos conservatórios e para o enriquecimento e a atualização do trabalho

docente. E ainda, em sentido mais amplo, ajudar a fomentar a arte pianística dentro da cultura brasileira atual.

Como metodologia, foi utilizada a técnica descritiva, por meio da qual procurou-se traçar um panorama da educação pianística atual, a partir de informações fornecidas pelos próprios conservatórios visitados. Quanto aos procedimentos adotados, foi realizada uma coleta de dados a respeito do funcionamento dessas instituições, utilizando-se como estratégia a aplicação de questionários estruturados aos seus diretores. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores de piano que lecionavam para crianças em fase de iniciação. Nessas entrevistas, deu-se ênfase à questão da evasão dos cursos de piano e da utilização de materiais didáticos de iniciação ao piano pelas professoras, além de outros aspectos relevantes ao ensino, como: a metodologia utilizada nas aulas, condições de trabalho, perfil dos alunos e expectativas do professor em relação ao ensino/aprendizagem do piano, sua filosofia de trabalho, formação acadêmica e interesses de atualização profissional.

Ao abordar a questão dos livros didáticos utilizados, torna-se necessário um esclarecimento a respeito do termo em si: é uma tradição, no ensino de instrumento, o uso da palavra “método” para designar o livro didático adotado para a iniciação ao instrumento. Segundo o professor Cipriano Carlos Luckesi, o método - do grego *meta* (=para) + *odos* (=caminho), constitui *“um caminho para se chegar a um determinado fim”* (1991, p. 149). Dessa forma, completa a professora Sanny da Rosa, o caminho a ser percorrido está comprometido com o fim a atingir, depende dele e está definido. *“É essa noção de finalidade, de objetivo, que se encarrega de tornar evidente a abrangência mais ampla do sentido original do termo”* (ROSA, 2000, p.47). Sendo assim, se o livro didático é

considerado um “método”, ele é encarado como um caminho suficiente para a aula de instrumento. Isso se vê, muitas vezes, entre professores de piano, que se limitam ao uso de um único método, acreditando que ele possa dar conta do aprendizado de música naquele nível determinado. Nesse caso, o objetivo das aulas passaria a ser, então, chegar ao final do livro e isso, aliás, tem se mostrado uma prática usual em muitos conservatórios, durante o período de iniciação pianística.

No entanto, não é isso que se pretende privilegiar nesta pesquisa. Ao contrário, tem-se por meta investigar outros caminhos condutores da aula de piano, situados além do “método”, e refletir a respeito dos critérios a serem adotados para sua escolha e utilização, de modo que a aula possa adequar-se à realidade do aluno e do meio em que vive.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, foi necessária a adoção de diferentes referenciais teóricos, para que se pudesse atender aos vários aspectos que cercam a discussão do tema da pesquisa. Para efetuar a revisão histórica, estudou-se obras de José Geraldo Vinci de Moraes (1994), Marcelo Fagerlande (1996) e José D’ Assunção Barros (2002). Com respeito às questões ligadas ao ensino do instrumento em cada momento histórico, pelo fato de não se ter encontrado, na bibliografia consultada, dados suficientes que explicitassem os modos de atuação do professor de música nas instituições estudadas, buscou-se conhecer a trajetória dos conservatórios, desde sua fundação, enfatizando os currículos adotados e sua importância para o ensino de piano na época, como recurso para cobrir essa informação.

Para elucidar o tratamento dado à questão do ensino/aprendizagem da linguagem musical, buscou-se suporte na área pedagógica, em especial textos que

analisassem a questão da tecnologia e sua influência entre crianças e jovens da atualidade. Refere-se a textos de Maria Luísa Belloni (2002) e Miriam Grinspun (2001), que discutem as concepções de educação tecnológica e mídia-educação. A obra do educador e psicoterapeuta Içami Tiba (2002) também se faz presente como referencial, no que diz respeito ao estudo do comportamento da criança e do jovem no mundo de hoje. No âmbito da educação musical, apoiou-se, principalmente, nos textos de Jusamara Souza (2000) e Violeta Hemsy de Gainza (2002) - educadoras que têm em comum o fato de considerarem de grande relevância as relações entre o cotidiano e a aula de música.

Além dos textos mencionados, citem-se, também, a obra da educadora musical francesa Dominique Vuillemin (1997), a respeito do ensino instrumental para crianças, dos pesquisadores brasileiros Marcelo Sampaio (1999) e Moema Craveiro Campos (2000) e dos americanos Clark, Goss e Grove (1973) – que constituem um material de referência para o ensino do piano.

Mostrou-se necessário, neste trabalho, proceder-se a uma investigação de caráter histórico, que auxiliasse na reflexão a respeito da tradição do ensino de piano no Brasil e sua comparação com o que ocorre hoje nesse campo. Assim, foi realizada revisão bibliográfica referente aos aspectos da história da música brasileira, da história da educação musical e da própria pedagogia pianística. É importante enfatizar que, em muitas pesquisas recentes, os conservatórios são apontados como instituições voltadas ao culto de valores de épocas passadas, fechados, portanto, à contemporaneidade. Os dados obtidos na pesquisa foram importantes para desmistificar essa imagem de conservatório, revelando suas contradições, pois, abrigam, ao mesmo tempo, posturas conservadoras e inovadoras, que a análise dos textos das entrevistas e da bibliografia mostrarão.

A presente Dissertação foi organizada em 4 capítulos, precedidos por uma Introdução e seguidos por Considerações Finais.

O primeiro capítulo traz a retrospectiva histórica do ensino de piano no Brasil a partir do século XIX, enfatizando o quanto questões políticas e sociais da época influíram na valorização do instrumento - piano - e seu ensino, bem como da própria música durante esse período. Convém ressaltar que, nesta pesquisa, constatou-se a escassez de publicações voltadas à história do piano no Brasil, o que reforça a importância da inserção deste capítulo no presente trabalho.

O segundo capítulo trata especificamente da pedagogia pianística no século XX, ou seja, das questões concernentes à atuação do professor, tendo por base as descobertas da Pedagogia e da Psicologia recentes à época e sua aplicação ao ensino do piano, referindo-se, em especial, aos elementos relativos à técnica e à interpretação pianística. Na pesquisa, foram encontradas onze obras, que mostram de que modo se processou o ensino de piano entre as décadas de 1930 e 1980, a saber:

- Almeida, Waldemar de. *Normas pianísticas* (1956, primeira edição em 1940);
- Campos, Lina Pires de. *Pedagogia e técnica pianística* (1987);
- Fontinha, Guilherme. *O ensino do piano – seus problemas técnicos e estéticos* (1956);
- (_____). *A criança e o piano* (1968);
- Hazan, Eduardo. *O piano – alguns problemas e possíveis soluções* (1984);
- Kaplan, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística* (1987);
- Lacerda, Armando Moura. *O piano - de um professor para um aluno* (1973);
- Pelafsky, Israel. *Introdução à pedagogia do piano* (1954);

- Pimenta, Victoria Serva. *Conselhos práticos aos que se dedicam ao estudo do piano* (s/d);
- Sá Pereira, Antonio Leal. *O ensino moderno do piano* (1964, primeira edição em 1933).
- Silva. Raphael Batista da. *A educação auditiva do pianista* (1940).

Nesse capítulo, destaca-se ainda o surgimento de materiais didáticos específicos para o ensino de piano infantil, no mesmo período, e mostra-se sua estrutura e organização didática.

O terceiro capítulo faz a caracterização dos conservatórios visitados e de seu corpo docente, além de abordar a prática da musicalização infantil em aulas coletivas que, em alguns casos, complementam o ensino de piano nos conservatórios. Essas aulas têm por objetivo proporcionar o contato e o relacionamento do aluno com a música e suas estruturas por meio de vivências práticas, que correm independentemente do ensino do instrumento, aprimorando seu desenvolvimento artístico-musical e privilegiando aspectos expressivos e criativos. Em geral, elas são baseadas nos chamados métodos ativos em educação musical, que surgiram a partir do início do século XX, propostos por educadores musicais europeus e que, ainda hoje, exercem influência no ensino de música do país.

Ao final do capítulo, apresentam-se os projetos pedagógicos dos conservatórios visitados, com os Programas de Ensino de seus cursos. Uma vez que esses Programas de Ensino precisam estar em conformidade com a legislação brasileira, para que o funcionamento do curso técnico seja autorizado, estudou-se os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) para o ensino profissionalizante de Artes-Música, documentos oficiais elaborados em 2000 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Acredita-se que, nas instituições que oferecem cursos técnicos profissionalizantes, os cursos livres sofrem a influência desse fato, e seus currículos e Programas de Ensino trazem indícios disso na

preparação de seus alunos para ingresso no curso técnico. Conhecer, então, a proposta dos cursos técnicos inscrita nos Referenciais Curriculares Nacionais para os cursos profissionalizantes (RCN) publicados pelo MEC pode auxiliar a compreender de que modo se dá a evolução do curso.

No último capítulo, apresentam-se as diversas atividades realizadas pelas professoras entrevistadas nas aulas de piano, bem como os “métodos” utilizados por elas como material didático, lembrando-se em que acepção esse termo é utilizado, conforme explicação constante à página 3. Os dados colhidos nas entrevistas foram analisados e serviram ao processo de reflexão acerca das questões referentes ao interesse maior da pesquisa: conhecer as razões que poderiam levar os alunos a desistir do aprendizado de piano e lançar um olhar crítico aos livros didáticos de iniciação ao piano encontrados na prática existente nos conservatórios estudados.

Considerando-se que uma aula de piano que se limite ao “método” poderia privilegiar a decodificação dos símbolos musicais em relação à compreensão no processo de leitura ao instrumento, e ainda enfatizar a repetição mecânica e o domínio da técnica sobre a expressão na construção do repertório, buscou-se, neste estudo, verificar se isso ocorria nas escolas visitadas, frisando a importância de se repensar a prática pedagógica. Por fim, apresentou-se um resumo dos principais pontos apontados pelas entrevistadas com relação aos “métodos” atuais, os critérios de escolha para sua utilização, suas falhas ou aspectos negativos e, finalmente, sua importância para o ensino do piano.

Nas Considerações Finais, discutem-se as questões concernentes ao papel do piano na sociedade, à postura docente, à profissionalização do pianista e aos desafios encontrados no processo de ensino/aprendizagem, tanto no passado, quanto no presente. A

partir dos resultados da pesquisa, verificou-se a necessidade de repensar a prática pedagógica, de maneira que ela consiga criar equilíbrio entre a postura tradicional e a postura inovadora. Considerou-se, também, a importância de focalizar a prática pedagógica no aluno, considerando-o o centro do processo de ensino/aprendizagem, e concebendo-o como um ser único e dotado de características peculiares. A consequência de assim considerá-lo permite que a programação do ensino do instrumento se configure a partir dos interesses do aluno, de onde se poderá mover e redirecionar esse processo.

É importante ressaltar que, durante a realização deste trabalho, encontraram-se professores dispostos e interessados, capazes de buscar alternativas metodológicas para as situações de ensino/aprendizagem que encontram, e que acompanham os acontecimentos musicais. É a esses professores, que merecem o devido reconhecimento, que se dedica este trabalho.

1. Os primórdios do ensino pianístico no Brasil

Para que se compreenda a situação em que se encontra o ensino de piano nos conservatórios de hoje, em relação às necessidades do mundo contemporâneo, julga-se importante acompanhar o percurso do ensino de piano no Brasil, desde seus primórdios. Esse olhar ao passado pode esclarecer o que mudou no decorrer do tempo, em relação ao valor do piano na sociedade.

Assim, realizou-se uma pesquisa de caráter histórico que investiga, justamente, os três aspectos envolvidos nesse processo: a evolução do ensino (musical), o surgimento do piano no Brasil – bem como sua ascensão na sociedade - e a trajetória dos conservatórios.

1.1. Precedentes

A história do ensino de piano no Brasil se inicia após a vinda de D. João VI, que em 1810 abriu os portos ao comércio com a Inglaterra –o que era propício à situação política do país -, e conseqüentemente, incentivou a importação de pianos para as terras brasileiras: *“por força de tratados diplomáticos, os ingleses dominavam o mercado brasileiro e abarrotaram os portos nacionais com os seus produtos, inclusive pianos”* (JACKSON, 2004). Logo as casas mais abastadas começaram a adquiri-los e as famílias contratavam professores particulares para ministrar aulas do instrumento.

Até então, o caminho histórico-pedagógico que conduziu ao ensino do piano passara pelo cravo e pelo pianoforte. Com relação ao cravo, é certo que inicialmente tenha sido utilizado como instrumento de acompanhamento, e seu ensino, provavelmente, era baseado em técnicas de baixo-contínuo e improvisação, sobre repertório medieval e renascentista (predominantemente religioso). Os cravos já figuravam no Brasil desde o

início da colonização, conforme referências encontradas pelo pesquisador Marcelo Fagerlande: "(...) *ao que tudo indica, os primeiros cravos chegaram ao Brasil em 1552, com a vinda de D. Pero Sardinha à Bahia, para organizar a primeira Sé*" (FAGERLANDE, 1996, P.18).

As primeiras obras específicas para o ensino do cravo começaram a surgir na Europa em fins do século XVII, conforme comenta a professora Yvelise Nobre Varella em seu trabalho "*Dos cravistas às primeiras escolas pianísticas*" (1966). Tais obras - algumas, designadas "métodos" - visam destacar as qualidades de clareza e brilho do cravo, transmitindo conselhos sobre o toque, dedilhado e execução do instrumento e valorizando ainda a análise musical. Constatou-se que algumas dessas obras – que tardiamente chegaram ao Brasil - deixaram de ser utilizadas com a decadência do cravo; outras vieram, posteriormente, a assumir importante papel no ensino do piano, instrumento que passou a predominar em muitas atividades musicais.

No século XVIII, o aprendizado de um instrumento de teclado era possível em duas circunstâncias: na igreja ou em aulas particulares individuais. Em geral, o professor atuava também como compositor, escrevendo obras diretamente para seus alunos, de acordo com suas necessidades. Nessa época, o cravo estava associado tanto à igreja - como atuante nas celebrações - quanto à nobreza, satisfazendo suas necessidades culturais - ou seja, remetendo-a ao contexto social europeu. Fagerlande (1996, p.18) lembra que diversos viajantes europeus que passaram pelo Brasil e escritores da época (como Machado de Assis e Eça de Queiroz) escrevem sobre a execução de modinhas ao cravo, dedilhados com "graça e habilidade" por moças brasileiras.

A aula de instrumentos de teclado subentendia a prática do solfejo e o estudo da teoria musical, indo além da resolução de problemas de execução. "*Em outras palavras,*

aprendia-se a tocar o cravo, o clavicórdio, o órgão, através de peças de músicas que continham as exigências técnicas desejadas, mas sem esquecer o sentido artístico, musical". (FAGERLANDE, 1996, p.25). Outro enfoque do ensino instrumental compreendia a análise de obras e a composição, como aplicação do conteúdo aprendido. Com relação ao repertório, não mais predominava a música religiosa, mas eram também incorporadas a música militar e obras seculares européias.

Deve-se destacar a atuação do padre-compositor José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) como um dos expoentes do ensino instrumental, vivendo justamente na época de transição do cravo para o piano. O padre José Maurício, além de formar diversos músicos, servir à corte e atuar como mestre-de-capela, ainda é o autor do *Compêndio de Música e Methodo de Pianoforte*, que pode ser considerado o primeiro método para o ensino instrumental publicado no Brasil. "*A sombra do compositor (...) chega através do Compêndio, cuja finalidade foi a de tornar mais consciente e racional o ensino deste instrumento (...)*" (ABREU e GUEDES, 1992, p.11). É importante ressaltar que não se trata de uma obra para iniciantes; segundo Fagerlande (1996, p.8), as lições do método são estímulos e pistas para o desenvolvimento de um músico.

Escrito em 1821 e publicado em 1996, em edição *fac-símile*, o método foi assim organizado:

- 1^a. parte - noções de teoria musical, incluindo ornamentação;
- 2^a. parte - exercícios vocais preparatórios para o solfejo;
- 3^a. parte - solfejos (em clave de soprano, com acompanhamento de teclado)
- 4^a. parte - instrução instrumental - exposição do teclado, escalas, noções de dedilhado.

Na 4^a parte encontram-se as "Lições" e "Fantezias" (fantasias) do método, escritas em claves de sol e fá. Segundo Fagerlande (1996, p.21), o termo Lição designa uma

peça de movimento único com fins pedagógicos, e Fantasia é o termo encontrado na Renascença para uma composição instrumental cuja forma e invenção surge da fantasia e habilidade do autor. As Fantasias de José Maurício são escritas em forma binária, ternária ou rondó, e há ainda algumas em forma livre. Assim, segundo o autor (p.39), percebe-se a intenção didática do compositor em oferecer formas diferentes, para o conhecimento dos alunos iniciantes, ordenadas conforme seu grau de dificuldade.

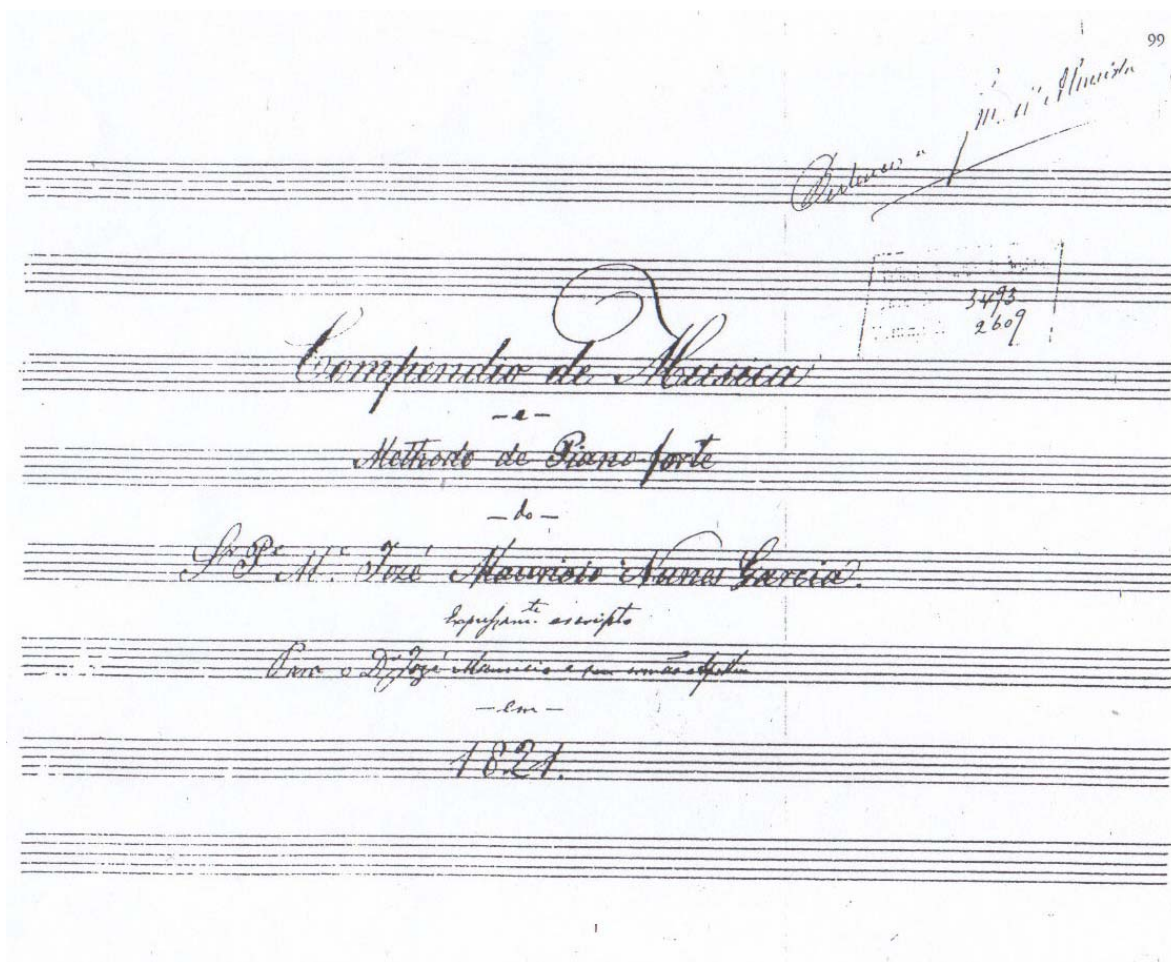


Figura 1.1. Capa do “Compêndio de Música e Methodo de Piano forte” de José Maurício Nunes Garcia. Apud FAGERLANDE, 1996, p.99.

Regras p. a formação dos tons

Solist, 3ª maior Solist, 3ª menor Clavi, 3ª maior Clavi, 3ª menor.

As mesmas Principas servem p. a formação das outras tons.

Lição 1ª

Moderato

Lição 2ª

Moderato

Figura 1.2. Regras para formação dos tons e primeira lição do “Méthode de Piano”, de José Maurício. Apud FAGERLANDE, 1996, p.124.

1.2. A ascensão do piano na sociedade imperial

No início do século XIX, o cravo e o piano coexistiram, e, mesmo entrando em decadência, o cravo continuou a ser utilizado em grandes espaços como casas de ópera, pois, segundo Fagerlande (1996, p.19), oferecia a sustentação e a nitidez necessária para apoiar o conjunto orquestral e acompanhar os recitativos. O repertório escrito para teclado poderia ser executado em ambos os instrumentos, sendo que as partituras não traziam indicações específicas para um ou outro. Por volta de 1810, encontravam-se, nos jornais,

anúncios de venda tanto de cravos quanto de pianos; porém, já em 1812, o número de pianos oferecidos já predominava nos anúncios.

Nessa época, o piano era encontrado em muitas residências da corte. Seu estudo representava um símbolo de ostentação e de uma boa educação, contribuindo para a “formação dos bons costumes” – principalmente para as moças. Barros (2002, p.122) informa que o estudo do piano “(...) *passou a fazer parte da educação das jovens de classe média e superior, aliás, (...) deveria ser exibido para uma platéia familiar e pouco exigente nas pequenas comemorações cotidianas*”. Paralelamente, começavam a surgir pequenos centros musicais ou escolas de música, de iniciativa privada, o que pode ser visto como um indício de desenvolvimento cultural, numa sociedade de características ainda coloniais. Porém, o estudo do piano, sendo considerado índice de posição social ou mero passatempo, deixava as funções educativa e artística relegadas a um plano secundário. Junqueira (1982, p.12) comenta que “*a superficialidade do conhecimento musical parecia suficiente para as exigências dos serões familiares*”, e ainda, “*(...) ignoravam-se os grandes compositores e vivia-se de um falso virtuosismo*”. O repertório da época, segundo Rezende (1954, p.36), era constituído basicamente por fantasias e caprichos sobre motivos de ópera conhecidos, principalmente da autoria de Bellini, Donizetti, Meyerbeer e Verdi.

Por volta de 1830, surgiram os primeiros salões e teatros no Rio de Janeiro, e o piano era um instrumento constantemente utilizado para acompanhar as danças que estavam em moda na Europa. Assim, com a ascensão do piano nos lares e nos centros sociais, esse instrumento começou a ser produzido no país. Abreu e Guedes (1992, p.11) consideram a hipótese de ser 1834 o ano da fabricação do primeiro piano brasileiro, atendendo às necessidades da burguesia e da expansão do comércio. Em torno de 1850,

esse comércio encontrava-se bem desenvolvido, ao lado da entrada de exemplares importados de “autores”¹ diversos: John Broadwood, Stodart, Debain, Erard, Graff, Pleyel, Henry Hertz, Ibach, Kalkbrenner, Clementi, Collard & Collard, Schiedmayer, Bechstein, Blütnner, Steinweg, Chickering, Bosendorfer, Steinway, Alexandre Pere & Fils., entre outros. Segundo artigo de Jackson (2004), havia uma forte concorrência entre representantes franceses (Erard, Pleyel) e ingleses (Broadwood, Towns & Packer). A resistência de seus pianos ao calor tropical era a base da publicidade. Em 1857 foi anunciada a primeira loja especializada em pianos de São Paulo, de propriedade de J. J. Oswald². Antes disso, segundo Rezende (p.23), “*os instrumentos e peças de música eram vendidos por diversos comerciantes, em cujas lojas – autênticos ‘bric-a-brac’ - havia um pouco de tudo.*”

Outro fator que contribuiu para a ascensão do piano, na segunda metade do século XIX, foi a influência de idéias advindas do romantismo europeu, que repercutiram na sociedade, de maneira geral. O repertório para o piano começou a se diversificar, com a comercialização de partituras de Chopin, Wagner, Liszt e Mendelssohn e de alguns *métodos para piano* europeus, como os de Czerny, Cramer e Clementi³. Ao lado do ensino musical religioso e da prática musical nas igrejas, portanto, surgiam outros espaços, bem como a valorização de outro tipo de repertório e o início dos concertos públicos patrocinados, como pode ser visto em Barros (2002, p.122):

¹ autores – termo que se usava na época, para o que hoje denominamos “fabricante”

² J.J.Oswald – pai do compositor Henrique Oswald (1852-1931).

³ Em 1864, tais partituras e métodos são anunciados no “Correio Paulistano”, jornal da época (*in* Rezende, 1954, p.264)

“Ocorria agora um maior afluxo de ouvintes às salas de concerto (...). Se nas épocas anteriores os músicos dependiam quase que exclusivamente do sistema de mecenato – fosse o patronato exercido pela Igreja, pela Nobreza ou pela Corte Imperial – agora os músicos começavam a depender de um público pagante”.

Esse público pagante possibilitou, portanto, a vinda de *virtuoses* estrangeiros que despertaram o entusiasmo de muitos pelo instrumento, como o francês Thalberg, o português Arthur Napoleão e o americano Gottschalk, realizando concertos nas "sociedades musicais". Essas sociedades, fundadas com o objetivo de promover concertos e oferecer ensino de música aos seus associados – membros da elite -, consolidaram-se nas cidades do Rio de Janeiro e em São Paulo, em forma de clubes com nomes imponentes: Clube Mozart (1867), Clube Beethoven (1882), Clube Haydn, Sociedade Coral Clube Mendelssohn e Sociedade de Concertos Clássicos (1883), entre outros citados por Kiefer (1982, p.69 e 74).

É inegável, portanto, a importância do piano para a difusão da música não-religiosa nesse período, tanto como recurso para a performance, quanto para a educação musical. Quase todos os compositores que se destacaram nesse período tiveram a oportunidade de estudá-lo no início de sua formação musical e utilizá-lo como fonte de inspiração para suas primeiras composições. Mário de Andrade comenta:

"A expansão extraordinária que teve o piano dentro da burguesia do Império foi perfeitamente lógica e ao mesmo tempo necessária. Instrumento completo, ao mesmo tempo solista e acompanhador do canto humano, o piano funcionou na profanização da nossa música, exatamente como seus manos, os clavicímbalos, tinham funcionado na profanização da música européia".(1991, p.12)

Portanto, deve-se considerar que, de maneira geral, o estudo do instrumento e a frequência a concertos representavam padrões elitizantes da sociedade da época,

reservados à burguesia. Bauab (1960, p.219) comenta que nesse período "*principiou a moda detestável de tocar piano*" (grifo nosso), frase ilustrativa da crítica que faz ao ensino de piano àquela época, considerado pela autora como calcado em valores sociais de exibição de poder aquisitivo ou "modismo" cultural.

Recorde-se a situação do ensino até então, em que havia alguns pequenos centros de iniciativa privada, onde se cultivava a música, alguns grupos musicais em igrejas e muitos professores particulares, que ajudaram a estimular o gosto pela música na sociedade. Tais professores, em grande parte estrangeiros, costumavam oferecer seus serviços nos jornais locais, como o "Correio Paulistano".

LARGO DA SEN. I. 10-6

LIÇÕES DE PIANNO E CANTO.

GABRIEL GIRAUDON tem a honra de prevenir a suas discipulas, assim como ás pessoas que o dezejarem ser, que do 1º de janeiro da 1864 em diante o preço de suas lições de pianno, ou de canto, dentro da cidade será pela maneira seguinte :

Quatro lições por mez.....	12\$000
Oito ditas ditas.....	20\$000
Doze ditas ditas.....	30\$000
Dezesseis ditas ditas.....	40\$000

As lições serão contadas de ora avante por mez, e não como até agora por cartões ; começarão no 1º, e serão considerados vencidas no ultimo dia de cada mez, qualquer que seja o numero de lições dadas pelos discipulos. As faltas de lições ocasionadas pelo annunciante serão as unicas descontadas no fim do mez, o que servirá como uma obrigação para o annunciante não faltar as lições.

As lições fora das pontes estão sujeitas as mesmas condições, com excepção do preço, que será sempre de 3\$, cada lição qualquer que seja o seu numero.

S. Paulo 25 de dezembro de 1863.

G. Giraudon. (2-2)

"Correio Paulistano" -- 30-12-1863

Figura 1.3. Anúncio no "Correio Paulistano". Apud REZENDE, 1954, P.264

O francês Gabriel Giraudon, aluno de Thalberg, foi um dos professores particulares que mais se destacou na época. Chegando ao Brasil em 1859, estabeleceu-se em São Paulo, exercendo o magistério por mais de trinta anos. Segundo Rezende (1954, p.253), Giraudon foi um desbravador, compondo, estimulando vocações, tocando em concertos, regendo orquestras e formando várias gerações de músicos – entre eles, Henrique Oswald, Luis Levy e Alexandre Levy, enfim, enriquecendo a cultura pianística e elevando seus padrões à época. Giraudon, ainda, foi responsável pelo reconhecimento do talento feminino, que, até então, era reservado à família – uma mulher jamais tinha pisado num palco para se apresentar. Gerando grande polêmica, Giraudon conseguiu derrubar esse preconceito que impedia que mulheres fossem também consideradas artistas (REZENDE, 1954, p.256).

1.3. A criação dos conservatórios

Os *conservatórios* começavam a surgir nos grandes centros culturais europeus em fins do século XVIII (embora só posteriormente tenham adquirido o formato do conservatório que se conhece hoje). Em Paris foi criada, em 1784, a *École royale de chant et de declamation*, para formar cantores de ópera, que veio a se tornar o *Conservatoire national de musique et de declamation*. Posteriormente, foram inaugurados o Conservatório de Bruxelas (1813), de Viena (1817), de Genebra (1835), de Leipzig (1843), de Berlim (1850), e de Budapeste (1875).

No Brasil, o primeiro conservatório foi criado em 1841, graças ao empenho do músico Francisco Manuel junto ao imperador D. Pedro II. Estava claro para o músico

que essa instituição formaria novos mestres e intérpretes, incentivaria ainda mais o estudo musical - que estava nas mãos dos professores e centros de música particulares - e educaria o gosto musical do público em geral, além de acompanhar os avanços do ensino musical na Europa. Assim, Manuel se destacou pela luta em prol da conservação e da organização da prática musical no Brasil. Tendo a consciência de que, "*sem uma escola organizada em sólida base pedagógica, a música não teria um real desenvolvimento no país*" (BAUAB, 1960, p.227), investiu seus esforços na democratização do ensino musical, com o apoio da burguesia que se manifestava através dos jornais da época (KIEFER, 1982, p.71):

"Nenhum mestre existe pago pela Nação, nenhuma cadeira de ensino gratuito para as massas, em cujo vasto seio se alberga o gênio das artes, foi até agora instituído pelo Governo. A música tem sido entregue a seus destinos; hoje só é lícito gozar de seu ensino às pessoas abastadas que podem pagar mestres; ao povo nada se concede (...) A conveniência da instituição de um conservatório de música sob o ponto de vista econômico e político é incontestável (...)".

A trajetória do Imperial Conservatório de Música, desde sua criação, foi uma prova de persistência. Os cursos só foram oficialmente regulamentados seis anos depois e, em 1848, foi conseguida uma sede própria junto ao edifício do Museu Nacional. As disciplinas oferecidas visavam à capacitação técnica que atendesse às exigências profissionais da época, tanto para as atividades musicais nos cultos religiosos, quanto para o teatro. Segundo a professora Vanda Freire (1994, p.150), no currículo original do Conservatório constavam as seguintes disciplinas: *rudimentos preparatórios e solfejos; canto para o sexo masculino; rudimentos e canto para o sexo feminino; instrumentos de cordas; instrumentos de sopro, harmonia e composição*.

Com recursos escassos e em condições precárias, logo se percebeu a necessidade de reformulação. Ainda segundo Freire, em 1855 o Conservatório foi anexado

ao Ministério do Governo, tornando-se a 5ª seção da Escola de Belas Artes. O currículo também sofreu alterações com a inclusão das seguintes disciplinas: *regras de harmonia e harmonia de acompanhamento prático ao órgão* (FREIRE, 1994, p.150).

Em 1863, procurando ampliar as instalações do Conservatório, foi lançada a pedra fundamental do futuro edifício que o abrigaria, ao lado da Escola de Belas Artes, embora só tenha sido inaugurado nove anos depois. Já em 1875, novas alterações ocorreram no currículo, que passou a dar maior importância ao sistema didático, e incluindo aulas de piano para ambos os sexos, as quais se iniciaram a partir de 1878.

O movimento popular em prol da expansão do ensino de música no Brasil – que provocou a criação dos conservatórios - ainda levou à instituição oficial do ensino da música nas escolas públicas brasileiras, como forma de torná-lo acessível a grande parte da população (Decreto 331 A 17/11/1854). Contudo, não havia explicações a respeito do modo como esse ensino se processaria.

Nos conservatórios, também não havia indicações específicas que esclarecessem de que modo a atuação pedagógica deveria ser desempenhada. Freire (1994, p.152) analisa a função dessa instituição de ensino durante o século XIX: o conservatório determinava o talento, a vocação e o dom inato como condições essenciais para o aprendizado e procurava cultivar um modelo ideal de música, prevalecendo a tradição européia – as manifestações brasileiras estavam fora de cogitação.

Após a morte de Francisco Manuel, o Conservatório passou por uma fase de declínio e somente no governo republicano começou a se reerguer, sendo transformado no *Instituto Nacional de Música* (1890). Nessa fase, o Conservatório já direcionava seus cursos para o ensino profissionalizante, visando à formação de *músicos executantes, compositores e maestros*. Novas disciplinas foram incluídas no currículo: *contraponto*,

fuga, história e estética. Entretanto, segundo Freire (1994, p.153), supõe-se que “os programas destas disciplinas eram centrados na informação factual, na história da música européia”. Os conservatórios europeus continuavam sendo seu modelo, pois ofereciam um nível de ensino ainda não conseguido no Brasil - o que atraía para eles jovens compositores, como Carlos Gomes e Elias Álvares Lobo - contemplados com bolsas de estudos para aperfeiçoar-se na Europa.

Em sua nova fase, o então Instituto Nacional de Música teve a direção de Leopoldo Miguéz (1850-1902), que, na intenção de aprimorar ainda mais o ensino ministrado pelo Instituto, viajou à Europa em 1895, com a incumbência de pesquisar a organização dos conservatórios da França, Bélgica, Alemanha e Itália. A atuação pedagógica de Miguéz é destacada por Almeida (1926, p.215): “Nomeado Leopoldo Miguéz diretor do novo estabelecimento [o Instituto Nacional de Música], escolhido o seu corpo docente, melhor cuidada a sua instalação, tornou-se um centro de cultura de mérito incontestável (...)”

Ao lado de Leopoldo Miguéz, destaca-se a atuação de Alfredo Bevilacqua (1846-1927), primeiro catedrático de piano do Instituto Nacional e “fundador da moderna escola pianística brasileira”, (HORTA, 1985, p.44). Bevilacqua contribuiu para a reformulação dos programas empregados para o ensino de piano, abolindo dos repertórios as fantasias sobre temas de ópera e substituindo-as definitivamente por sonatas de Beethoven, Chopin e Liszt.

Após a atuação de Miguéz na direção do Instituto, outro compositor o sucedeu: Henrique Oswald (1852-1931). Todavia, ciente de não ser a pessoa apropriada para tal função, demitiu-se do cargo, vindo a exercer posteriormente a função de professor

de piano, alcançando grande prestígio e formando intérpretes de reconhecimento internacional.

1.4. A influência da música popular

O surgimento dos primeiros salões e teatros no século XIX, além de privilegiar o uso do piano, alimentou o comércio de música na sociedade – inclusive a edição de partituras. O piano tornou-se “*obrigatório nos saraus dos solares das cidades, nas casas-grandes do campo, nas casas de venda de partituras e de instrumentos musicais, nas salas de espera dos cinemas, nas orquestras do teatro de revista, nas sedes dos ranchos (...)*” (DINIZ, 2003, p.19)

A influência exercida pela Europa na sociedade brasileira é evidente nesse período, conforme comenta Moraes (1994, p.21): “*as idéias de progresso, civilização, moderno e bom-gosto eram representadas pela Europa (...). O desejo incontido de se parecer com a Europa, na forma e no conteúdo, se revelaria de maneira espantosa no Brasil (...)*”. Assim, as danças em moda nos salões da Europa vieram influenciar diretamente o repertório produzido e executado no Brasil. Em 1853, foi lançado no Rio de Janeiro o primeiro álbum de peças para piano, o “*Álbum pitoresco musical*”. Constam deste álbum diversas danças européias como *valsas, polkas, schottisches e mazurkas*⁴.

⁴ a cópia do álbum a que tivemos acesso foi gentilmente cedida pelo Prof. Dr. Paulo Castagna, docente da Unesp.

RIO DE JANEIRO



Figura 1.4. Capa do "Álbum pitoresco musical"



Figura 1.5. “Álbum pitoresco musical”- primeira página da polca “Glória”, composição de Eduardo M. Ribas

Em fins do século XIX e primeiros anos do século XX, o Brasil passou por momentos decisivos de sua história: sofreu grandes transformações sociais e políticas, que influenciaram profundamente o modo de vida da sociedade - conforme comenta Moraes:

"Nos novos espaços urbanos, (...) emergirá um estilo de vida bastante diferente daquele experimentado pela nossa sociedade escravista e rural. De modo geral, esse novo estilo estava vinculado, entre tantos elementos do mundo urbano, à velocidade, à boemia, às luzes das ruas, casas noturnas, lojas e bondes; aos grandes centros de compra; ao cinema, ao rádio e ao disco, às novas formas de arte; às multidões (...)" (1994, p.5-6)

No âmbito musical, uma das grandes “transformações” desse período é a utilização de elementos africanos em obras de diversos gêneros e, especialmente, em peças para piano. Essa mescla da tradição européia com a cultura africana começou a se tornar aceitável pela sociedade e veio constituir novas possibilidades para o que poderíamos

considerar *música brasileira*. Até então, as tradições e os costumes da cultura negra haviam sido desprezados e reprimidos pelos senhores de engenho, que ao mesmo tempo tinham medo de rebeliões que poderiam ser organizadas durante essas manifestações.

A influência africana se verifica em vários aspectos. Segundo Barros,

“um exemplo de contribuição afro-brasileira para a rítmica das músicas popular e erudita está naquela famosa ‘síncope’ (...). Já um exemplo referente ao âmbito melódico encontra-se na tendência para o movimento descendente presente na melódica brasileira. (...) Por fim, para já considerar o âmbito timbrístico, a dimensão ‘afro’ aparece nos instrumentos típicos da nossa música popular e que foram levados para a música erudita (...).”(2002, p.54).

Presentes no Brasil desde a colonização, as danças africanas também vieram influenciar a composição musical brasileira, emprestando diversos títulos a peças para piano, nesse período. Entre elas, mencionem-se o *lundu*, o *batuque* e o *jongo*, danças em ritmo binário, que incorporam, também, o canto, o jogo e a competição, envolvendo cantores, instrumentistas e dançarinos.

A fusão de elementos europeus e africanos começou, então, a ocorrer, de modo a enriquecer a música composta e praticada no Brasil. Até então, essa fusão não fora possível, pois a cultura africana era, de maneira generalizada, considerada insignificante - visão que constituía o fundo ideológico do sistema escravista no Brasil: *“uma grande raça localizada em um espaço geográfico único e imaginariamente homogêneo e a simultânea visão dessa parte da humanidade como ‘inferior’, ao mesmo tempo em que se encarava o continente africano como um lugar exterior à ‘civilização’ ”* (BARROS, 2002, p.52).

A valorização da cultura africana, sinônimo de reconhecimento do indivíduo negro (ou mestiço) na sociedade, ocorreu principalmente em função das causas

abolicionistas. E, por meio da música, “*a projeção social dos músicos-mulatos de origem humilde nunca seria tão fácil. (...) O reconhecimento social dos músicos iria ser atraído pouco a pouco para cima no espectro social (...).*” (BARROS, 2002, p.113)

Essa mescla de elementos europeus e africanos resultou, ainda, na agregação de novas danças ao repertório pianístico, como o *maxixe*, o *tango brasileiro* e o *samba* - em ritmo binário -, tendo o ritmo do baixo bem marcado e em especial, a utilização da síncope como principal diferencial. O *choro* apareceu, inicialmente, como um estilo de interpretação de danças européias, pelos músicos populares do Rio de Janeiro. Era tocado "de ouvido", marcado pela improvisação e pela virtuosidade e, talvez, por esse motivo tenha atraído os músicos eruditos, que conviviam e trocavam informações com os “chorões” reunidos nas rodas de choro. Embora estivesse mais ligado à formação instrumental *flauta, cavaquinho e violão*, o choro também atraiu os pianistas e começou a despontar como gênero de composição e título de peças para piano impressas.

Dentro dessa atmosfera surgiram compositores que fizeram o que poderíamos chamar de “ponte” entre a música erudita e a música popular. Entre eles, destacam-se os pianistas Ernesto Nazareth (1863-1934) e Chiquinha Gonzaga (1847-1935). Ambos tiveram uma formação musical erudita, porém, tornaram-se músicos práticos nos espaços de entretenimento das massas: casas de dança, serenatas, festas populares, restaurantes, bares, cinemas, e outros. Dessa maneira, aliaram a estrutura da música européia (harmônica, formal e técnica, do ponto de vista instrumental) à riqueza rítmica de influência africana, promovendo a “ *fusão entre os gêneros originalmente europeus e a abundante musicalidade do Rio de Janeiro do início do século, em uma obra*

essencialmente pianística”⁵ com suas polcas, valsas, mazurcas, maxixes, choros, tangos brasileiros, entre outros gêneros.

Assim, a música popular começou a tomar espaço na educação musical, formando “músicos práticos”: “(...) *essas rodas de choro e as animações de festas eram autênticas ‘escolas’ populares de música, que produziram mais tarde músicos profissionais da mais alta qualidade (...)*”, conforme Moraes (1994, p.84). Além disso, representou uma nova concepção da função de músico na sociedade: a de profissional. Até mesmo os brasileiros provenientes das classes sociais menos favorecidas começaram a ter reconhecido o seu devido valor artístico e a conquistar seu espaço na sociedade.

Entretanto, a música popular enfrentava uma certa resistência dos professores de piano dos conservatórios, quanto a fazer parte do repertório dos estudantes. Segundo pesquisa de Neide Espiridião (2003, p.302), a configuração curricular dos conservatórios expressava o pensamento pedagógico de que “*a música popular, por ser menos elaborada, necessita de um aprendizado musical mínimo; por sua vez, a música de tradição culta/erudita sendo mais elaborada, requer um maior conhecimento e técnica musicais*”. Espiridião ainda afirma que essa dicotomia refletia “*a existência de um confronto entre as práticas pedagógicas dessas duas manifestações musicais, com o predomínio do estudo da música erudita nos currículos dessas instituições*” (idem, *ibidem*).

Dentro dos conservatórios, portanto, zelava-se pelo ensino formal, calcado na utilização de materiais impressos, com predominância do repertório erudito europeu. Até hoje, os únicos compositores de música popular permitidos aos alunos dos conservatórios

⁵ a citação refere-se ao verbete “Ernesto Nazareth”, do Dicionário Zahar (1985), porém encaixa-se perfeitamente com relação a ambos os compositores.

ligados à música chamada “erudita” são Chiquinha Gonzaga e Ernesto Nazareth, considerados “semi-eruditos” - expressão que se encontrou, também, na bibliografia consultada.

Paralelamente à difusão da música popular, iniciou-se, na música erudita, um movimento de busca por uma expressão musical autenticamente nacional, com a utilização de elementos característicos da cultura brasileira, que teve reflexos intensos nas obras para piano escritas no período. Os compositores brasileiros começavam a desvincular-se do que Mario de Andrade (1991, p.21) classificaria "*o primeiro estado-de-consciência da música brasileira: o internacionalismo*", onde "*importava-se, aceitava-se, apreciava-se as diferentes músicas européias*".

Num primeiro momento, era, ainda, na Europa que os compositores iam buscar inspiração para a elaboração de um repertório com características próprias, de raízes nacionais. Alberto Nepomuceno (1864-1920), que dirigiu o Instituto Nacional, investigou as tendências nacionalistas presentes na Noruega, pelo contato estabelecido com Grieg⁶, e, dessa maneira, abriu caminho para "*facilitar e apressar o advento da música brasileira*" (BAUAB, 1960, p. 270). Suas composições pianísticas, segundo Barros (2002, p.147), desenvolvem uma linguagem francamente nacionalista, remetendo-se aos ritmos e melodias afro-brasileiros (como o *lundu* e o *maxixe*). Nepomuceno ainda destacou-se por seus esforços em promover concertos de compositores nacionais, quando do seu regresso ao Rio de Janeiro (1895).

Além deste, os compositores Brazílio Itiberê da Cunha (1846-1913) e Alexandre Levy (1864-1892) inauguraram a utilização de elementos do folclore brasileiro na produção musical, constituindo-se suas obras nas primeiras manifestações do elemento

⁶ Grieg (1843-1907) – compositor norueguês.

musical nacional no campo composicional. O primeiro, segundo Neves, *"sentia o desejo de nacionalizar a expressão musical, e isto através da utilização, como base temática, de elementos da música popular"* (1981, p.18). Sendo assim, utilizou o tema "Balaio, meu bem, balaio" para a composição de sua peça para piano *"A sertaneja"*. Levy, em *"Variações sobre um tema brasileiro"* (inicialmente escritas para piano e depois orquestradas), baseou-se no tema "Vem cá, Bitu" (ou "Cai, cai, balão"), resultado de sua consciência a respeito da *"necessidade de estudar seriamente a música folclórica brasileira para um emprego correto e eficaz"* (NEVES, 1981, p.20).

Destacam-se, ainda, além dos mencionados, o compositor Luciano Gallet (1893-1931), que se dedicou à pesquisa do folclore brasileiro, publicou álbuns de arranjos e transcrições de canções do folclore e utilizou esses elementos em sua obra para piano.

Assim sendo, em fins do século XIX surgiam os primeiros sinais da síntese que viria a constituir a música brasileira. Segundo Neves (1981, p.13) *"antes disso, o que se via era a justaposição de elementos contrastantes que, influenciando-se mutuamente, mantinham sua validade com relação aos usos e costumes das diferentes camadas que compunham o povo brasileiro"*.

Por fim, é importante destacar a importância do piano nesse processo de afirmação da música brasileira, como representante das idéias composicionais em transição. As peças desse período, muito numerosas, representam um caráter virtuosístico, porém não didático, embora muitos destes compositores tenham, também, se dedicado ao magistério.

1.5. A situação dos conservatórios no século XX

Em 1931, o Ministério da Educação e Saúde Pública convocou uma comissão para a reforma do ensino da Música – da qual participaram Luciano Gallet, Mário de Andrade e Antonio Sá Pereira (1888 –1966) -, o que acarretou na integração do Instituto Nacional à Universidade do Rio de Janeiro⁷. Gallet, àquela época, diretor do Instituto Nacional, procurou dar uma organização mais eficiente à instituição, com destaque à função didática da música.

Após a morte de Gallet, Guilherme Fontainha (1887-1970) assumiu a direção do então Conservatório de Música da Universidade do Rio de Janeiro. Durante os sete anos em que permaneceu no cargo, instalou uma biblioteca, reformulou sua orquestra, reinstalou o Museu Instrumental, criou o “Quarteto dos laureados” e o coro da escola, entre outras iniciativas que trouxeram melhorias para o Instituto.

Em 1932, Sá Pereira inaugurou e regeu interinamente a cadeira de pedagogia musical do Instituto. Em 1937, após viajar para Genebra e conhecer o método Dalcroze, inaugurou o primeiro curso de iniciação musical brasileiro, organizado nos moldes do curso criado em Genebra pelo educador suíço. Um ano depois, foi nomeado diretor da Instituição.

Após Sá Pereira, a direção do Conservatório ainda teve a direção de Agnelo França (1942 – 1946), que contribuiu para a criação do Centro de Pesquisas Folclóricas, e Joanídia Sodré (1946-1967), em cuja gestão, no ano de 1965, a escola passou a se chamar *Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, transformando-se em “*um grande centro de educação musical, considerado modelo para outras instituições*” (ESPIRIDIANO, 2003, p. 68)

⁷ A Universidade do Rio de Janeiro tornou-se mais tarde a Universidade do Brasil e em 1965 passou a ser a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nome que mantém até hoje. Já o conservatório, a partir desta data, passou a se chamar Escola de Música da UFRJ.

A exemplo do Instituto Nacional de Música, outros conservatórios surgiram no cenário nacional a partir do início do século XX, quase todos por obra da iniciativa privada. Na cidade de São Paulo, de acordo com a pesquisa de Neide Espiridião (2003, p.104-111), o grande número de pessoas que estudavam música - principalmente com professores particulares de piano - criou como consequência um ambiente favorável à organização do ensino de música e à profissionalização, por intermédio de escola de música especializada. Assim, em 1906, foi inaugurado o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, com 134 alunos contribuintes e 48 bolsistas. O currículo de música era composto pelas seguintes disciplinas: rudimentos de música, solfejo, harmonia, piano e canto coral no curso geral; piano, canto, harpa e instrumentos de sopro nos cursos especiais. O primeiro corpo docente da sessão musical foi constituído com a colaboração dos professores mais renomados daquela época, entre os quais: Luigi Chiaffarelli, João Gomes de Araujo, Paulo Florence, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva Júnior, Felix Otero e Giulio Bastiani.

Muitos outros conservatórios surgiram no Estado de São Paulo nessa mesma época. Para padronizar e nortear o currículo dessas instituições, foi estabelecido o “Plano Padrão”, pelo Conselho de Orientação Artística do Estado de São Paulo (COA, órgão criado em 1931, posteriormente transformado em Serviço de Fiscalização Artística), elaborado pelo professor Samuel Archanjo dos Santos. Segundo Espiridião, de acordo com a orientação do Plano Padrão, a aprendizagem de um instrumento musical iniciava-se pelas noções teóricas, ministradas na disciplina *Teoria Elementar, Solfejo e Ditado*, durante os dois primeiros meses dos cursos. “*O contato com a prática instrumental era introduzido somente após esses fundamentos, significando uma valorização dos rudimentos teóricos como sustentação do arcabouço do conhecimento musical*” (2003, p.301). A aprendizagem

do instrumento prosseguia com a predominância do desenvolvimento técnico - objetivando a virtuosidade instrumental - em detrimento dos demais conhecimentos, de modo que não havia disciplinas e repertórios musicais voltados para a cultura nacional.

Ainda segundo Espiridião, o Plano Padrão direcionava os cursos profissionalizantes, de habilitação para instrumentistas, que era formado pelas seguintes disciplinas: Teoria Elementar, Solfejo e Ditado; Prática Instrumental; Harmonia Elementar; Análise Harmônica e Construção Musical; Ciências Físicas e Biológicas Aplicadas; História da Música; Prática Instrumental em Conjunto; Pedagogia aplicada à Música; Prática de Ensino e Música em Conjunto, sendo que havia notáveis diferenças em sua duração; assim, os cursos de instrumentos de sopro, viola, contrabaixo e harpa tinham a duração de oito anos, enquanto os cursos de outros instrumentos de cordas e teclado duravam dez anos).

Entre outros conservatórios e escolas de música oficiais surgidos nesse período, Almeida (1926, p.217-218) cita o Conservatório da Bahia, fundado por Sylvio Fróes (1865-1948) e o Conservatório de Pelotas, fundado por Sá Pereira. Abreu e Guedes (1992, p. 102, 137 e 213) citam, ainda, o Conservatório Pernambucano de Música, fundado por Ernani Braga (1888-1948), a Escola de Música do Maranhão, fundada por João Nunes (1877-1951) e o Instituto Musical de Natal, fundado por Waldemar de Almeida (1905-1975). Coincidência ou não, todos esses fundadores foram pianistas e professores de piano.

Espiridião (2003, p.104-111) também mostra que o surgimento destes e de outros Conservatórios, responsáveis pela formação profissional de músicos, maestros, compositores e professores de música foi resultado da necessidade de sistematização do ensino de música nesses centros urbanos. Assim, os conservatórios contribuíram para o

desenvolvimento de um ambiente musical intenso, resultando em uma grande quantidade de pessoas que estudavam música, e, conseqüentemente, que ensinavam.

Politicamente, os conservatórios que surgiam pareciam ser uma prova do progresso em educação musical no Brasil. Contudo o ensino de piano, isolado dentro dos próprios conservatórios, começava a dar sinais de defasagem e alheamento, em relação aos avanços na área da pedagogia musical e do repertório contemporâneo. Era chamado de “pianolatria” por Mário de Andrade, pelo prestígio do instrumento na sociedade, que chegara a uma verdadeira adoração. Nessa época, o domínio técnico do instrumento suplantava o sentido artístico e o conhecimento musical. Em 1935, Andrade declara:

"a maioria dos conservatórios se comercializa, então (...) se tornam produtores de pianistas e violinistas, confundindo a elevação cultural de sua finalidade com as acomodações despolicizadas do ensino particular. Não são conservatórios, são cooperativas de professores particulares" (1991, p.189).

Assim, os professores dos conservatórios, que serviam primordialmente as elites, se acomodavam em seus cargos, reproduzindo o ensino formal nos moldes do século XIX, que se caracterizavam por oferecerem aulas centradas em exercícios técnicos progressivos, repetição, memorização e formação de repertório – este, predominantemente europeu, apesar da influência do nacionalismo no surgimento de repertório afinado com a música brasileira. Além disso, o ensino do *instrumento* não significava o desenvolvimento de uma educação musical integral – em seus aspectos estéticos, técnicos e históricos -, mas o domínio exclusivo da execução instrumental. Waldemar de Almeida, professor de piano da época, assim se manifestou, a respeito de seu descontentamento com a situação que divisava:

“(...) a sociedade, as mais das vezes, por um princípio de economia ou por não saber valorizar os esforços empregados pelos mestres de verdade, que têm a responsabilidade do nome a defender, é a primeira a dificultar a obra de aperfeiçoamento artístico-cultural dos setores em que aqueles empregam sua atividade, levantando ela uma barreira de alta incompreensão, adubadora rica e espontânea para a pululação da mediocridade” (1956, p.189).

Todavia, a despeito da situação apontada, alguns conceitos e idéias no âmbito da pedagogia pianística começavam a ser difundidos no Brasil. Tais conceitos e idéias chegavam ao país graças ao trabalho de mestres estrangeiros, que se instalaram nos grandes centros urbanos, e de pianistas brasileiros que iam buscar aperfeiçoamento musical no exterior.

Um dos principais representantes dos mestres estrangeiros que se fixaram no Brasil foi o italiano Luigi Chiafarelli (1856-1923). Chiafarelli lutou pela criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, tendo feito parte do primeiro corpo docente. Passados alguns meses, porém, retirou-se, por não concordar com certos aspectos do seu regulamento e por não se adequar ao ambiente do conservatório. Com sua *“constante preocupação em modificar o conteúdo programático desenvolvido por seus alunos”* (JUNQUEIRA, 1982, p.26), Chiafarelli rompeu com os modelos até então vigentes, opondo-se à tradição da antiga escola pianística que vigorava em São Paulo - um repertório tipicamente italiano, com fantasias e variações sobre motivos de óperas conhecidas e aulas focadas na execução instrumental, alheias à cultura musical em geral. Em pouco tempo, Chiafarelli formou intérpretes – muitos dos quais alcançaram êxito em carreiras de prestígio no exterior - e, com isso, alcançou reconhecimento da sociedade paulistana por seu trabalho pedagógico.

Chiafarelli mudou-se para o Brasil em 1883, mas não deixou de manter contato com artistas estrangeiros de alto nível. Atento à contemporaneidade musical, ia à Europa todos os anos e adquiria o que de mais novo e de valor se encontrasse à venda, para utilizar como material em suas aulas. *“Essas relações sócio-culturais e musicais favoreciam a formação de seus jovens alunos, voltados para a cultura nacional e internacional como um todo, no qual as artes e, em especial, a música, desfrutavam de um lugar privilegiado”* (JUNQUEIRA, 1982, p.22).

Por volta de 1923, Chiafarelli iniciou cursos teórico-práticos para o magistério de piano, contribuindo para a renovação do corpo docente paulista, na área do ensino pianístico. Esses cursos tinham como objetivo *“avaliar o aproveitamento dos alunos, concedendo, aos que se mostravam competentes, autorização para lecionar”* (JUNQUEIRA, 1982, p.33) e era organizado de modo a alcançar uma educação musical completa, caracterizada por uma série de princípios: bases do ensino; divisão dos estudos em diferentes anos; preparação estética indispensável ao professorado; modos de aproveitamento das qualidades dos alunos, e análise de repertório (JUNQUEIRA, 1982, p.206).

Quanto aos pianistas que iam buscar aperfeiçoamento no exterior, destaca-se, aqui, Magdalena Tagliaferro (1893-1986). Sua atividade didática concentrou-se, principalmente, no Conservatório de Paris e nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo - cidade onde, afinal, fixou sua escola⁸. Tagliaferro se empenhava em aperfeiçoar a didática dos professores brasileiros, e, assim como Chiafarelli, preocupava-se em oferecer uma educação pianística que fosse além do domínio do instrumento. A própria pianista, em depoimento, afirmou:

⁸Atualmente *Fundação Magda Tagliaferro*, que abordamos no primeiro capítulo.

“não que não tenhamos bons professores aqui, mas ser um grande artista não é saber mexer os dedos e fazer escalas, é preciso muito mais. (...) O que importa na verdade é a mensagem musical, e para tal é preciso somente que se tenha a técnica necessária para se expressar corretamente.” (LAGUNA, 1983, p.81)

Até onde foi possível averiguar, a pianista não nos deixou nenhum material escrito a respeito dos vários aspectos de sua técnica e interpretação, temendo que fossem mal compreendidos e transmitidos de maneira incorreta⁹. Entre as obras dedicadas à Tagliaferro, no entanto, encontramos uma possível definição de sua escola:

“deve-se tocar piano com o corpo totalmente relaxado, exceto os quadris que sustentam com firmeza a espinha dorsal esticada. A sonoridade é conseguida através do movimento natural, sem forçar nenhuma parte do corpo. (...) Além disso, como não se impõe estresse excessivo às mãos, dificilmente se terá problemas com elas”. (TAMURA, 1997, P. 30).

Com o apoio do Ministério da Educação, Tagliaferro inaugurou no Brasil, em 1942, os Cursos de Alta Virtuosidade e Interpretação Musical, o que constituiu um grande avanço para a pedagogia pianística. Segundo o próprio Ministro da Educação da época, Sr. Gustavo Capanema,

“o curso foi uma revelação da grande capacidade interpretativa, do cintilante espírito analítico, da virtuosidade e competência pedagógica e didática de Magdalena Tagliaferro. Sob a influência de seus novos processos e métodos de técnica e interpretação, de suas aulas de estética e análise musical das obras dos grandes mestres através de admiráveis preleções com as quais ilustrou o seu ensino em tão curto período, sofremos profunda transformação e conquistamos grandes progressos (...). (CAPANEMA, 1942, in LAGUNA, 1983, p.97)

⁹ No entanto, a escola que leva o seu nome tem como meta continuar no trabalho iniciado pela mestra e tem se dedicado a formar professores de piano, com base nos mesmos princípios difundidos por Magdalena Tagliaferro

Esse aperfeiçoamento dos professores de piano, por conseguinte, reverteu em considerável melhora na didática do instrumento, e significou uma ruptura em relação ao ensino tradicional. Entretanto, essa renovação do ensino de piano não obteve êxito imediato e nem conseguiu alcançar a totalidade do corpo docente, em especial nos conservatórios, de maneira que durante todo o século XX –coexistiram didáticas em oposição.

Com a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, os conservatórios sofreram profundas modificações em seu perfil e em sua organização curricular, sendo enquadrados como instituições de Ensino Supletivo – denominado Qualificação Profissional IV. A fiscalização destes cursos passou, desde então, a ser competência da Secretaria da Educação, sendo extinto o Serviço de Fiscalização Artística – órgão destinado a inspecionar especificamente os conservatórios, e que procurava dar homogeneidade ao ensino de música ministrado por essas instituições especializadas. Os conservatórios passaram, desde então, a ter autonomia sobre seus cursos – resolução que, por um lado, acarretou na maior procura por essas instituições de ensino, e por outro, deu-lhes a primazia no oferecimento de cursos técnicos de música. Essa autonomia, com o passar dos anos, acabou transformando os conservatórios em instituições isoladas, portadoras de algumas características bastante peculiares, conforme será exposto adiante.

Concluindo esse capítulo, é importante ressaltar que, a partir da década de 1930, o movimento nacionalista, aliado aos novos conceitos de pedagogia musical que começavam a ser difundidos no país e à implantação da música nas escolas – trunfo associado aos esforços do compositor Heitor Villa-Lobos junto ao então presidente Getúlio Vargas – foi propulsor de novas concepções para o ensino de piano nos conservatórios. No entanto, essas concepções não atingiram a maior parte dessas instituições e acabaram se

perdendo, provavelmente com a implantação da lei 5692/72 – que determinou novas diretrizes para o ensino de música nos conservatórios.

2. Pedagogia pianística no século XX – obras didáticas

Pelo fato de este estudo contemplar os cursos de piano ministrados em alguns conservatórios de São Paulo, e com o objetivo de melhor compreender o que se passa nessas escolas de formação musical e instrumental, é necessário, agora, debruçar-se sobre as práticas pedagógicas no ensino de piano vigentes no Brasil a partir do século XX, que até hoje são referenciais para o trabalho docente. Esse conhecimento é importante para dar sentido ao estudo, e para compreender que tipo de ensino/aprendizagem de piano é praticado, hoje, na cidade de São Paulo, nos conservatórios visitados durante a pesquisa, considerando que essas práticas vão estar, também, presentes em outras escolas.

2.1. A escola moderna

Os conceitos e idéias no âmbito da pedagogia pianística que começaram a ser difundidos no Brasil em fins do século XIX e início do século XX consolidaram o que se considerava ser uma nova visão para o ensino de piano - a chamada *escola moderna*¹, também conhecida como *escola natural* ou *escola fisiológica*.

Por conseguinte, a essa época, começaram a ser publicadas obras na área da pedagogia pianística, produzidas por pianistas-professores brasileiros. Tais obras têm como base a própria experiência didática dos autores, os modernos conceitos advindos da Pedagogia e da Psicologia tal como então praticada, e os tratados de técnica pianística franceses e alemães - como Marmontel (1816-1898), Alfred Cortot (1877-1962), Rudolf Maria Breithaupt (1873-1945), Karl Leimer (1858-1944) e Walter Giesecking (1895-1956). Além disso, abordam as recentes descobertas do campo da Medicina, no que diz respeito à fisiologia.

¹ Ao nos referirmos à *escola moderna*, estaremos nos detendo aos aspectos pedagógicos e que devem ser considerados no período preparatório, que constitui o cerne deste trabalho.

Segundo a pesquisadora Inês de Almeida Rocha (1997, p.43), os estudos realizados na área da Pedagogia vieram trazer conhecimentos a respeito da natureza da criança e da estrutura e funcionalidade de seu organismo, fases de seu crescimento físico, níveis de maturidade, processo de adaptação do organismo ao meio e contingente hereditário. A partir desses estudos, novas formas de ação pedagógica começaram a ser estruturadas, em conformidade com as diversas fases do desenvolvimento humano e tendo o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Na área da Psicologia, segundo a pesquisadora Marina Massimi (1989), os estudos realizados determinavam o estabelecimento de relação entre os “métodos” e conteúdos de ensino e fenômenos psíquicos específicos, tais como a percepção, a emoção, a cognição e a motricidade. Segundo a autora, tais “métodos” e conteúdos *“remetem à necessidade de conhecimento sobre o educando e à formação do educador, o qual deve dominar este saber para realizar mais eficazmente sua ação pedagógica”* (MASSIMI, 1989, *apud* ANTUNES, 2003, p. 25). Havia, também, grande preocupação com o desenvolvimento das faculdades psíquicas da criança, especialmente a inteligência, seguida das sensações e da vontade.

Dessa forma, os autores das publicações consultadas preocuparam-se em redigir aos professores orientações didáticas no sentido de *“obter o maior rendimento com o menor possível dispêndio de material, de esforço e de tempo”* (SÁ PEREIRA, 1964, p.10). Outra preocupação dos autores destacados foi o modo pelo qual se conduzia o ensino de piano, no período correspondente ao *início dos estudos*, considerado por eles, determinante do futuro sucesso ou fracasso do aluno. Assim, as publicações de orientação pedagógica da chamada *escola moderna* procuram oferecer, de maneira simples e eficiente,

orientação facilitadora do trabalho do professor - para que este, por sua vez, possa proporcionar aos alunos conforto e segurança ao tocar.

As obras consultadas foram publicadas em diversas regiões do Brasil (o que demonstra a propagação das idéias da *escola moderna* em todo o país) e ao longo de mais de 50 anos (o que comprova sua aceitação pelos professores de diferentes lugares e épocas). Os temas abordados pelas publicações são praticamente os mesmos, como: atuação do professor, condições do aluno, maneira de estudar, técnica, leitura, sonoridade, memorização, ritmo, interpretação, indicação de “métodos” e estudos. Em resumo, as obras que versam a respeito de pedagogia pianística vêm, portanto, criticar e refutar certos princípios do ensino tradicional – ou *escola antiga* do piano -, que aqui se sintetiza, a partir de leituras realizadas:

- despreparo psicológico e pedagógico do professor, gerando desistências e conflitos no relacionamento professor-aluno;
- imposição da autoridade do professor (sem questionamento ou manifestação dos alunos);
- ênfase colocada na obrigação, por parte do aluno;
- imposição de disciplina por prêmios e castigos;
- ausência de um método a ser seguido: o ensino consistia em uma seqüência de peças e estudos progressivos, sem qualquer organização;
- uso da repetição mecânica para fixação do conteúdo – valorização da quantidade (número de vezes tocadas, número de horas de estudo), em detrimento da qualidade;
- ênfase na memorização como confirmação do aprendizado;
- estudo do repertório (predominantemente europeu) como cerne das aulas - ausência de exercícios preparatórios;

- falta de objetividade: desprezo pela rapidez e eficiência do aprendizado;
- desconhecimento da Fisiologia e da Anatomia, levando à execução de movimentos com articulação exagerada, posições uniformes e inflexíveis e energia produzida somente pelos dedos (ênfase no mecanismo);
- favoritismo: seleção de alunos dotados de condições físicas consideradas ideais para um pianista (a chamada “mão pianística”) ou ainda, crença no “dom” ou “vocaçãõ” especial para a Música;
- ensino generalizado, sem diferenciação por faixa etária e quanto ao repertório – sendo que os estudos musicais eram considerados possíveis se iniciados na infância;
- ensino centrado na aprendizagem do instrumento, em detrimento da aprendizagem de Música em seus múltiplos aspectos históricos, técnicos e estéticos;
- ensino centrado nas aulas (sendo várias durante a semana), não promovendo a autonomia dos alunos, incapazes de estudar individualmente - levando à dependência do professor por um longo período de tempo;
- as audições públicas como finalidade do estudo (ênfase no aprendizado do repertório, que deveria ser bem preparado para ser apresentado).

De acordo com as obras estudadas, todos esses fatores levariam a distúrbios de aprendizagem, que poderiam ser evitados desde o início dos estudos, ou ainda, que poderiam ser corrigidos em alunos adiantados, caso houvesse uma correta aplicação dos princípios da *escola moderna* por um professor responsável. Sá Pereira (1964, p. 10-11), cuja obra “*O ensino moderno de piano*” é pioneira no gênero, entre as obras estudadas, sintetiza esses distúrbios de aprendizagem ou “defeitos do ensino habitual de piano”:

deficiência de leitura; deficiência do senso de localização no teclado; impedimento físico; impedimento psicomotor e ausência de controle auditivo.

Procurando sanar esses “defeitos”, os livros consultados apresentam uma série de fundamentos necessários para um estudo bem sucedido, que podem ser resumidos em três itens principais, a saber: aprender a ler, a governar os movimentos e a escutar atentamente; para que houvesse um bom desenvolvimento desses três primeiros fundamentos; o aluno, também, precisaria aprender a pensar por conta própria – ou seja, realizar um estudo racional. Verifica-se, aqui, que a *escola moderna*, apesar de trazer inovações quanto aos procedimentos para o desenvolvimento da técnica pianística, ainda é focada no ensino da leitura, sendo esse o primeiro passo para o desenvolvimento musical. Dessa maneira, acredita-se que, com isso, o pianista teria uma base sólida, que poderia levá-lo a seguir a carreira de concertista ou ser um competente professor de piano.

2.2. A atuação do professor

A necessidade de ensinar um instrumento dentro dos ideais pedagógicos e psicológicos da escola moderna levou professores de piano a realizarem reflexões a respeito de sua própria didática. Assim, para exercer o magistério de maneira plena, as obras da *escola moderna* recomendavam que o professor de piano tivesse certos requisitos, entre eles:

- **conhecimento do repertório**, inclusive saber tocar (bem) a obra que o aluno está estudando;
- **conhecimentos básicos** de Psicologia, Fisiologia e funcionamento do piano;

- **gosto pelo ensino**, traduzido pelo interesse em aperfeiçoar cada vez mais sua própria didática;
- **empatia**, para conquistar a confiança dos alunos;
- **organização**: ter em mente um plano prévio e uma boa metodologia (baseada em dados fisiológicos e psicológicos) para apoiar seus ensinamentos;
- **paciência** para esperar os resultados;
- **vigilância**, para perceber os erros, investigar suas causas e corrigi-los a tempo;
- **atualização constante**, traduzida no domínio dos modernos métodos de ensino;
- **exercício diário** ao piano, para poder solucionar problemas técnicos juntamente com o aluno.

Constatou-se que, entre as obras estudadas, a que mais apresenta informações de ordem didática é *O ensino de piano*, de Guilherme Fontainha. Entre essas informações, o autor ministra alguns conselhos práticos aos jovens professores, que se referem principalmente ao relacionamento professor-aluno:

- ser pontual
- estar sempre atento durante a lição²
- insinuar-se a fim de merecer a amizade e a confiança do aluno;
- lecionar a todos com igual eficiência e interesse;
- agir com muita calma e paciência;
- não deixar transparecer preferência por algum aluno;

² A palavra *lição* na escola moderna é frequentemente usada para designar uma *aula*.

- evitar fazer alarde da “superioridade evidente” de algum aluno, deixando ao próprio aluno reconhecê-la;
- permitir que o aluno se expanda com naturalidade, expondo suas idéias e pedindo sua opinião;
- responder com clareza a todas as perguntas;
- não deixar sem correção qualquer erro;
- tratar as crianças com desvelo especial. (FONTAINHA, 1956, p.21)

Afora todos esses pontos levantados, Fontainha, ainda destaca que o professor da *escola moderna* deveria se esforçar para que, em pouco tempo, o aluno conseguisse sozinho detectar suas falhas, superar suas dificuldades, e ir ainda mais além. A respeito desse ponto, o autor declara: “*não exijo que os alunos sejam iguais a mim. Quero-os, depois dos estudos concluídos, muito superiores*” (1956, p.36). Sá Pereira (1964, p. 9-10), nesse mesmo sentido, afirma que é a falta de orientação racional do ensino que leva o aluno a depender do professor por um longo período de tempo. Esse princípio também contrapõe-se à *escola antiga*, em que a tendência era deixar o aluno dependente do professor pelo máximo de tempo possível.

Nesse mesmo sentido, Fontainha (1956, p.9) assevera que é responsabilidade do professor orientar seus alunos a respeito dos benefícios resultantes da prática de cada exercício realizado e apresentar-lhes o objetivo visado, para que o aluno possa controlar seu estudo com segurança e atenção contínua. Dessa maneira, acreditava-se que o aluno consciente tende a conseguir progressos significativos, e a se sentir mais satisfeito com os resultados de seus estudos, do que os que não atingem essa condição.

Visando a um ensino de piano heterogêneo e, ao mesmo tempo, personalizado, Pelafsky aconselha que o professor *observe* seu aluno, investigando suas preferências, tomando conhecimento de suas ocupações exteriores à aula, avaliando suas capacidades, e que, a partir dessa observação, trace com ele um programa individual de estudos. Sendo assim, caberia ao professor ter versatilidade para adaptar sua didática a cada aluno, levando em conta suas características individuais: “*daí o discernimento dos professores, em aquilatar as situações divergentes, em encaminhar cada um de acordo com a idade respectiva, com a formação anatômica das mãos, com o estado psíquico do aluno, e até com as influências externas sobre o aluno, provenientes do meio-ambiente em que ele vive*” (PELAFSKY, 1954, p.41). Para Kaplan (1987, p. 43-44), a consideração destes mesmos aspectos - as informações relativas ao aluno -, aliada à escolha do material didático a ser empregado e a modalidade prática do trabalho é determinante da eficácia no ensino.

Com relação ao material didático, o autor sugere que o professor selecione uma questão a ser trabalhada, procure peças de diversas épocas e estilos que contenham essa questão e analise quais obras se coadunam com as características e preferências do aluno. Depois de apresentar, ou seja, tocar na aula essas peças, é o aluno quem vai fazer a opção pela peça a ser estudada, desde que tenha as condições técnicas necessárias para sua execução. A escolha do material didático é uma atitude de grande responsabilidade do professor:

“a falta de um critério alicerçado em premissas científicas na escolha do material de estudo, faz com que o iniciante enfrente desde o começo – especialmente quando se trata de crianças de 7-8 anos de idade – uma série de problemas de tal envergadura, que não é raro que perca a motivação e o gosto pelo estudo do instrumento escolhido” (KAPLAN, 1987, p. 99).

A modalidade prática do trabalho a ser escolhida pelo professor, segundo Kaplan, corresponde diretamente à verificação do progresso do aluno, isto é, ao desenvolvimento da execução instrumental e sua compreensão por parte do aluno. Ou seja, de acordo com as opções do professor no que diz respeito ao número de aulas realizadas por semana (bem como a sua duração) e à orientação a respeito da maneira adequada de se estudar. Quanto ao primeiro aspecto, Kaplan declara:

“a prática usual nos conservatórios e escolas de música de dedicar somente uma ou duas horas de aula por semana ao ensino instrumental, inclusive nas suas etapas iniciais, resulta um tanto insólita, pois é evidente que, em se tratando de uma aprendizagem tão complexa, a assiduidade da orientação do professor é condição essencial para atingir os resultados desejados” (1987, p.102).

O segundo aspecto é relacionado às seqüências de aprendizagem mais adequadas ao efetivo progresso do aluno, isto é, às decisões a respeito da seqüência dos estudos, duração do período de prática, freqüência desses períodos, orientação sobre a melhor maneira de resolver os problemas técnicos que a obra em estudo apresenta, e outros.

A obra de Kaplan (1987, p. 62-63), sendo uma das mais recentes estudadas neste trabalho, apóia-se em princípios da psicologia da aprendizagem, trazendo, inclusive, conceitos que podem ser encontrados na obra de Piaget. Com isso, avança em relação a obras anteriores, escritas numa época em que esse conhecimento ainda não estava difundido entre professores de música. Dentre esses conceitos, destaquem-se a *maturação* e a *motivação*, consideradas, pelo autor em estudo, fatores básicos no processo de aprendizagem.

Kaplan explica a *maturação* como o amadurecimento das funções do sistema nervoso central que permitem o aprimoramento das capacidades motoras. Em

outras palavras, maturação significa “*crescimento acompanhado por câmbios na habilidade funcional*” (KAPLAN, 1987, p. 50). Assim, de acordo com o nível de *maturação* do aluno é que se verificariam a velocidade de assimilação de um determinado conteúdo, e a complexidade de realização de uma tarefa.

A motivação, segundo Kaplan, é um fator fundamental para que o aluno aprenda efetivamente: é preciso que ele encontre, na prática pianística, significado e valores que dêem sentido ao esforço – físico e mental - que realiza. Quando o aluno é forçado a estudar uma obra que nada significa para ele (ou é convencido a fazê-lo pelos argumentos fracos do professor), a falta de *motivação* previsivelmente o levará ao desinteresse e abandono dos estudos. Para evitar tal fato, Kaplan sugere que o professor analise a obra com o aluno, mostre-lhe sua estrutura e busque outros fatores que possam *incentivar* o estudo. Cabe aqui discernir *motivação* e *incentivo*: para ele, *motivação* significa satisfazer os *motivos* pessoais que influenciam o indivíduo a desenvolver as atividades necessárias para aprender, enquanto que *incentivo* é o processo que consiste em propiciar situações que despertem o interesse e a atenção do aluno, para que inicie e continue o aprendizado.

2.3. Técnica do peso do braço ou “*escola natural do peso*”

Etimologicamente a palavra *técnica* significa “saber como fazer”. Hazan (1984, p.13) define o termo como “*a habilidade de traduzir em sons da maneira mais fiel possível aquilo que se está idealizando interiormente*”.

Dentro dos princípios da *escola moderna*, uma técnica eficiente significa obter-se um bom resultado, com o menor dispêndio de energia possível. Sendo assim, a *escola moderna* ou *escola do peso do braço* substitui a força muscular pelo peso do braço e

de parte do peso do corpo: “*enquanto que a escola antiga impunha a imobilidade total da mão, ao percutir as teclas, já a escola moderna exige a completa liberdade da mão, antebraço, braço e tronco, escola essa que muitos chamam de ‘escola natural do peso’*” (PELAFSKY, 1954, p.37). Assim, encontra-se, nessa visão, a busca pela completa liberdade muscular, em contraposição ao sistema “rígido e primitivo” da escola antiga.

Segundo os autores consultados, a técnica de peso traz uma série de vantagens ao pianista; quanto mais o peso do braço se descarrega sobre a tecla, maior a velocidade que se imprime ao martelo e maior, também, o volume da sonoridade. Além disso, segundo Fontainha (1956), a substituição da força muscular pelo peso do braço exclui a fadiga; permite uma execução mais rápida e brilhante e proporciona igualdade mecânica e bela sonoridade, uniforme para todos os dedos (p.37).

Para melhor explicar a técnica do peso de braço, os autores consultados partem do funcionamento do mecanismo - que significa a destreza, o controle, a velocidade e a coordenação dos movimentos. Para que o pianista tenha controle do mecanismo, é necessário usar apenas os músculos (ou grupo de músculos) efetivamente necessários para o movimento desejado - no menor grau de contração possível - e deixar relaxados os músculos que momentaneamente não são precisos e podem perturbar ou impedir a ação dos primeiros. Tal processo é chamado *dissociação muscular* (KAPLAN, 1987, p.36).

Uma vez que o controle da execução dos movimentos do pianista está no sistema nervoso central, segundo o mesmo autor (1987, p.20), os músculos passam a ser “servos” do cérebro. Sendo assim, poder-se-ia afirmar, em consonância com esse pensamento, que o esforço muscular significaria a *falta de consciência* do executante – daí a necessidade de uma técnica *racional*, em detrimento de uma “educação física” dos dedos.

Sendo assim, uma técnica perfeita resultaria na completa coordenação dos movimentos requeridos na execução pianística, o que constitui um trabalho complexo. Para Sá Pereira (1964, p.28) essa coordenação depende de dois fatores: físico (flexibilidade das juntas) e neuro-muscular (coordenação dos impulsos nervosos, correspondente aos elementos de ordem psíquica). Essa concepção representaria um grande avanço em relação à *escola antiga*, segundo a qual tocar significava, unicamente, o que os dedos podiam produzir (conforme Lacerda, 1973, p.18).

Os autores consultados constatam que, em geral, quando o aluno encontra grande dificuldade técnica, acaba tencionando os músculos ao invés de relaxá-los. Para que isso não ocorra, seria necessário que ele soubesse distinguir as sensações de contração (tensão) e relaxamento (repouso) na musculatura do corpo e empregar racionalmente as diversas partes do braço que se movimentam para produzir o som, mantendo-os sob controle, do ombro à ponta dos dedos. Isso significaria que “*o pianista deve conhecer os limites de sua própria estrutura física e do seu instrumento*” (HAZAN, 1984, p.15), realizando movimentos *conscientemente*.

Assim como Hazan, Almeida (1956, p. 91) entende que o esforço muscular é resultado do desconhecimento e da incompreensão do próprio corpo. São “*mil esforços inúteis que a ignorância dos recursos orgânicos do nosso aparelho tátil leva o aluno desavisado a fazer*”. Assim, a insistência nesse procedimento de colocar em ação todos os músculos do corpo para mover apenas os dedos acabaria levando ao cansaço, ao desânimo e, conseqüentemente, à desistência.

Sendo assim, o preparo de uma boa técnica significaria o aperfeiçoamento da coordenação dos diversos grupos musculares e o som deveria ser obtido sem que o

esforço muscular ultrapassasse o estritamente necessário. Fontainha comenta: “*o esforço muscular exagerado é o pior inimigo do pianista*” (1956, p. 39).

Lacerda adverte que os movimentos não naturais, decorrentes do uso da força muscular (ou “movimentos forçados”), são contraproducentes e até mesmo perigosos: “*são um entrave, uma barreira, onde se detém a emotividade, a interpretação, torna-se enfim obstáculo para a exteriorização das idéias musicais pelo executante*” (1973, p.24-25); além disso, de acordo com o mesmo autor, fazem que o aluno adquira vícios, tornando o estudo improdutivo - com baixo aproveitamento e rendimento – podendo, inclusive, provocar traumatismos ou, mesmo, distensões musculares, com sérias conseqüências. Fontainha (1956) comenta que, na *escola antiga*, era comum ocorrerem lesões nos nervos dos membros superiores, como a serose³ (considerada a “moléstia dos pianistas”), e outros graves acidentes que impossibilitariam a continuidade de estudos. Sinais de dor não eram investigados nem combatidos na escola antiga, mas significavam “ganho de resistência”.

2.4. Estudo individual (preparo técnico)

Todos os autores são unânimes ao afirmar que uma das causas do insucesso ou fracasso de grande número de estudantes de piano é *não saber estudar*. Acompanhando todos os processos modernos de aprendizagem, a *escola moderna* prevê a necessidade de racionalização do estudo, que, nas palavras da pianista Lina Pires de Campos, significa “*submeter à crítica da razão todos os processos de produção, a fim de evitar esforços e gastos inúteis de tempo e energia*” (CAMPOS, 1987, p.7).

³ Serose, segundo Fontainha, é a hérnia da parte superior da articulação do pulso.

De acordo com esse princípio, Lacerda adverte que “*todo e qualquer estudo é intelectual, e não simplesmente digital*” (1973, p.48-49) e ainda assegura que o estudo não racional faz com que as condições psíquicas e fisiológicas do aluno sejam atrofiadas, pois não há aproveitamento integral de suas capacidades.

O preparo de uma obra, segundo Kaplan (1987, p. 17) exige estruturas funcionais de caráter psicomotor, que têm relação direta com parâmetros como a percepção, a experiência prévia, o grau de conhecimento, e a capacidade física de execução de cada aluno. Caberia a ele, portanto, adaptar suas estruturas às exigências de cada obra – considerando que cada uma delas é única -, buscando desenvolver suas potencialidades em pouco tempo e com facilidade.

Percebe-se, aqui, a preocupação dos autores em tornar o estudo sistemático e centrado na execução da peça (ou peças) em questão - aspectos trabalhados em aula e que deveriam ser reforçados em casa, pelo aluno. Em outras palavras, o que se defende, nesses autores, é o estudo centrado na elaboração do repertório. A proposta para essa elaboração, no entanto, enfatiza aspectos que eram relegados a um segundo plano na *escola antiga* e que dizem respeito a uma educação pianística que não se restringe aos limites do instrumento. Em outras palavras, aspectos musicais e artísticos, que vão além da execução mecânica. Apresenta-se, então, a seguir, os aspectos principais dessa concepção da pedagogia pianística: análise da obra, repetição, ritmo, sonoridade e interpretação.

2.4.1. Análise da obra

Fontainha (1956, p.22) aconselha ao professor que habitue o aluno a analisar a peça antes de tocá-la. Afinado com esse pensamento, Almeida (1956, p.97-98) acredita que o estudo de uma peça deve começar fora do instrumento:

“(...) vista a sua tonalidade, anotando-se as possíveis modulações, observando-se o compasso, examinando-se as passagens mais difíceis, consultando-se a comodidade do dedilhado, verificando-se a diversidade dos desenhos, marcando-se as repetições das frases ou membros de frases, fazendo-se a divisão e ainda a subdivisão dos compassos que parecem mais complicados, etc., sem servir-se do instrumento, o aluno leva no estudo, registrando os sons, uma vantagem que calculamos mais ou menos em setenta por cento”.

Essa contextualização seria imprescindível para que o aluno se concentrasse naquilo que está estudando e para que houvesse melhor compreensão da obra.

Sendo assim, os autores consultados afirmam ser de suma importância que o professor leve o aluno a ler todas as indicações da partitura, cuidando do *legato* (isto é, mostrando a diferença entre o *legato* e o *staccato* tocado no piano); atentando para o *fraseado* (ou seja, observando se o aluno “sacode” as mãos durante a execução, pois dessa maneira o fraseado ficaria prejudicado); cuidando do andamento (não permitindo *ritardandos*, *accelerandos* e *rubatos* exagerados e sem cabimento) e preocupando-se com os sinais expressivos da música (levando o aluno a senti-los e não permitindo sua execução com frieza). Hazan (1984, p. 24), ainda, aconselha o aluno a fazer um solfejo rítmico da peça.

Uma vez realizado esse estudo mental da partitura, tornar-se-ia mais fácil a execução instrumental: *“a qualidade (clareza e precisão) da imagem mental da obra condiciona sua excelência artística – e também a eficácia e facilidade da aprendizagem motora”* (KAPLAN, 1987, p. 31-32). Para Sá Pereira (1946, p.41), além da análise estrutural da peça, que poderia ajudar a solucionar problemas de leitura, há que se analisar os movimentos requeridos para a execução, o que resolveria dificuldades de coordenação.

2.4.2. Repetição e memorização

O estudo de uma obra pressupõe a sua repetição. Portanto, cabe aqui esclarecer que a repetição, na *escola moderna*, tem uma conotação oposta à da *escola antiga*. Segundo os autores que representam a escola moderna de piano dentro da pedagogia tradicional, a repetição consistia num processo meramente maquinal e inútil, enquanto que na *escola moderna*, ela representaria um ato crítico, inerente ao processo de aprendizagem. Segundo Sá Pereira (1964, p.40), a repetição deve ocorrer em condições psicológicas adequadas, ou seja, de modo atento e ordenado, e levando em conta o interesse do aluno. O autor, também, assegura que a repetição só tem valor quando de caráter seletivo - ou seja, quando feita com a intenção de selecionar a melhor maneira de se executar algo – e quando cada repetição signifique uma evolução em relação à execução anterior, sendo que o aluno deveria ter o cuidado de examinar cada detalhe para não errar – caso contrário, a repetição poderia acabar fixando os erros.

A repetição consciente ainda facilitaria ao aluno o desenvolvimento do senso de localização no teclado. Segundo Sá Pereira (1964, p.16-20), esse senso de localização corresponde à memória do esforço realizado pelos músculos num determinado movimento. O autor explica que a repetição deste movimento poucas vezes, num gesto calmo e sempre igual, em trabalho conjunto com o cérebro, faz com que se firme a memória muscular. Enquanto o aluno não tiver segurança, o gesto seria desordenado e impreciso, porém com a repetição, os impulsos nervosos se coordenariam melhor, até que o aluno começasse a acertar várias vezes seguidas; com isso conclui-se que essa coordenação, que, de início, exigiria atenção muito consciente, aos poucos passaria a ser feita pelo subconsciente. Tal processo é denominado por Sá Pereira *automatismo*.

Uma vez que a repetição seja realizada assiduamente, recomenda-se que não ocorra sempre da mesma maneira. Assim, os autores consultados propõem exercícios alternativos que, segundo eles, tornariam o estudo mais interessante, como dividir a peça em partes, escolher determinados trechos (especialmente aqueles com dificuldades) e transpor para outras tonalidades; trocar as mãos em um estudo (a ME tocando o que estivesse escrito para a MD, e vice-versa); tocar a peça sem seguir a ordem natural (começando do meio, indo do fim para o começo, etc) e estudar o ritmo em separado (sem as notas).

A repetição consciente, por conseqüência, levaria o aluno a *memorizar* a peça em estudo. Segundo os autores consultados, a memorização de uma peça pode trazer uma série de benefícios ao executante, pois faz com que tenha uma imagem clara do que vai ser realizado; permite-lhe que toque e estude com mais concentração; dá oportunidade para centrar sua atenção nas sensações e nas atividades do aparelho motor; e ainda, propicia um maior controle auditivo do que se está executando.

Todavia, Fontainha acrescenta que a ansiedade em decorar uma peça muitas vezes acaba menosprezando outros fatores mais importantes: “*A preocupação do aluno, ao tomar parte em audições públicas, é executar de cor. Errar notas, interpretar mal, tudo isso não importa*”. (FONTAINHA, 1956, p.73). Assim, o autor conclui que o professor não deveria obrigar seu aluno a decorar uma obra, mas convencê-lo de que uma peça memorizada, ao ser tocada, consegue níveis muito mais profundos de execução.

2.4.3. Ritmo

A abordagem do *ritmo* como recurso de estudo é uma questão muito abrangente na *escola moderna*. Aqui englobaremos duas vertentes: a velocidade na

execução e a utilização de variantes rítmicas no estudo individual. Além dessas, é importante ressaltar a realização da leitura rítmica ou solfejo rítmico, fora do instrumento e sem determinação de alturas, mencionada por alguns autores.

Segundo Fontainha (1956, p.23-24), o professor deveria exigir que o aluno estudasse *lentamente* quando iniciasse o estudo de uma obra, atentando para os detalhes da peça e dominando a técnica com segurança - de modo que os resultados fossem alcançados progressivamente. Segundo o autor, seria importante deixar claro para o aluno que *tocar bem* não significa *tocar rápido*; é comum os alunos ficarem impressionados com o *gesto* do intérprete, que constitui a parte visível do processo de execução, e criarem a falsa idéia de que “*quanto mais se mexe, melhor se toca*” (p.35). Pelafsky também comenta essa questão: para ele, *tocar bem* não significa expor o domínio exclusivo da técnica, mas zelar pela qualidade técnica e, ao mesmo tempo, por uma boa interpretação (1954, p.67).

Hazan (1984, p.15) afirma que para se trabalhar a velocidade, é necessário, em primeiro lugar, ter idéia do andamento em que se planeja tocar, *fora do piano*, o que faz supor que ele indique que o aluno deva *imaginar o andamento desejado e ouvi-lo internamente*. Após esse procedimento, já trabalhando ao piano, o pianista deveria atentar para a economia de movimentos - não usando músculos desnecessários -, evitando demasiada pressão e buscando leveza no toque (conforme já foi mostrado anteriormente), além de aumentar gradativamente o andamento e executar pequenos trechos por vez. Quanto ao uso do metrônomo, Almeida (p.110) adverte que o aparelho deveria ser utilizado apenas para consultas, e não considerado um “marcador de tempo” para ser usado constantemente.

Com respeito às variantes rítmicas, Pelafsky (1954, p. 67) demonstra ser favorável a essa prática, associando-as aos estudos técnicos diários do aluno (escalas em

tons maiores e menores, arpejos, exercícios sobre cinco notas conjuntas em ambas as mãos e em todas as tonalidades, etc.). Pimenta (s/d, p. 31) e Hazan (1984, p.28) também consideram positivo o estudo com variantes rítmicas: “*são úteis no que tange ao desenvolvimento do senso rítmico dos alunos e talvez induza os mesmos a estudar mais concentradamente*”. Entretanto, Sá Pereira adverte que devem ser usadas com cuidado, pois poderiam desviar a atenção do aluno do verdadeiro problema técnico (1956, p.54).

2.4.4. Sonoridade

Na *escola moderna*, é enfatizado o cuidado com a sonoridade, relacionado ao desenvolvimento da técnica pianística. Sendo assim, de acordo com os autores estudados, a *flexibilidade muscular* conduziria ao *domínio do som*, isto é, a técnica colocaria-se a serviço da sonoridade, “*estudando as diferentes formas de atacar as teclas e trabalhando o relaxamento muscular pode-se conseguir uma variedade considerável de sonoridade*” (ALMEIDA, 1956, P.121).

O tratamento da sonoridade ainda está vinculado ao desenvolvimento auditivo do pianista, estimulando a coordenação olhos-ouvido-mãos. Segundo Silva (1940), o ouvido deve ser “*o censor constante dos sons emitidos*”, zelando por sua qualidade. Sá Pereira (1964, p.86), em concordância, ainda afirma que quando o aluno aprende a escutar bem, os problemas de expressão – pedal, toque, sonoridades graduadas, timbres diferenciados, legato, fraseado – terão solução quase espontânea. Sendo assim, seria de suma importância ao aluno desenvolver uma audição diferenciada, com capacidade de crítica e análise - ou o *ouvido qualitativo*, segundo o autor (*idem, ibidem*). Em suma, o

estudo poderia ser mais rápido e eficiente se o ensino visasse constantemente a desenvolver a sensibilidade auditiva do aluno.

A preocupação dos pianistas quanto à sonoridade não deveria ser ocasional; ela *“deve atingir os primórdios do curso, isto é, desde os primeiros passos, ela deve estar sempre em suas cogitações”* (Pelafsky, 1954, p.28). Nesse sentido, a instrução do ouvido deveria ter como objetivo básico permitir que o aluno escutasse a própria execução: *“geralmente os alunos não têm o hábito de ouvir o que estão tocando. Confiam unicamente nas correções do professor”* (PELAFSKY, p.19). Segundo Pimenta (s/d, p.28), o professor poderia mostrar à criança as diversas maneiras de “tirar” o som do instrumento. A autora ainda afirma que uma boa sonoridade não seria uma qualidade inata, mas, sim, obra do estudo: *“(…) saber graduar a pressão dos dedos sobre as teclas (…) é uma qualidade que só o domínio completo na percussão das teclas dá ao pianista”* (s/d, p.29).

2.4.5. Interpretação

Embora a *escola moderna* enfatize o preparo técnico, os autores das obras estudadas defendem o princípio segundo o qual a comodidade física não deveria ser conseguida em detrimento da concepção musical: *“ambos fatores devem coexistir”* (Hazan, 1984, p.14). Em outras palavras, Campos (1987, p.7) afirma que a técnica ou “mecânica” propriamente dita é tão importante quanto a interpretação, pois, *“sem uma delas, o pianista não se completará, por maior talento que possua”*. Pelafsky completa: *“o virtuose não deve ser escravo da técnica, e sim servir-se dela para desenvolver a interpretação”*. (1954, p.36)

Desse modo, para que o intérprete pudesse reconstituir a obra do compositor, seria necessário, em primeiro lugar, ter o domínio da técnica – ou seja, vencer todas as dificuldades de ordem mecânica - e o domínio da partitura – isto é, realizar uma leitura cuidadosa e ter segurança quanto às notas, tempos, sinais de dinâmica, intensidade, articulações - para que, depois, se dedicasse à interpretação. Esse é um trabalho lento e minucioso, assim como o trabalho de composição.

Apesar de definirem com aparente facilidade o que é interpretação, e admitirem sua importância para a performance, os autores das obras consultadas, na verdade, não oferecem orientações didáticas a esse respeito. Para Kaplan (1987, p. 29), interpretar é “*dar vida ao código musical impresso na partitura*”. Fontainha (1956, p.153) define a interpretação como a *reprodução, com fidelidade, do pensamento do autor*” e admite a dificuldade de exteriorizá-la para os alunos, constatando que não há como fazer a notação de todos os sinais expressivos (como “pequenos impulsos”, “esperas microscópicas” e “sutilíssimas inflexões”), em determinados sons. Nesse sentido, os autores Amorim & Vita (1956, p.42), em seu trabalho a respeito de pedagogia musical, acrescentam que os elementos que o compositor não pode escrever dependem da experiência, da intuição, do talento daquele que está designado a apresentar a música. Em outras palavras, o bom intérprete precisaria possuir a faculdade de “enxergar além da partitura”, ou então, ter uma boa “intuição”. Almeida avalia que “*são raros os pianistas que consideram que há algo mais importante escondido nos sinais gráficos da escrita musical*” (1956, p.165).

A partir destes conceitos, muitas vezes as obras estudadas poderiam nos levar a crer que bem interpretar é parte integrante do “dom”, numa visão que se poderia chamar de romântica. Entre os textos estudados, foi freqüente o argumento de que se trata

de algo subjetivo e, até mesmo, “*puramente espiritual*” (PELAFSKY, 1954, p.37), sendo poucos os alunos que conseguiriam realizar uma boa interpretação, pois “*esta qualidade é tão rara, que os seus possuidores são elevados aos pináculos da glória e da celebridade !*” (PELAFSKY, 1954, p. 104). Para Pimenta (s/d, p.31) e Fontainha (1956, p.154), são unicamente os eleitos, os privilegiados, os verdadeiros artistas, dotados de extraordinária intuição musical e artística, que trazem a interpretação dentro de si. Almeida afirma que saber expressar os sentimentos “*é cousa que se relaciona com a alma. É dom da natureza e não produto do esforço*”. (1956, p.125). E ainda Amorim & Vita, considerando que, em determinado momento do estudo, as preocupações materiais da execução se tornam desprezíveis, afirmam que a interpretação apareceria naturalmente, como “*a mais pura das satisfações*” (1956, p. 141-142)

Entretanto, os autores admitem que há um lado racional a ser desenvolvido pelo estudo da história da música, da biografia dos compositores, da estética musical e da literatura pianística – em seus diversos gêneros, estilos e modificações. Há, portanto, segundo os autores consultados, uma mescla de elementos a serem considerados para a interpretação, alguns deles objetivos, e outros subjetivos. Lacerda (1973, p.61) adverte que o intérprete, além de conhecedor das regras da música e “submisso” a elas, “*deve pensar, sentir e viver em mundos vários, em ambientes nunca sentidos, tornando-se portanto, e necessário, ser possuidor de um espírito maleável, fantasista, imaginoso (...), buscando os meios de desenvolvimento da imaginação necessária ao artista*”.

Há ainda que se considerar o aspecto sensorial, uma vez que, segundo Kaplan (1987, p.27), o pianista atua de acordo com os estímulos que percebe. Quando está só, diz ele, o pianista toca diferentemente do que quando se apresenta em público, porque, concomitantemente à interpretação musical, há a interpretação das *impressões*

sensoriais. Essa capacidade de interpretação, de caráter individual, dependeria, por sua vez, das circunstâncias em que a interpretação musical se realiza, da experiência prévia do aluno e, também, do seu grau de desenvolvimento e do estado de maturação de seu sistema nervoso central (que, conforme já se viu, é considerado, no entender da escola moderna, o “chefe” dos movimentos”).

De acordo com a maior parte das obras consultadas, o professor deveria conduzir a interpretação desde o início dos estudos, mesmo quando se tratasse de crianças. Segundo Fontainha (1956, p.28) a criança ignora, em música, de que modo exteriorizar o sentimento que as peças que executa lhe provocam. *“Uma vez, porém, que lhe seja indicado o caminho, estará apta a encontrá-lo em qualquer outra peça, espontaneamente”*.

Caberia ao professor, portanto, de acordo com os autores adeptos da escola moderna de ensino de piano, fornecer ao aluno os saberes necessários para contextualizar uma obra e, ao mesmo tempo, incentivá-lo a construir sua própria interpretação, valorizando suas capacidades, seus conhecimentos e seus sentimentos, isto é, segundo esses autores, o professor deveria levar em alta consideração as funções intelectuais do aluno – *“sensação, percepção, concepção, raciocínio, atenção, memória e imaginação, faculdades estas que jamais são iguais em todos aqueles que se destinam ao estudo da música”*. (ALMEIDA, 1956, p.73). Todavia, o professor não deveria impor *sua interpretação* em detrimento das considerações pessoais do aluno acerca da obra, pois *“não se deve prescindir do bom gosto e do profundo conhecimento do mestre. E este deve transmitir os seus ensinamentos sem anular a personalidade do aluno”* (ALMEIDA, 1956, p.73)

Em suma, pode-se afirmar que a boa interpretação pressupõe o estudo racional da peça e o domínio do mecanismo utilizado na execução. Silva (1940) resume esse pensamento da *escola moderna*: *“ao lado da técnica, adquirida por exercícios de*

mecanismo, há a cuidar ainda da parte espiritual, que por ser subjetiva, requer uma educação estética. E por fim diremos que técnica e sensibilidade põem-nas o pianista a serviço da compreensão, para bem interpretar uma obra de arte”.

2.5. Especificidades do ensino para crianças

Na *escola antiga*, a iniciação musical da criança correspondia à introdução de alguns elementos básicos de notação musical e, em seguida, a leitura no instrumento, segundo a pesquisadora Inês Rocha (1997, p.31-32). Além disso, não havia preocupação com fatores psicológicos e técnicos, que levassem em conta as características dessa faixa etária.

Sá Pereira sintetiza o que considera “erros da pedagogia musical” que, até então, era praticada no Brasil (conforme texto de Ermelinda Paz, 2000, p.46-47):

1. o desconhecimento da criança, de seu desenvolvimento físico e intelectual e de seus interesses;
2. a desvinculação dos conteúdos com a realidade, ou seja, ênfase na memorização passiva e exaustiva dos conhecimentos, sem que houvesse compreensão de sua utilidade;
3. a falta de motivação intrínseca, compensando a falta de interesse da criança com prêmios, elogios, honrarias e também castigos;
4. o desconhecimento do fator emocional, que acompanha a aprendizagem, dando total importância à apreensão dos conteúdos – mesmo que as condições para a aprendizagem não fossem adequadas.

Encontram-se, ainda, nas obras que tratam de pedagogia pianística, outros fatores que podem explicar a desistência ou o fracasso das crianças na *escola antiga*:

1. o cansaço prematuro da memória, atribuído ao grande número de peças e ainda, pela obrigação de tocar decor.
2. a falta de maturidade para executar determinadas peças e estudos, isto é, a exigência de peças além do nível do aluno, na ânsia de formar virtuosos.
3. o estudo calcado na repetição mecânica, que tornava as horas dedicadas ao piano cansativas, desagradáveis e desinteressantes.

Segundo Lacerda (1973, p.26), a moderna educação pianística da criança, em oposição a esses fatores, deveria ser calcada no espírito da espontaneidade, da ausência de esforços. O professor da *escola moderna*, portanto, deveria descartar tudo o que prendesse o aluno a uma posição fixa com relação ao instrumento, por gerar tensão na musculatura e desviar a atenção do aluno da música que estivesse executando. Isso significava refutar recursos como: adotar objetos para manter a postura e posição correta das mãos dos alunos ao piano, por exemplo: uma moeda ou uma borracha sobre as mãos (para não incliná-las, pois, com isso, os objetos poderiam cair), livros presos entre o tronco e os braços (para os ombros não “subirem”) ou uma barra de madeira próxima ao teclado (para deixar o pulso “alto”), recursos esses trazidos da Europa - como era costume àquela época - e que acarretavam a destruição do progresso técnico do aluno, conforme assegura Pelafsky (1954, p.78).

Fontainha também critica a utilização desses recursos que, nas palavras do autor, “amarram” a criança (1968, p.15). O ideal seria que, desde o início dos estudos, o

professor mostrasse à criança é a posição correta das mãos sobre o teclado, sem, no entanto, forçar sua natureza. O autor alerta que nem todos os alunos possuem a “mão pianística”, ou seja, “*aquela com articulações flexíveis, palma larga e dedos longos e fortes*” (1956, p.13), por isso aconselha ao professor que observe a constituição anatômica da mão de seus alunos, a fim de evitar os exercícios e peças inadequadas.

A respeito da aplicação da técnica do peso do braço para crianças, Sá Pereira afirma que os movimentos infantis são perfeitos, por serem realizados sem esforços, de maneira fácil e natural. Nas palavras do autor, esses movimentos “*se caracterizam justamente pela diminuta contração muscular*” (1964, p.21). Assim, subentende-se que, de acordo com o autor, as crianças não sofreriam problemas ao tocar segundo os princípios dessa técnica.

Todavia, Lacerda contradiz o pensamento de Sá Pereira, afirmando que “*o hábito de se contraírem sem necessidade os músculos, ao praticar-se uma ação que não seja de todo natural ao corpo, persegue-nos desde a idade infantil*” (1973, p. 93). Para a resolução destes problemas, o autor propõe a “ginástica para os dedos”, de maneira sistemática e planejada. Tal prática se tornaria um hábito saudável, que, segundo ele, os alunos cultivariam durante toda a vida, evitando a “solvência de tendências de origem instintiva”.

Pelafsky (1954, p. 39) concorda ser desejável que a completa flexibilidade muscular seja observada desde o início dos estudos. Kaplan (1987, p. 38) considera que o início da aprendizagem instrumental deveria ser, sobretudo, constituído por um estudo das sensações e das possibilidades de domínio e controle corporal do indivíduo. Assim, deveria ser praticada uma série de experiências, fora do teclado, que permitissem ao aluno

(levando-se em conta suas características individuais) distinguir e dominar fácil e rapidamente essas sensações.

2.6. *Livros didáticos para crianças– um breve histórico*

Torna-se necessária, a seguir, uma contextualização histórica que explicita o surgimento de material didático-pianístico no Brasil, bem como a descrição de suas características, para demonstrar de que modo esse material se desenvolveu e evoluiu até chegar aos dias de hoje. No capítulo 4 deste trabalho, se verá quais deles são ainda utilizados e quais, apesar de suas qualidades pedagógicas, permanecem desconhecidos no universo pesquisado, a saber, professoras de conservatórios da cidade de São Paulo.

Até o início da década de 1930, os livros didáticos disponíveis no Brasil para a iniciação ao piano eram “métodos” e estudos compostos por pedagogos europeus, sendo que os “métodos” poderiam ser definidos como um grupo de pequenas lições rigorosamente graduadas, planejadas para serem utilizadas como material básico nas aulas, e os estudos, um grupo de peças complementares para essas aulas, cujo propósito seria a utilização livre e não sistemática, para reforçar determinados aspectos do “método” ou desenvolver habilidades que não eram trabalhadas por este.

Entre os livros utilizados nessa época, destacam-se: *Escola preparatória de piano op. 101*, de Beyer, *Novo método para piano*, de A. Schmoll, *Estudos op. 189* de Köhler e *Primeiras Lições op.117* , de Gurlitt. Os dois primeiros livros citados são considerados “métodos”, e os outros, estudos complementares. Esses livros apresentavam a leitura musical ao piano por **oitava**, isto é, a leitura em duas claves de sol, de maneira que

as mãos se posicionam a uma distância de 8^a. Nesse tipo de abordagem de leitura, apresenta-se os elementos da notação musical desde a primeira lição.

Figura 2.1. Primeira lição do “Novo método para piano” (SCHMOLL,1996, p.12). Exemplo de método com abordagem de leitura por oitava.

Com o advento da *escola moderna* (estudado no capítulo 2), surge a necessidade de novos livros a serem utilizados no período de iniciação, destinados especialmente às crianças. Segundo Sampaio (2001, p.182), os livros foram acompanhando uma gradual mudança de paradigma na maneira de compreender o ensino do instrumento:

“as dificuldades surgidas passaram a ser vistas não como problemas insolúveis de decodificação dos símbolos musicais, mas como etapas necessárias, desdobráveis em outras mais simples, gradativamente vencidas. Essa visão resultou em uma abordagem que passou a preparar, de maneira mais detalhada, as competências necessárias ao entendimento e ao domínio daquelas dificuldades”.

Encontramos em Pimenta (p.21-22), na década de 1930, menção a um livro brasileiro recém-publicado, com esse propósito: “*Método infantil para piano*”, de

Francisco Russo⁴. O surgimento desse “método” constituiu um grande progresso no ensino do piano e se adequou ao contexto da época, trazendo uma linguagem mais acessível à criança (na apresentação dos elementos da teoria musical e nos títulos, relativos a temas do universo infantil) e um aspecto visual mais atrativo (com figuras ilustrativas) do que aquele usualmente encontrado àquela época. Entretanto, o seu conteúdo não representou grandes inovações em relação aos “métodos” mais antigos: o início da leitura por oitavas, que faz com que as mãos se fixem na mesma posição por muito tempo; a atribuição de valores fixos para as figuras rítmicas, a predominância de fórmulas de compasso com denominador 4, o incentivo à contagem dos tempos em voz alta, o uso constante da tonalidade de DO Maior e o uso exclusivo de teclas brancas no início repetiam os mesmos fundamentos dos “métodos” europeus do século XIX, não obstante a sua pretensão em se modernizar.

Em 1935, é publicado no Brasil o livro “*Aventuras no país do som*”, de Margaret Steward. Esse “método” já constituiu uma grande inovação, além da ênfase no aspecto lúdico, na organização das lições. A criança é incentivada a conhecer a melodia das lições por meio do canto, antes que a toque no piano. O livro não fixa a posição das mãos por muito tempo, tampouco fixa a leitura por oitavas, e apresenta elementos expressivos nas lições, como ligaduras de fraseado e sinais de dinâmica e articulação (*legato/staccato*). Além disso, o livro traz exercícios a serem tocados no início da aula, para preparar os dedos e cuidar da postura (“ginástica para os dez dedinhos”). É importante destacar a participação do pedagogo Sá Pereira na elaboração do livro, apresentando instruções para o professor com relação à utilização do material e sugestões de atividades complementares para as aulas, com o objetivo de desenvolver no aluno outras habilidades além da leitura.

⁴ não encontramos, em nossa pesquisa, a data exata da primeira publicação do livro de Francisco Russo.

Canto

A bar - qui - nha Li - gei - ri - nha Vo - ga, Vo - ga, Sem pa - - rar.

Para piano (mão direita)

M D
M E

minimiza 1 tempo
haste
minimiza 2 tempos

Figura 2.2. Primeira lição de “Aventuras no país do som”, (STEWART, 1935, p.16), com anotações manuscritas da proprietária do livro a que se consultou e de sua professora.

Nos Estados Unidos, no entanto, começam a surgir nessa mesma época “métodos” com uma nova abordagem inicial para o ensino de piano, com a leitura simultânea das claves de sol e fá e com a posição de **DO Central** para as mãos como ponto de partida, isto é, com os dois polegares (dedos 1) sobre a nota DO3, que é a nota de referência. Neste tipo de abordagem, também são apresentados, desde a primeira lição, elementos de notação musical: pauta, claves e figuras positivas em notas absolutas. Entre esses “métodos”, destaca-se “*Easiest piano course*” (THOMPSON, 1955), publicado pela primeira vez em 1936, que apresenta um vasto repertório baseado em canções pertencentes ao universo infantil (temas clássicos, melodias tradicionais e canções do folclore americano), acompanhamento por parte do professor (tocando a quatro mãos com os alunos) e noções de teoria musical entre as lições. No entanto, a despeito de tais inovações, o uso constante da tonalidade de DO Maior, a posição fixa das mãos no teclado por muito tempo, a predominância de fórmulas de compasso com denominador 4 e o uso exclusivo de teclas brancas no início do processo de aprendizagem permaneceram inalterados, assemelhando-se aos livros com abordagem de leitura por oitava. É importante destacar que a importação desses “métodos” americanos, que até hoje são muito utilizados no Brasil, só se inicia por volta da década de 1960, incluindo também os livros “*Piano course*” de Michael Aaron, (AARON, 1955), publicado a partir de 1945, e “*Piano course*”, de Leila Fletcher, (FLETCHER, 1995), publicado em 1949⁵, livros homônimos que surgiram posteriormente.

⁵ Segundo John Loweth, representante comercial dos métodos de Leila Fletcher nos Estados Unidos (contatado por e-mail), no início da década de 1940 Leila Fletcher já havia escrito um método de iniciação ao piano, intitulado “*Music Lessons have begun*”. O livro editado em 1949 pela Montgomery Music é o que conhecemos hoje, “*Piano Course*”.

1. The Flyer

The image shows two systems of musical notation for the piece "The Flyer". Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff, both in 2/4 time. The first system contains the lyrics "Ri - ding with the en - gin - eer,". The second system contains the lyrics "Blow the whis - tle, Track all clear!". Fingerings are indicated by numbers 1, 2, and 3 above the notes. The melody is simple, using quarter and eighth notes.

Figura 2.3. Primeira lição de “Piano course” (FLETCHER, 1995, p.10). Exemplo de método com abordagem de leitura pelo DO Central.

Livros brasileiros com a abordagem de leitura pelo DO Central surgem a partir da década de 1950, conforme o que se pôde constatar nesta pesquisa. Em 1953, é publicado “*Ciranda dos dez dedinhos*”, de Maria Aparecida Vianna e Carmen Xavier, “método” composto exclusivamente por melodias do folclore brasileiro. Na mesma época, surge um outro livro com esse mesmo repertório, mas que não constitui um “método”, pelo modo como foi concebido: “*Vamos, maninha*”, de Ernst Mahle (1955). O livro é definido pelo autor como “*uma coleção de arranjos de músicas populares brasileiras, simples,*

fáceis e pianisticamente interessantes” (1978, p.V). Quanto à estrutura das peças, o autor mescla melodias em uníssono, melodias com acompanhamento (sendo que a melodia alterna entre a mão esquerda e a mão direita) e algumas peças a quatro mãos.

Na década de 1960, é lançado no Brasil um livro inovador para a época: “*Ludus Brasiliensis*”, do compositor Ernst Widmer. Sua abordagem de leitura é diversificada: melodias em uníssono (oitavadas), em teclas brancas ou pretas; melodias divididas entre as duas mãos; melodias com palmas; melodias em contraponto e cânone. O livro faz parte de uma série de cinco cadernos de peças progressivas, sendo que essas peças se destacam por sua sonoridade atonal e pelo uso da notação contemporânea, pelas propostas de improvisação, estímulo à leitura à primeira vista (inclusive com sistemas de três pautas, para preparar a leitura em conjunto) em uma ampla extensão do teclado, pelo trabalho de independência das mãos e facilitação do estudo de polirritmia e ornamentos.



Figura 2.4. Lição 15 do livro “*Ludus Brasiliensis I*” (WIDMER, 1966, p.8).

Ainda na década de 1960, a obra “*O estudo do piano*” (1967), em dez volumes, de Heitor Alimonda, surge com a proposta de leitura relativa, que até então não havia sido abordada nos “métodos”. No entanto, a idéia do autor de desenvolver a habilidade motora em associação com as habilidades visuais, auditivas e sensoriais, considerando o piano como um instrumento musicalizador, prioriza a habilidade de leitura, que, de acordo com as instruções presentes no livro, deve ser realizada oralmente e depois, ao teclado. Os exercícios propostos são realizados mecanicamente, sem determinação rítmica, e tornam-se melodicamente desinteressantes. Somente ao final do primeiro volume é que são apresentadas algumas melodias folclóricas, que o autor denomina “musiquinhas”.

Na década seguinte, surgem outros “métodos” com a abordagem de DO Central no Brasil, com lições mais repetitivas - que enfocam cada nota apresentada - e mesclando as melodias do folclore brasileiro, melodias tradicionais e melodias compostas pelos próprios autores: “*Meu piano é divertido*”, de Alice Botelho (1976) e “*Método de Iniciação ao Piano*”, de Aricó Júnior (1977).

Tocar as notas com o polegar (primeiro dedo) de cada mão.

Mão direita

Mão esquerda

Figura 2.5. Primeira lição de “*Método de iniciação ao piano*” (ARICÓ JR., 1977, p.5)

Na mesma época, surgem também “métodos” para crianças não-alfabetizadas, que procuram simplificar a notação musical e enfatizam o aspecto lúdico. Exemplo desse tipo de abordagem é o livro “*Dois mãozinhas no teclado*” (MASCARENHAS⁶,1970), que, no início, utiliza desenhos (o DO é um dedo, o RE é um relógio, etc), e “*O Castelo Do-re-mi*” (FAULIN, 1978), que conta uma estória para justificar o nome de cada nota da escala. O livro de Faulin também inova por conter atividades (como: quebra-cabeça musical, desenhos para pintar, questões sobre os parâmetros do som, etc.), a serem realizadas paralelamente às lições. A autora de “*O Castelo Do-re-mi*” escreveu uma continuação para o livro - “*O sonho dourado*” -, já com duas pautas, sendo que a mão esquerda (apresentada como “mão do coração”) lê em clave de sol.

Destaca-se também, ao final da década de 1970, o livro “*Sons da infância*” (1979), de Marisa Fonterrada e Maria Lúcia Pascoal, que orientam o professor para a realização do trabalho de musicalização paralelamente ao estudo das lições. O livro se inicia com a conscientização dos sons à nossa volta e estimula o aluno a inventar histórias ao piano, de modo que os sons sejam produzidos no instrumento para caracterização dos personagens. As autoras propõem ao professor que as peças a serem estudadas sejam cantadas – com palmas marcando a pulsação e o ritmo - e tocadas com variações, como: transposição para outras tonalidades, análise de sua estrutura, acompanhamento do professor (a seu critério) e ainda a improvisação, no sentido de criar sobre aquilo que o aluno está aprendendo.

⁶ Mário Mascarenhas ainda escreveu outros métodos de iniciação ao piano como “*O mágico dos sons*” e “*Os Smurfs no teclado*”, livros com peças infantis e métodos para adultos.

Outro tipo de abordagem de leitura, com novas propostas para o ensino de piano, começou a surgir no Brasil na década de 1980: a leitura **direcional**, que destaca a direção da melodia (ascendente/ descendente), privilegia a leitura em teclas pretas - permitindo que uma mesma melodia seja tocada em vários pontos do piano - e traz melodias mais diversificadas do que as usualmente empregadas, possibilitando o uso da linguagem atonal através de *clusters* e sugerindo outras tonalidades além de DO Maior. Nesse tipo de leitura, não se usa pauta e claves no início – somente figuras positivas – e os outros elementos de notação musical vão surgindo no decorrer das lições; há, ainda, na proposta dos “métodos”, o incentivo à intervenção do aluno na partitura à criação de novas melodias. Entre esses “métodos”, que nesse período começaram a ser utilizados pelos professores brasileiros – embora já fossem utilizados há muito tempo nos Estados Unidos -, destacam-se as séries⁷ “*The music tree*” (CLARK, GOSS & HOLAND, 2000), “*Robert Pace*” (PACE, 1962), “*Piano Básico*” (BASTIEN, 1997) e “*Alfred’s basic*” (LETHCO, MANUS & PALMER, 1988), que começaram a ser publicados, respectivamente, nas seguintes datas: 1954, 1961, 1976 e 1981⁸ Convém destacar que a obra de Pace e Bastien já se encontra disponível em português, adaptada ao contexto brasileiro.



Figura 2.6. Primeira lição de “*Piano Básico*”(BASTIEN, 1997, p.8).

⁷ Pace, Bastien, Alfred’s e Hal Leonard formam um “método” que se constitui por uma série de livros, organizados em: atividades teóricas, exercícios de técnica e de repertório, de forma que o “método” não se constitui por um único livro didático.

⁸ As datas entre parênteses indicam o ano em que as séries começaram a ser compostas, segundo Bastien (1995, p.39-76)

Right & Left

1. Play & say the finger numbers.
2. Play & sing the words.

POSITION OF HANDS

R.H. Fingers: (Stems UP)

2 3 2 3 | 2 3 2 3

Right hand play ing, Hear the high notes!

L.H. Fingers: (Stems DOWN)

2 3 2 3 | 2 3 2 3

Left hand play ing, Hear the low notes!

DOUBLE BAR used at the end.

You are now ready to begin using Alfred's Basic Piano Library FLASH CARDS.

Figura 2.7. Primeira lição de "Alfred's basic piano library - Lesson Book, level 1A" (LETHCO, MANUS & PALMER, 1988, p.8)

Em nossa pesquisa, não encontramos “métodos” brasileiros cuja abordagem de leitura seja a de notação direcional. Entre outros “métodos” que surgiram posteriormente no Brasil, cuja abordagem se desenvolve a partir do DO Central, destacam-se “*Iniciação ao piano*”, (ROCHA, 1985), que inova na utilização de mudanças de compasso, palmas e melodias modais e uma sonoridade mais próxima ao repertório contemporâneo, e “*Nossos dez dedinhos*”, (DRUMMOND, 1994), que sugere a improvisação, a criação e a transposição. Outros pontos que se destacam nesse “método” são a apresentação da história do piano e do funcionamento do mecanismo do instrumento (com ilustrações), logo no início do livro. O “método” apresenta peças rítmicas sem notas, com percussão na tampa do piano ou com texto falado e palmas; peças com opções de escolha e, ainda, atividades de desenho, pintura e colagem a respeito da teoria musical.

Um último tipo de abordagem de leitura a ser destacada neste trabalho é a leitura por **gráfico**, que mais se aproxima da música contemporânea e inclui dois tipos de notação: uma, simplificada, considerada “pré-leitura”, que aborda o uso das regiões do piano – grave, média e aguda – sem determinar alturas absolutas, e privilegia o uso de sons alternativos (palmas, percussão na tampa do piano ou no corpo) e *clusters*. Outra, cujos gráficos (números e/ou o desenho do teclado) indicam como a peça deve ser tocada, de modo que não há a necessidade da partitura convencional (embora ela esteja presente, para a leitura do professor). O aluno também pode aprender a peça por imitação, a partir da demonstração e explicação do professor.

Livros com esse tipo de abordagem de leitura encontram-se em pequeno número no Brasil. Em nossa pesquisa, encontrou-se o “*Caderno Preparatório*” (DRUMMOND, 1988), que em geral é utilizado somente para crianças não alfabetizadas, e “*Palitos Chinos*”, (GAINZA, 1987).

OS ANIMAIS

M.D. *Can - ta o pas - sa - ri - nho que bo - ni - to*

palmas

M.E. *ru - ge o le - ão*

P.D. *o va nho do re é va e ca li quan cor pra ler*

P.E. *que zan - ga - do*

M.E. *bata com os pés no chão com as mãos abertas*

bater com a mão fechada na tampa do piano

Figura 2.8. Lição do “*Caderno Preparatório*” (DRUMMOND, 1988, p.22).

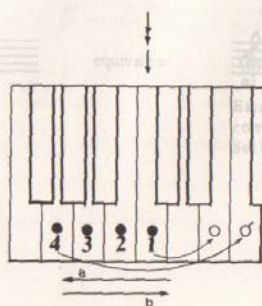
1. LOS DIEZ PERRITOS-Teclas Blancas

Tradicional Latinoamérica
 Texto: Adaptación libre.

2. De 9 perros que tenía
 uno se tragó un bizcocho
 y ahí nomás me quedan 8 - bis
3. De 8 perros que tenía
 uno fue para el banquete
 y ahí nomás me quedan 7 - bis
4. a uno lo cornó un buey
 → quedan 6
5. uno se cayó de un brinco
 → quedan 5
6. a uno le tiré un zapato
 → quedan 4
- etc.

De diez pe - rros que te - ní - a - u - no se per - dió, en la nie - ve
 y ahí no - más me que - dan nue - ve, y ahí no - más me que - dan nue - ve.

Seguir INVENTANDO ESTROFAS hasta que no quede ningún perro.



Los dos índices alternan en "sube y baja".

a 1 0 2 0 3 0 4 0 0

b 4 0 3 0 2 0 1 0 0

↓

Figura 2.9. Primeira lição de "Palitos Chinos" (GAINZA, 1987, p.12). O gráfico indica como a lição deve ser apresentada ao aluno, e a partitura serve para conferência do professor.

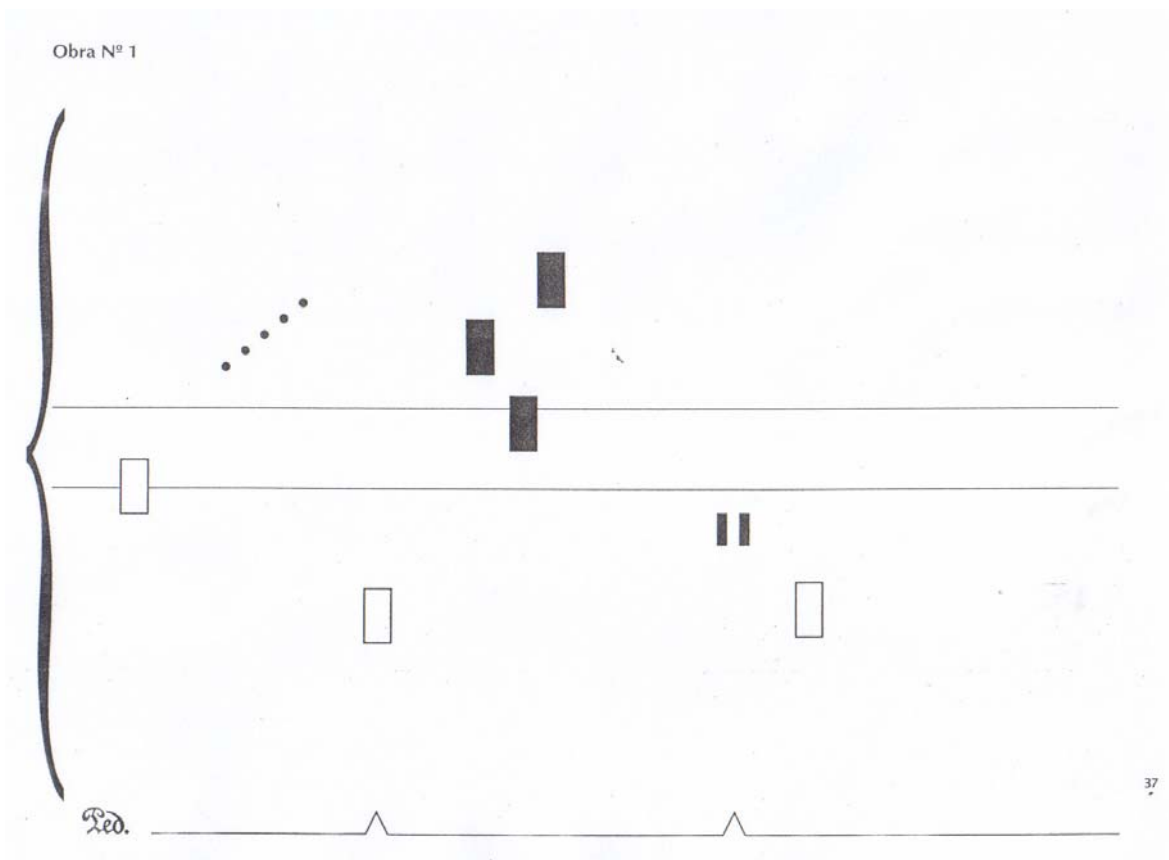


Figura 2.10. lição do livro “Tecla en tecla”⁹, que apresenta notação simplificada: os retângulos pretos representam clusters nas teclas pretas, e os brancos, nas teclas brancas; os círculos pretos representam notas nas teclas pretas, e os brancos, nas teclas brancas; as expressões Ped. e 1C representam, respectivamente, os pedais direito e esquerdo. (TUÑEZ & ZABALA, 2003, p.37)

Dois materiais brasileiros também lançados na década de 1990 são dignos de menção neste trabalho, pela abordagem do repertório popular: a coleção “Iniciação ao piano e teclado”, “Piano e Teclado” e “Harmonia e estilos para teclado” (1994), de Antonio Adolfo, e a série “Piano popular” (1995), de Rosana Giosa. A idéia de Adolfo foi a criação de um material que se diferenciasse dos “velhos métodos tradicionais” (p.6) para piano e que fosse mais compatível com a realidade atual, incluindo elementos básicos da

⁹ O livro argentino “Tecla en tecla” não foi citado por nenhuma das professoras entrevistadas. Entretanto, trata-se de um ótimo material para a iniciação pianística e o exemplo apresentado ilustra perfeitamente a leitura por gráfico.

música, leitura musical e o conhecimento harmônico e estilístico. Além disso, diante da expansão do teclado e da banalização dos “métodos” a ele direcionados, o autor propõe uma abordagem mais completa desse instrumento, que inclusive proporciona a leitura na clave de fá e privilegia aspectos expressivos, de modo que as lições podem ser tocadas em ambos os instrumentos (piano e teclado).

A coleção de Giosa se divide em “*Método de Arranjo*”, volumes 1 e 2, e “*Repertório*”, também em dois volumes, que buscam suprir a carência de material didático que aborde a música popular. “*Repertório*” traz arranjos completos da autora, e “*Método de arranjo*” orienta o aluno a criar seus próprios arranjos, com algumas indicações. Na concepção da autora, o ideal é que o pianista tenha formação popular e erudita, visando a uma formação completa. Em geral, a formação popular trabalha mais enfaticamente a criatividade e o conhecimento harmônico, enquanto que a erudita trabalha sistematicamente a técnica, a leitura e a interpretação. Ambos os livros podem ser trabalhados como complemento aos “métodos”, entretanto, os arranjos – bem elaborados - exigem certo nível de experiência do aluno.

Outro material para o ensino de piano encontrado em nossa pesquisa, que foge à estrutura dos “métodos”, é o livro “*Piano Brincando*” (1993), de Maria Betânia Fonseca e Patrícia Furst Santiago, que traz atividades lúdicas de apoio ao professor, como jogos, “desafios” (questões escritas sobre o conteúdo), histórias e desenhos para pintar. Essas atividades têm por objetivo o reconhecimento do piano e da topografia do teclado, o desenvolvimento da coordenação motora e o entendimento da associação entre som e grafia. Segundo as próprias autoras, “*a necessidade de desenvolver o material contido no livro surgiu a partir do momento no qual o ensino de piano prescindiu de uma etapa complementar e anterior à formação de repertório e as dificuldades que isso implica*”

(1993, p.7). As autoras ressaltam a importância de se realizar um trabalho progressivo e lúdico antes que a criança tome contato com a leitura de notas no pentagrama (escrita convencional).

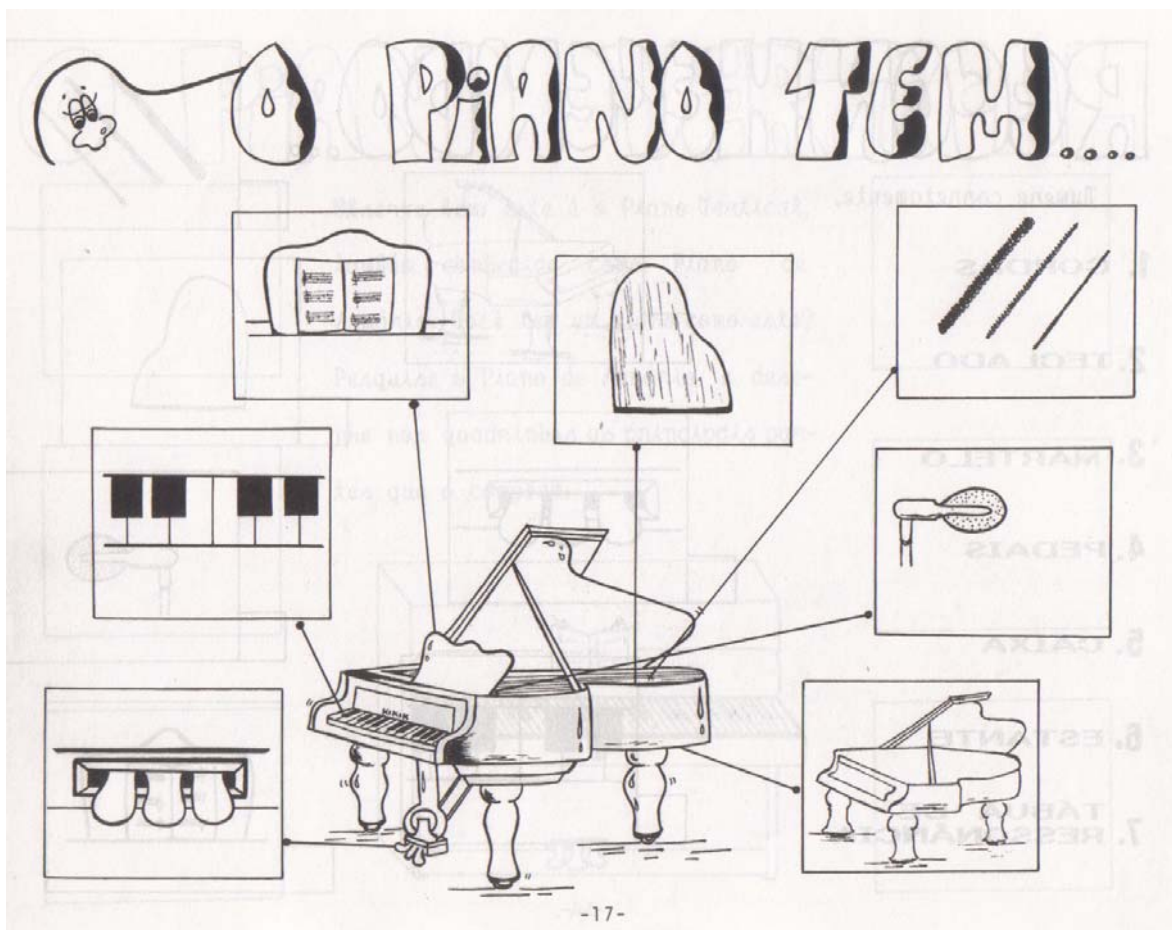


Figura 2.11. Atividade do livro “Piano Brincando” (FONSECA & SANTIAGO, 1993, p.17), a respeito das partes que compõem o instrumento

Entre outras publicações mais recentes encontradas para venda no Brasil, ressalte-se a alemã “*Europäische Klavierschule*”- *Escola de piano européia* - (EMONTS, 1992), que se destaca em alguns fatores: o visual colorido e belas ilustrações; o estímulo ao aprendizado por meio da imitação nas primeiras peças; o incentivo à criação (algumas

peças aparecem incompletas) e o repertório variado, com músicas características de diversos países (não só europeus).

Rätsel No. 1
Die linke Hand antwortet
in der Gegenbewegung.

Puzzle No. 1
The left hand answers
in contrary motion.

Devinette No. 1
La main gauche répond
en mouvement contraire.

f = forte
p = piano

F. E.

5

2

Figura 2.12. Lição nº 5 de “Europäische klavierschule” (EMONTS, 1992, p.32). Exemplo de peça que incentiva a criação do aluno.

Hoje, dá-se conta da carência de novas publicações na área da pedagogia pianística que estejam de acordo com postulados pedagógicos e musicais atuais na elaboração de suas propostas. Destaque-se, aqui, o livro de Laura Longo, “*Divertimentos*” (2003), que apresenta um grupo de peças tecnicamente fáceis, que podem ser aprendidas sem leitura, ou seja, pelo ouvido e/ou pelo olhar, numa abordagem diferenciada dos livros didáticos até então existentes no Brasil. As primeiras peças, compostas sobre as teclas pretas, podem ser transpostas também para as teclas brancas. O livro sugere a improvisação, utilizando toda a extensão do piano, diversos tons e modos e variedade rítmica e melódica.

7

Brincando de Bola

Laura Longo

Allegretto

mf

Ro - la bo - la ro - la bo - la pu - la Ro - la bo - la ro - la bo - la

ba - te Ro - la bo - la ro - la bo - la pu - la

Ro - la bo - la_a - qui, ro - la bo - la_a - li.

Figura 2.13. Lição nº 7 de “Divertimentos” (LONGO, 2003, p.30).

Diante dessa exposição, concluímos que o século XX, principalmente entre as décadas de 1930 e 1980, foi um período produtivo, que poderia propiciar profundas transformações no ensino do piano. Com a reflexão sobre os aspectos técnicos e com a influência da área da psicologia, principalmente no que diz respeito à aprendizagem das crianças, esse período de sessenta anos significou um grande avanço para a didática pianística e que ainda hoje é um material de referência para os professores.

3. Um panorama atual dos conservatórios paulistanos

Após a exposição da história do ensino pianístico no Brasil, caracterizando os dois séculos precedentes a este e passando pelo que os autores denominam *escola antiga* e *escola moderna*, traça-se, agora, um perfil da organização do ensino neste início de século. Sendo assim, este capítulo aborda a estrutura dos conservatórios, o perfil do corpo docente e sua atuação didática, bem como a aplicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para o ensino profissionalizante de música, de modo que, posteriormente, esses aspectos possam ser confrontados com as questões da atualidade que permeiam a presente pesquisa, entre elas, a primeira questão levantada: a evasão escolar nos cursos de piano dos conservatórios.

3.1. Características Gerais

A denominação “Conservatório Musical”, que atualmente se aplica a estabelecimentos de ensino de música, compreende dois tipos de instituições com as seguintes características:

- as oficializadas pela Secretaria da Educação, que oferecem os cursos “preparatório” e “básico” de instrumento/canto, de orientação livre, e o ensino técnico-profissionalizante, que fornece diploma reconhecido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) ao seu término;
- as instituições consideradas livres, que não oferecem cursos técnicos profissionalizantes e cujos cursos preparatório e básico não são fiscalizados pelos órgãos governamentais competentes.

Os cursos de orientação livre são estruturados, portanto, em dois períodos: o preparatório, ou período de iniciação, que compreende a primeira etapa de estudos musicais – a partir do primeiro contato do aluno com o instrumento – e o curso básico, que dá prosseguimento a esse primeiro período. O preparatório tem uma duração variável: de seis meses a um ano, em média, dependendo do desenvolvimento do aluno. O curso básico tem a duração de seis anos, sendo que esse tempo pode ser prolongado – caso o aluno tenha dificuldades nos estudos - ou diminuído, em caso reverso. Em todos os conservatórios, o curso de instrumento, nos níveis preparatório e básico, abrange, também, aulas de teoria musical. Em quatro dos conservatórios visitados, o curso de piano para crianças é complementado por aulas de musicalização infantil, em grupo.

O curso técnico das instituições especializadas tem a duração de três anos¹, que se seguem ao curso básico. O que se espera é que, ao término desse curso, o aluno esteja habilitado para atuar como músico e tenha condições de prestar vestibular, para prosseguir seus estudos musicais em nível superior - uma vez que os cursos de graduação em Música exigem uma prova específica de conhecimento, nessa área. Um dos conservatórios livres visitados, como alternativa à ausência do curso técnico, oferece curso de preparação para o vestibular, com aulas de percepção avançada, história da música e noções de estruturação musical após o sexto ano básico.

Para a realização desta pesquisa, procurou-se em meios públicos de acesso (listas telefônicas, Internet e guias especializados de música) registros de instituições com a designação “Conservatório musical” localizadas na cidade de São Paulo. A partir destes registros, foram contatados trinta conservatórios, sendo que dez prontamente se dispuseram

¹ Numa das instituições visitadas (Fundação Magdalena Tagliaferro) há a possibilidade de realização do curso técnico em dois ou quatro anos, de acordo com a disponibilidade do aluno.

a colaborar com a pesquisa: o Conservatório Musical Anchieta; o Conservatório Musical Brooklin Paulista; o Conservatório Musical do Imirim; o Conservatório Musical Maraiza; o Conservatório Musical Leopoldo Miguez; o Conservatório Musical do Morumbi; o Conservatório Musical do Butantã; o Conservatório Musical Mozart; o Conservatório Musical Souza Lima e o Conservatório Musical Heitor Villa-Lobos. Todas as escolas mencionadas são instituições particulares, mantendo-se com o pagamento das mensalidades dos alunos. Além dessas instituições, incluiu-se, também, a Fundação Magda Tagliaferro, que tem características similares às acima mencionadas - embora não receba o nome oficial de Conservatório -, e que atendeu prontamente ao pedido de entrevista e de investigação dos dados para este trabalho.

Por meio de dados coletados em forma de questionário estruturado, respondido pelos diretores ou, na ausência destes, pelos responsáveis pelas instituições, constatou-se que os conservatórios visitados detêm características muito distintas entre si, de modo que é difícil traçar um perfil destas instituições. As informações apresentadas a seguir mostram uma síntese dos dados dessa consulta, agrupados por gênero de informações.

Quadros 1, 2 e 3 – Caracterização dos conservatórios consultados

Conservatório	Tipo de Instituição	Ano de fundação	Diretoria de Ensino	Nº. de salas	Nº. de pianos	Nº. de alunos (geral)	Nº. de alunos de piano
Anchieta	Oficial	1954	Centro-Sul	4	5	50	5
Brooklin	Livre	1959	-	5	5	80	30
Imirim	Oficial	1957	Zona Oeste	5	3	30	6
Maraíza	Oficial	1980	5ª Leste	8	2	100	25
L. Miguéz	Oficial	1958	5ª. Leste	10	9	120	10
Morumbi	Livre	1978	-	8	3	220	30
Butantã	Oficial	1983	Zona Oeste	11	6	120	45
Mozart	Livre	1983	-	5	4	65	4
Souza Lima	Oficial	1973	-	40	15	1700	400
Villa-Lobos	Oficial	1957	Centro-Sul	17	20	150	40
M. Tagliaferro	Oficial	1968	14ª Centro-Oeste	7	7	80	50

Conservatório	Nº. de professores	Exames (no curso preparatório)	Reuniões pedagógicas	Cursos de atualização para professores
Anchieta	2	-	não	não
Brooklin	15	-	entre os membros da diretoria	sim
Imirim	4	semestrais	não	não
Maraíza	11	bimestrais	sim, trimestrais	sim
L. Miguéz	16	semestrais	sim, no início do ano	sim
Morumbi	10	-	Sim, 4 por ano	não
Butantã	15	trimestrais	sim, trimestrais	não
Mozart	13	semestrais	sim, no início e no fim do ano	sim (ajuda de custo)
Souza Lima	80	semestrais	sim, semestrais	sim
Villa-Lobos	32	semestrais	sim, no início e no fim do ano	não
M. Tagliaferro	15	semestrais	Sim, 3 por ano	sim, <i>master-classes</i>

Conservatório	Horário de Funcionamento	Valor da mensalidade (curso preparatório)	Divulgação	Curso de musicalização infantil
Anchieta	<u>2^a a 6^a</u> : 09às 20h <u>Sábados</u> : 09às 14h	R\$120,00	Lista e jornal do bairro	não
Brooklin	<u>2^a a 6^a</u> : 08 às 22h	R\$200,00	Lista, <i>site</i> , panfletos, faixas, guias especializados, contato com escolas	sim, complementar
Imirim	Não há horário oficial	R\$120,00	<i>Site</i> , Guias especializados, jornal do bairro, panfletos	sim, à parte
Maraíza	<u>2^a a 6^a</u> : 09às 22h	R\$120,00	Panfletos, <i>site</i>	sim, complementar
L. Miguéz	<u>2^a a 6^a</u> : 08às 21h <u>Sábados</u> : 09às 13h	R\$100,00	Lista, panfletos, Internet	sim, à parte
Morumbi	<u>2^a a 6^a</u> : 09às 21h <u>Sábados</u> : 09às 14h	R\$130,00	Lista, <i>site</i>	sim, à parte
Butantã	<u>2^a a 6^a</u> : 08às 22h	R\$195,00	Panfletos, jornal do bairro, parceria com escolas	sim, complementar
Mozart	<u>2^a a 6^a</u> : 08às 20h <u>Sábados</u> : 08às 17h	R\$180,00	Lista, panfletos, faixas, <i>site</i>	sim, complementar
Souza Lima	<u>2^a a 6^a</u> : 08às 23h <u>Sábados</u> : 09às 18h	R\$280,00	Lista, guias especializados, <i>site</i>	sim, complementar
Villa-Lobos	<u>2^a a 6^a</u> : 08 às 17h <u>Sábados</u> : 08 às 15h	R\$145,00	Lista, guia especializado, panfletos, <i>site</i>	não
M. Tagliaferro	<u>2^a a 6^a</u> : 08 às 18h	R\$240,00	Guia especializado	sim, complementar

3.2. *Corpo docente*

Com relação ao corpo docente, far-se-á uma descrição geral dos profissionais das escolas e do modo como se organizam, e em seguida se aterá às professoras de piano entrevistadas durante a pesquisa.

A média de professores por conservatório gira em torno de dez a quinze profissionais, havendo também instituições com número reduzido (dois professores) ou aumentado (trinta e dois numa instituição e oitenta em outra). Esses professores são selecionados preferencialmente por indicação, seguida de apreciação de *curriculum vitae*, privilegiando os profissionais que estudaram na própria instituição.

Quanto às reuniões pedagógicas, os conservatórios também divergem: três não as realizam (em um conservatório, só a diretoria se reúne mensalmente, e em outros dois, a falta de reuniões é justificada pela direção e pelo pequeno número de professores); quatro conservatórios realizam reuniões trimestrais (sendo que, em um deles, essa periodicidade pode ser bimestral, se houver necessidade, e envolvem o professor, a diretora e a coordenadora do curso); dois conservatórios realizam reuniões no início e no fim do ano letivo; um conservatório realiza reuniões no início de cada semestre com o coordenador do curso e outro realiza apenas uma reunião no início do ano. A respeito do aperfeiçoamento do corpo docente, cinco conservatórios afirmaram oferecer cursos aos seus profissionais, sendo que em um deles esse aperfeiçoamento se realiza em forma de *master classes*.

As informações a seguir, que visam caracterizar o corpo docente de piano do nível preparatório, foram extraídas de entrevistas semi-estruturadas com professoras indicadas pelos próprios conservatórios visitados.

As onze professoras entrevistadas lecionam piano para crianças, tanto em fase de iniciação quanto em níveis mais adiantados. Dentre elas, uma professora é também diretora (no Conservatório do Imirim) e quatro, além de diretoras, são proprietárias do Conservatório (conservatórios Maraíza, Leopoldo Miguez, Butantã e Mozart), lecionando paralelamente às funções administrativas.

Todas as entrevistadas afirmaram ter longa experiência no magistério do piano: nenhuma professora leciona a menos de vinte anos e duas professoras lecionam a mais de cinqüenta anos. O tempo de atuação dessas professoras nos conservatórios visitados varia de cinco a quarenta anos.

Quanto à formação musical das professoras, todas iniciaram seus estudos quando crianças, entre os quatro e os nove anos de idade. Além disso, todas estudaram em Conservatório, em alguma etapa de sua formação. Ao refletir sobre seu próprio aprendizado, as professoras comentaram a respeito de alguns aspectos que posteriormente lhe geraram problemas ou levaram a frustrações: a imposição do repertório pelo professor, o estudo da teoria desvinculado da prática e a ênfase no exercício da leitura e na execução mecânica ao instrumento.

As professoras informaram ter buscado cursos de aperfeiçoamento fora do Conservatório, para estruturar sua didática. Sete entrevistadas concluíram um Curso Superior, sendo que as três professoras que fizeram o Bacharelado em Piano concluíram também um outro curso: uma fez Pedagogia, outra fez Licenciatura em Música e a terceira, Licenciatura em Educação Artística. As demais concluíram um dos seguintes cursos: Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Psicologia. Uma das professoras entrevistadas fez o curso de Canto Orfeônico, que fora instituído por Villa-Lobos, o qual, segundo a própria

professora, era considerado curso superior de música na época e habilitava os professores para dar aulas nos antigos cursos primário e ginásial, correspondentes aos atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio. Posteriormente ao curso superior, uma professora fez especialização em educação musical (nível de Pós-Graduação *lato sensu*).

Afora a formação acadêmica, a maior parte das professoras entrevistadas evidenciou preocupação com o aperfeiçoamento da técnica pianística. Oito professoras buscaram orientação dos seguintes pianistas: Maria José Carrasqueira; Lina Pires de Campos; Olga Normanha e Guilherme Fontainha; Magdalena Tagliaferro e sua assistente Zilda Cândida dos Santos; Valdilice de Carvalho e Wilson Cury; Gilberto Tinetti e sua assistente Alex Sandra Grossi; Fritz Jank e Kita de Ulhôa Cintra – ex-aluna de Chiafarelli. Além disso, é importante destacar que uma das entrevistadas aperfeiçoou-se na Europa e outra obteve premiações como pianista, quando havia um concurso estadual com premiações outorgadas pelo Governo do Estado de São Paulo.

Desse modo, constatou-se que as professoras entrevistadas investiram em sua própria formação, complementando os ensinamentos recebidos no Conservatório e buscando aperfeiçoar sua didática. Isso denota a vontade de aprender, superando possíveis lacunas em sua formação, e ao mesmo tempo, significa a necessidade de atualização profissional.

Com relação ao desempenho profissional, oito professoras afirmaram estar plenamente satisfeitas com seu trabalho. Três professoras, embora satisfeitas, acreditam que podem melhorar sua didática, isto é, buscar novos materiais e novas estratégias de ensino por meio de estudo e pesquisa.

Ainda com relação ao aperfeiçoamento pedagógico das docentes, é importante ressaltar que dez das entrevistadas participaram de cursos de Educação Musical, como complemento à sua preparação pedagógica. Dentre esses cursos, destacam-se os métodos *Kodály* (cinco professoras, das quais duas fizeram o curso no exterior), *Orff*, *Dalcroze* e *Willems* (duas professoras cada um). As professoras entrevistadas ainda citaram cursos ministrados por Violeta de Gainza (duas professoras), Josette Feres e Nicole Jeandot; curso de musicoterapia e cursos de curta duração oferecidos nos encontros regionais da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). Na área de pedagogia pianística, uma das professoras frequentou um curso com a pianista Glória Machado.

Nas entrevistas realizadas, as professoras demonstraram que teriam disposição e interesse em participar de cursos de pedagogia pianística; no entanto, constata-se que são poucas as oportunidades de oferecimento desses cursos na cidade de São Paulo, e, quando surgem, seu valor financeiro nem sempre é acessível. Contudo, percebe-se, também, na fala de algumas professoras, um certo comodismo em se atualizar, revelado pela afirmação de que estão satisfeitas com seu trabalho, tal como ele se realiza.

3.3. Métodos Ativos de Educação Musical

Aqui, cabe discorrer sucintamente a respeito dos métodos de Educação Musical citados pelas professoras entrevistadas e que, advindos da Europa, influenciaram e continuam influenciando gerações de educadores musicais no Brasil. Está-se referindo, em especial, a *Dalcroze*, *Willems*, *Kodály* e *Orff* – sendo que este último, na verdade, não é considerado um *método*, mas uma *abordagem* de ensino musical. Surgidos em fins do século XIX e início do século XX, os chamados "métodos ativos" foram concebidos de modo a tornar a educação musical acessível a todos, independentemente de talento ou

"dom" para a música, e propuseram que a música fosse, antes de tudo, vivenciada pela criança, ou seja, ensinada através da experiência, e não apresentada segundo seus pressupostos técnicos e teóricos. Além disso, trouxeram uma concepção de educação musical integral, que visava transcender os limites impostos até então pela educação instrumental, além de inovar em seus aspectos psicológicos. Seus idealizadores, embora tivessem em mente os mesmos princípios gerais, desenvolveram suas propostas de educação musical de maneira peculiar, cada um deles enfatizando um aspecto: Dalcroze criou um método de ensino em que cada conceito musical passa primeiro pelo corpo (movimento); Kodaly enfatizou o conhecimento do folclore húngaro e o uso do canto coral; Orff investiu nas similaridades entre música e linguagem, além de explorar a interpenetração de diferentes linguagens artísticas e Willems relaciona a aprendizagem musical à natureza humana, enfatizando o uso da canção como portadora dos três elementos constituintes da música - ritmo, melodia e harmonia – e sua ligação com os aspectos humanos - físico, afetivo e mental, respectivamente. Hoje em dia, muitos desses métodos e abordagens são utilizados em combinação, ou são adaptados pelos educadores brasileiros, de modo a atender às condições sócio-culturais e interesses de seus alunos .

Nesses casos, a concepção de método diverge daquela que designa os livros de iniciação ao piano. Segundo Violeta de Gainza (2002, p.23)², o método de educação musical é a ferramenta que o professor utiliza para atingir um objetivo essencial, que é contribuir positivamente no processo de musicalização. No que diz respeito aos métodos Dalcroze, Willems, Kodály e Orff, a autora afirma que cada método particular, enquanto criação pedagógica individual, enfatizou um ou vários aspectos inerentes ao processo de

² Faz-se necessário ressaltar que Gainza, pedagoga musical Argentina, é autora de diversas obras didáticas, tanto para a educação musical, quanto para o ensino de piano.

musicalização: seus fundamentos (porque ou para que se ensina música, com embasamento em outras áreas do conhecimento que analisam os efeitos do som e da música nos seres humanos), materiais (elementos sonoro-musicais que mobilizam o aluno – canções, instrumentos, recursos áudio-visuais, etc), técnicas (propostas de ação em aspectos específicos da atividade musical – como coros e conjuntos instrumentais -, tendo em vista os objetivos propostos) e conhecimento (o saber atual e histórico sobre os distintos aspectos do som e da música).

É importante destacar que nenhuma das professoras entrevistadas mencionou os métodos de educação musical da denominada “segunda geração”, que surgiram por volta da década de 1960 na Europa e na América do Norte, o que demonstra sua escassa divulgação na área da pedagogia pianística nas escolas visitadas durante a pesquisa. Entre os principais representantes dessa geração, citem-se George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena.

Segundo Fonterrada (2001, p.195³), esses compositores desenvolveram suas propostas de educação musical com base na música nova, que inclui as pesquisas lideradas por Pierre Schaeffer na Radiotelevision française (música concreta), as experiências com os meios eletrônicos conduzidas por Eimert e Stockhausen (música eletroacústica) e as idéias de Cage com relação à interferência do acaso na interpretação (música aleatória). Os educadores musicais desse período, portanto, enfatizam as atividades de composição, privilegiam a escuta ativa, abordam o tratamento do som como matéria prima da música (por meio de pesquisa, exploração e manipulação), adotam a notação contemporânea (não convencional) e questionam o conceito de “música” tradicionalmente estabelecido.

Fonterrada ainda ressalta que as propostas da “segunda geração” postulam o aprofundamento da questão do conhecimento do ser humano, defendendo a adoção de procedimentos inovadores e criativos, e investindo na renovação da linguagem musical.

Nas respostas das professoras entrevistadas, pode-se observar que elas estão familiarizadas com os educadores do primeiro período. Os métodos ativos da “primeira geração”, que são a principal fonte de recursos para as aulas de musicalização infantil oferecidas pelos conservatórios visitados, enfatizam o desenvolvimento da habilidade de escuta, incentivam o movimento corporal e a prática vocal e instrumental, incluindo a improvisação. As professoras entrevistadas afirmaram que a introdução desses conteúdos em suas aulas veio a influenciar o curso de piano nos últimos anos, em aspectos distintos: atraíram crianças de pouca idade para o conservatório (em um deles, bebês a partir de oito meses de idade), despertando o interesse da criança pela música desde cedo; trabalham os conteúdos musicais de forma lúdica, por meio de jogos e brincadeiras, fazendo da prática musical algo divertido e interessante, facilitando, com isso, o aprendizado do instrumento; complementam a aula de piano por estimularem a criatividade e trabalharem aspectos extra-musicais que também favorecem a aprendizagem instrumental, como a coordenação motora, a concentração e a memória; permitem o contato com outros instrumentos musicais, como a flauta e os instrumentos de percussão, ampliando os horizontes sonoros da criança e apresentando outras possibilidades de expressão musical que não somente o piano.

Acrescente-se, ainda, que as aulas de musicalização, como um processo contínuo de desenvolvimento musical, propiciam experiências com os elementos

³ A tese da Profa. Dra. Marisa Fonterrada, consultada para esta pesquisa, já está disponível em livro (*De*

constituintes da música e relacionam esses elementos ao universo infantil, tornando a aprendizagem significativa e servindo de estímulo para a progressão dos estudos de piano. Além disso, a musicalização desperta as potencialidades da criança, favorece o seu desenvolvimento integral e a torna mais receptiva e sensível à música do que se encontra em classes de instrumento que não contemplam esse tipo de proposta.

Para que se compreenda o significado dessas práticas de musicalização nos cursos de piano, objetos de estudo desta pesquisa, faz-se, abaixo, a exposição das características mais marcantes dos métodos ativos citados nas entrevistas, a saber, Dalcroze, Willems, Kodály e Orff.

3.3.1. Método Dalcroze

Embora amplamente divulgado no Brasil na década de 1930, pelo pianista e pedagogo Sá Pereira, o método Dalcroze hoje é destacado apenas por seus aspectos rítmicos, de maneira que não há a aplicação integral do método do modo como foi concebido. Na obra *La Rythmique Jaques-Dalcroze: une éducation para la musique et pour la musique* (1998), escrita pela educadora musical Marie-Laure Bachmann (especialista pelo Instituto Dalcroze de Genebra), encontram-se informações acerca das origens do método, a partir da experiência didática de Dalcroze, e de sua estrutura, conforme discorreremos a seguir.

O suíço Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950), professor do conservatório de Genebra, ao observar seus alunos reconheceu que a experiência significativa do movimento, associada ao desenvolvimento auditivo e à improvisação, facilitava e reforçava

tramas e fios – um ensaio sobre música e educação. São Paulo, Ed. da UNESP, 2005).

a compreensão dos conceitos musicais, realçando a musicalidade e enfocando a consciência física e motora, necessária à performance artística. A partir desses conceitos, Jaques Dalcroze afirmava que todo elemento musical poderia ser realizado corporalmente: a altura, através da posição e direção dos gestos no espaço; a intensidade, através da dinâmica muscular; o timbre, caracterizado pela diversidade de formas corporais; a melodia, sendo a sucessão contínua de movimentos isolados; o contraponto, como a oposição de movimentos; o acorde, representado pelo gesto em grupo e a construção da forma, por meio da distribuição dos movimentos no tempo e no espaço.

O método Dalcroze, que nas palavras do autor propõe uma *educação pela música e para a música*, está dividido em três partes: a euritmia, o solfejo e a improvisação. Segundo o próprio educador musical, os alunos que se desenvolvem nessas três áreas têm condições de se tornarem bons músicos, o que para Dalcroze consiste em: desenvolver a percepção auditiva, a experiência sensorial, o sentido rítmico (no sentido das relações existentes entre tempo e espaço) e a faculdade de exteriorizar espontaneamente as sensações emotivas. Para Dalcroze, a experiência sensorial deveria preceder o pensamento intelectual e, da mesma forma, a prática deveria anteceder a teoria, preceito oposto aos paradigmas da educação musical de sua época.

A euritmia pode ser resumida como a educação do corpo para lidar com os problemas rítmicos encontrados na música. O trabalho de Dalcroze se inicia com movimentos naturais e aos poucos, à medida que os alunos vão se expandindo, explora o próprio corpo em sua relação com o espaço e com outros corpos. Assim, os alunos vão se descobrindo e adquirindo um grande vocabulário de movimentos, que abrange todas as partes do corpo. Todos os músculos são envolvidos para despertar e desenvolver a consciência rítmica.

O solfejo compreende o estudo da melodia e da harmonia. Assim como o corpo é utilizado como o instrumento rítmico natural, a voz é considerada um instrumento natural, sendo o veículo de expressão do trabalho de solfejo Dalcroze: enquanto o sistema nervoso atenta para o ritmo, o ouvido atenta para o som. Dessa maneira, ouvido e voz trabalham em conjunto no desenvolvimento do solfejo. O objetivo é desenvolver o senso de altura, tanto relativa quanto absoluta. A escuta relativa é trabalhada para que o aluno perceba as relações entre as tonalidades, enquanto que a absoluta tem como meta a capacidade de o aluno reconhecer a altura exata (absoluta) dos sons, com base em um padrão sonoro estabelecido (LA= 440 vibrações por segundo).

A improvisação é a consolidação das experiências com a eurritmia e com o solfejo. Todo o conhecimento do aluno é trazido à tona pela improvisação, o aluno é convidado a expressar-se livremente, desenvolvendo sua criatividade e pondo em prática os conceitos musicais vivenciados na eurritmia. Desvinculando-se da partitura, o aluno desenvolve melhor a escuta daquilo que está executando e refina sua sensibilidade musical.

Além do corpo e da voz, os alunos utilizam instrumentos de percussão nas atividades propostas, que incluem jogos de palavras, idéias e movimentos, podendo também utilizar símbolos e gráficos para sua representação. É importante destacar que, nas aulas do método Dalcroze, o piano é o principal instrumento utilizado pelo professor na condução das atividades.

3.3.2. Método Willems

Discípulo de Dalcroze, o belga-suíço Edgar Willems (1890-1978) propôs um método que se relaciona à natureza humana, e que obteve grande aceitação no Brasil. A

educadora baiana Carmem Mettig Rocha, que foi aluna de Willems, explica em seu livro *Educação Musical: Método Willems* (1990) os fundamentos desse método e propõe planos de aula adaptados à realidade brasileira.

O método Willems enfatiza três aspectos: as relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano; o trabalho prático precedendo o conhecimento formal da música e a não utilização de recursos extra-musicais no ensino musical. Com relação a esse último aspecto, utilização de material auditivo variado, que incentive a criança a ouvir, reconhecer e reproduzir os sons; exercícios rítmicos que trabalhem os movimentos naturais corpo – e, entre esses exercícios, batimentos⁴ para o desenvolvimento da audiomotricidade e do sentido rítmico (instinto e consciência); vocabulário de termos musicais sem que haja conceituação teórica (familiarizando a criança com os elementos vivenciados), exercícios de improvisação e canções escolhidas com objetivos pedagógicos, tendo em vista o desenvolvimento da sensibilidade e da prática do solfejo e do instrumento constituem, portanto, os recursos musicais para as aulas de educação musical.

No desenvolvimento das aulas, Willems aconselha que se obedeça à ordem natural do aprendizado: viver os fenômenos musicais; senti-los sensorialmente e afetivamente; saber o que vive e mais tarde viver conscientemente. Sendo assim, para Willems, o principal objetivo do educador é despertar a vida nas crianças, de modo a facilitar sua espontaneidade e expressão pessoal, para que a música possa realizar o desenvolvimento efetivo da personalidade infantil. Assim, caberia ao professor estimular constantemente a participação ativa, espontânea e interessada das crianças em aula.

⁴ O termo “batimentos”, que se refere a marcações de pulsação e do ritmo, é utilizado em referência ao movimento corporal, evocando a energia vital e a atividade física.

No que diz respeito ao trabalho rítmico, é importante frisar que o método Willems não se relaciona nem à mímica, nem à dança, mas trabalha os movimentos naturais – marchas, corridas, saltos, balanceios - utilizando as mãos, os braços e todo o corpo. Originado na energia vital e no dinamismo, sendo predominantemente fisiológico, o ritmo para Willems exige uma experiência viva, prática, *“afastando o perigo de qualquer cerebralismo precoce, que só deverá vir mais tarde”* (Rocha, 1990, p. 31). No desenvolvimento rítmico, três elementos são enfatizados (primeiramente de forma inconsciente e depois, consciente): o tempo, o compasso e a divisão do tempo, acrescidos, ainda, do próprio ritmo e da subdivisão do tempo. A improvisação também se aplica ao desenvolvimento rítmico, bem como os jogos lingüísticos (quodras, parlendas provérbios). Outros elementos podem ser aliados ao trabalho rítmico, como a intensidade (forte/fraco) e o andamento (devagar/pressa).

Willems considera a canção como centro do trabalho de educação musical, por englobar ao mesmo tempo o ritmo e a melodia e introduzir conteúdo harmônico. O educador constata que é comum que as crianças naturalmente entoem com “voz de garganta”, portanto afirma que cabe ao professor obter do aluno uma postura correta no sentar, pedindo-lhe que cante suavemente e que entoe com a voz mais linda e doce que puder. Willems ainda aconselha o professor a cantar melodiosamente, obedecendo ao sentido da frase e realizando o canto de uma forma agradável e bonita, uma vez que esse profissional é um modelo para as crianças. Com relação à afinação, Willems afirma ser um ponto importante no trabalho de educação musical, pois está relacionada a aspectos afetivos e à faculdade de ouvir, de escutar e de sentir a justeza dos sons.

Uma das características marcantes do método Willems é a concepção da audição sob três aspectos - físico, afetivo e mental - e sua correlação com os elementos da música - ritmo, melodia e harmonia, respectivamente. Além disso, enfatiza a importância do movimento na aprendizagem, assim, como o método Dalcroze. O método Willems também foi planejado para atender alunos deficientes ou considerados de desenvolvimento lento, isto é, com a aprendizagem defasada em relação a outros alunos da mesma faixa etária.

3.3.3. Método Kodály⁵

Zóltan Kodály (1882-1967), compositor húngaro, almejava que a música fizesse parte da educação das crianças e jovens e que estivesse presente no cotidiano das famílias. Com o ideal “*que a música pertença a todos*”, pensava em desenvolver a prática musical de modo que ela contribuísse na formação integral do ser humano.

A partir de 1925, Kodály começa a se dedicar à música infantil. Para Kodály, a educação musical deveria iniciar-se pela prática do canto, incluindo o ensino da leitura e da escrita, desenvolvimento auditivo e rítmico. Assim, compôs uma série de obras pedagógicas, que, posteriormente, começaram a ser adotadas nas escolas de ensino fundamental. Essas obras compreendiam, também, canções do folclore húngaro, que, influenciadas pela cultura oriental, caracterizam-se, em grande parte, por serem construídas sobre a escala pentatônica. Tais canções haviam sido pesquisadas pelo próprio Kodály, juntamente com o compositor Bela Bartók, que, tomados pelo espírito nacionalista, pretendiam resgatar as tradições húngaras por meio da música folclórica.

O ensino do canto no método Kodály, em seus níveis mais elementares, apóia-se no manossolfa⁶ e na leitura relativa, em que o nome das notas musicais (DO, RE, MI, FA, SOL, LA, TI [*sic*]) corresponde aos graus da escala maior, em qualquer tonalidade. Além disso, na leitura relativa, a pauta pode se iniciar com apenas uma linha, sendo que as outras linhas são acrescentadas aos poucos e as claves só são apresentadas posteriormente.

As canções iniciam-se com intervalos de terça menor, aos quais se acrescentam os intervalos de segunda maior e, aos poucos, os outros intervalos (os intervalos de segunda menor quase não são utilizados na música húngara). A essas canções, que se caracterizam por seu ritmo de semínimas e colcheias alternadas, são acrescentados jogos rítmicos, que incluem o solfejo (*ta* para as semínimas e *titi* para as colcheias) e atividades que envolvem o movimento corporal.

Paralelamente ao ensino das canções, são realizados exercícios de improvisação, que estimulam a criatividade das crianças, e de percepção, que ajudam a desenvolver o ouvido musical. Os solfejos, que inicialmente são canções simples em uníssono, progressivamente vão sendo enriquecidos por arranjos a duas, a três e a quatro vozes – grande parte deles, elaborados pelo próprio Kodály. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita também é paralelo à prática, desde os níveis elementares, para concretizar o que Kodály considera “alfabetização musical”: para o compositor, aprender a ler e a escrever música deveria ser um processo semelhante à aprendizagem da língua materna, e ainda, ambos deveriam ser desenvolvidos simultaneamente.

Em estágios mais avançados, os alunos tomam contato com melodias modais e com os instrumentos musicais. Mesmo nas escolas elementares, formam-se

⁵ Fonte: SZÖNY, Erzsébet. *Zoltan Kodály, o pedagogo*. s/d.

grupos de câmara, que estudam também a música de concerto. É importante ressaltar que um dos objetivos de Kodály, enquanto compositor e educador musical, era formar público de concerto, de maneira a elevar o nível artístico-cultural da sociedade.

3.3.4. Abordagem Orff

Ao referir-se à proposta de educação musical Orff, não será utilizado o termo “método”, pois essa abordagem não tem o rigor dos métodos precedentes. Há um princípio básico – o da música elemental -, a aproximação música/linguagem, a integração de linguagens e o uso dos instrumentos Orff, porém as relações entre esses elementos têm um caráter livre, conforme será exposto a seguir (segundo FONTERRADA, 2001, p.171-178).

O trabalho de educação musical do regente e compositor alemão Carl Orff (1895-1982) iniciou-se a partir da década de 1920, com uma proposta de educação musical para adultos, que integrava música e dança. Em 1924, juntamente com a dançarina Dorothee Gunther, fundou uma escola de ginástica rítmica e dança clássica, a *Guntherschule*, onde procurava desenvolver um trabalho musical envolvendo a criatividade e o movimento corporal.

Nessa época, Orff desenvolveu, juntamente com seus amigos Curt Sachs e Karl Maendler, um conjunto de instrumentos para a prática musical, que hoje se denomina “instrumental Orff”. Tal conjunto é composto por instrumentos de percussão – xilofones, metalofones, tambores, pratos, platinelas, pandeiros, maracas e outros instrumentos pequenos -, violas da gamba e flautas doces.

⁶ Manossolfa é a prática do solfejo orientada pelas mãos – cada gesto corresponde a uma nota musical.

Pouco tempo depois, Orff começou a se dedicar ao ensino para crianças, seguindo um conceito que denominou “música elemental”, ou seja, música feita sobre elementos simples e que poderia ser executada e apreciada por crianças. Assim, tendo o movimento como ponto de partida para o desenvolvimento rítmico e a fala (palavras, rimas, provérbios, parlendas) como base da estruturação melódica, Orff propõe experiências musicais por meio de jogos e improvisações, de caráter informal, que precedem qualquer teorização da música e que envolvem outras linguagens artísticas, estimulando a criança a expressar-se - repetindo, imitando, acrescentando e criando.

Entre 1930 e 1933, Orff compôs os cinco volumes da *Schulwerk*⁷, uma coletânea de peças especialmente escritas para os alunos. No primeiro volume, o compositor reuniu rimas infantis e pequenas canções pentatônicas. É importante destacar que a *Schulwerk* inicia-se com a escala pentatônica pelo fato de Orff considerá-la mais fácil de ser assimilada pelas crianças do que a escala tonal, uma vez que a música infantil e folclórica era construída, em grande parte, sobre ela; o outro motivo devia-se ao fato de o compositor ser adepto de teorias evolucionistas; ele acreditava que o desenvolvimento das habilidades musicais seguia os mesmos passos traçados pela humanidade no estabelecimento do conhecimento e das práticas musicais, o que justificaria o uso da escala pentatônica antes da escala tonal, surgida posteriormente. Os volumes que se seguem trabalham com o modo maior e posteriormente, com o modo menor, apresentando progressivamente os elementos (graus) que os diferenciam da escala pentatônica, e evoluindo em complexidade com relação à execução, de modo a evocar, também, a experimentação com acordes e princípios de orquestração, pelo uso pleno do instrumental

⁷ “trabalho escolar”, em alemão. A obra foi revisada entre 1950 e 1954.

Orff, um conjunto de xilofones e metalofones de vários tamanhos e teclas removíveis, o que permite que se adaptem à competência específica de cada criança.

Dessa maneira, Orff desenvolveu uma proposta de ensino em grupo, em que a prática - vocal e instrumental - precede o conhecimento formal e sua conceituação, e em que os alunos têm a oportunidade de experimentar e expressar-se livremente. Embora Orff não tenha deixado nenhum material escrito a respeito de suas concepções e idéias para a educação musical, percebe-se em sua obra grande aproximação com os demais métodos aqui descritos – Dalcroze, Kodály e Willems.

3.3.5. A musicalização e a iniciação ao piano

A influência dos pedagogos musicais europeus – Dalcroze, Kodály, Willems e Orff no ensino musical brasileiro iniciou-se a partir da década de 1930, quando surgiu, então, a idéia de **musicalizar** a criança antes que ela se iniciasse no instrumento. O professor Sá Pereira (1964, p.14), nessa época, julgava não ser apropriado o estudo musical que se iniciasse diretamente ao piano. Segundo ele, *“a criança só deveria abordar o teclado depois de, durante ao menos um ano, ter sido musicalizada”*.

Além de adiantar o desenvolvimento das habilidades básicas que o estudo do instrumento requer, a musicalização vinha possibilitar a escolha do instrumento pela criança, evitando o *“esquema vicioso que culminava sempre com a opção pelo piano”* (PAZ, 2000, p.46) - independentemente de interesse ou aptidão pelo estudo do mesmo.

A metodologia utilizada nas aulas de musicalização infantil (inicialmente denominada “iniciação musical”) propunha-se a respeitar o estágio mental de cada faixa etária, sendo embasada pela Psicologia do Desenvolvimento da criança, e enfatizando a

importância da motivação do aluno. No entanto, os autores de obras dedicadas à pedagogia pianística reconheciam a dificuldade de implantação da prática da musicalização precedente ao estudo do instrumento, dada a tradição de se iniciar os estudos musicais da criança diretamente ao piano, durante séculos.

Até hoje, constata-se a persistência dessa tradição: a sociedade, de maneira geral, não conhece a fundo a proposta de musicalização, sendo que os pais, ao terem a intenção de matricular a criança no conservatório, procuram os cursos de instrumento; conseqüentemente, poucos conservatórios oferecem o curso de musicalização infantil. E menor, ainda, o número de conservatórios que articulam as aulas de piano às aulas de musicalização infantil, num projeto integrado de desenvolvimento musical.

A professora Ruth Prieto (*apud* GAINZA, 2002, p.107-125), que desenvolveu em Madrid um estudo sobre o tema “Iniciação ao Piano”, ao discutir a relação entre as aulas de piano e as aulas de musicalização infantil, afirma que a **iniciação** ao piano diz respeito à formação musical do aluno. Sendo assim, uma iniciação instrumental integral incluiria o desenvolvimento da linguagem musical, leitura e escrita, iniciação às estruturas rítmicas, harmônicas, melódicas e formais, improvisação, composição, repertório, integração com atividades corporais e com outras atividades artísticas. Portanto, se a aula individual de piano não dá conta de lidar com todos esses componentes, a aula de musicalização irá contemplá-los, por meio de práticas coletivas que focalizem o desenvolvimento das capacidades criativas e perceptivas, e ainda, proporcionem a integração de conhecimentos e vivências musicais.

Concluindo essa exposição, é importante observar que as professoras entrevistadas demonstraram familiaridade com os métodos ativos, que destacam,

justamente, esses aspectos acima citados, mas não mencionam os educadores musicais da segunda geração (Self, Paynter, Schafer e Porena). Isso as impede de trabalharem concretamente com a renovação da linguagem musical, o que se reflete no repertório adotado, que, raramente, ultrapassa os elementos tradicionais, como tonalidade, tríades e ritmos regulares.

3.4. Projeto pedagógico

Nos conservatórios consultados, os cursos de instrumento se organizam sobre os conteúdos, reunidos no Programa de Ensino. No período preparatório, o programa é formado principalmente pelos “métodos” de iniciação ao piano, e assim pressupõe-se que estes sejam auto-suficientes para iniciar o aluno ao estudo instrumental. Conforme foi visto, nem sempre as aulas de musicalização fazem parte do projeto pedagógico-musical. No tocante aos cursos básico e técnico, o programa estabelecido pelo Conservatório é constituído por uma série de obras do repertório instrumental, classificadas como: exercícios de técnica, estudos e peças.

Diante da abrangência dos programas dos conservatórios, há um conteúdo mínimo a ser desenvolvido por cada aluno. A escolha de obras para esse programa individual, nas palavras das professoras entrevistadas, é “flexível” ou “maleável”. Isso quer dizer que cada professor leva em conta as especificidades de cada aluno, suas capacidades, gostos, interesses, facilidades e dificuldades. Devido a esse centramento do trabalho nas condições do aluno, o professor pode, se julgar necessário, acrescentar peças extras no mesmo nível de dificuldade.

Em dois dos conservatórios visitados, não há programa oficial impresso nos níveis preparatório e básico, de maneira que não há como ser consultado. O programa é determinado em consenso pelos professores e pela diretora, isto é, cada professor pode montar seu próprio programa e consultar a diretora para aprovação. Em outro Conservatório, não se especifica as obras do repertório, mas há indicações gerais que orientam a escolha dessas obras, destacando-se seguintes itens: técnica (pura e aplicada); leitura à primeira vista, peça polifônica, peça harmônica, peça contemporânea e peça brasileira.

De modo geral, o aluno encerra o período preparatório simultaneamente ao término do “método” adotado. No curso básico, o aluno pode avançar de um nível a outro quando cumpre o programa mínimo. Para avaliar o desempenho do aluno, os conservatórios, em geral, realizam exames, cuja periodicidade varia: em seis conservatórios, são semestrais; em um conservatório, os exames são trimestrais e em outro, bimestrais. Três conservatórios não realizam exames no período preparatório, porém os alunos são avaliados durante as aulas, bimestralmente, pelo próprio professor.

No curso técnico, além do programa específico para o instrumento, o aluno deve freqüentar aulas de uma série de disciplinas teóricas: História da Música e Noções de Estruturação Musical, Estruturação Musical, além de Percepção Musical, Folclore, Canto Coral, Instrumento Complementar e Música de Câmara, que constituem um núcleo comum. Entretanto, alguns dos conservatórios oferecem outras disciplinas, além das mencionadas: nos conservatórios Maraíza e Villa-Lobos, há a disciplina Técnica de Regência; nos conservatórios Butantã e Villa-Lobos, é oferecida a disciplina Pedagogia Musical. No Conservatório Maraíza oferecem-se, ainda, as disciplinas História da Arte, Contraponto,

Prática de Repertório, Técnica de Áudio e MIDI, Música Popular Brasileira e Arte e Legislação.

O exame dos programas de ensino dos conservatórios estudados mostra que, com poucas exceções, a maior parte deles mantém o mesmo enfoque comum a todos, ainda que modernizem os seus métodos de ensino. No entanto, as profundas modificações ocorridas no século XXI apontam para novas situações e novas tecnologias, que é preciso conhecer, para que se tenha clareza a respeito de sua importância em figurar ou não nos cursos de música. É o que se propõe a fazer no próximo segmento.

3.4.1. A relação entre os Programas de Ensino e os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Profissionalizante

No momento atual, verifica-se uma série de transformações em todo o mundo, impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico. Aliado aos ideais de progresso, esse desenvolvimento vem afetar diretamente as estruturas da sociedade, levando à necessidade de reconfiguração de princípios e valores, que, conseqüentemente, implica em mudanças relevantes na educação.

Nesse contexto, surge o termo *educação tecnológica*, e com ele uma nova linguagem, um novo conhecimento, um novo pensamento, uma nova forma de expressão. Sobre esse aspecto, a professora Mirian Grinspun comenta: “*observamos que as grandes repercussões da tecnologia trouxeram novos paradigmas científicos que, por sua vez, vão repercutir no modelo pedagógico, na noção de educação, na relação entre educador e educando, nos conteúdos e nas novas metodologias.* (2001, p.18). Desse modo, a *educação*

tecnológica procura conciliar os recursos tecnológicos à prática pedagógica, de maneira que o ensino seja enriquecido e a aprendizagem se torne significativa.

Além do conceito de *educação tecnológica*, surge, também, o termo *mídia-educação*, que designa a inserção das ciências da tecnologia e da comunicação no âmbito pedagógico-cultural e, segundo a educadora Maria Luiza Belloni, refere-se à preocupação dos educadores quanto à influência da mídia na socialização das novas gerações, isto é, na formação dos indivíduos (p.28). A educadora ainda alerta que “*computadores, videogames, telefones celulares, TV a cabo e toda a parafernália técnica que nos cerca e nos constituem vão transformando rapidamente as estruturas simbólicas e os sistemas de significação*” (p. 69-70), modificando o conceito de educação no mundo contemporâneo.

No âmbito da educação musical, a professora Jusamara Souza (2000, p.40-45) mostra que as modificações no ambiente sonoro, nas linguagens e meios técnicos de distribuição, com o uso acentuado do binômio som/imagem e o elevado consumo da mídia, contribuíram para a instalação de outros modos de percepção e apreensão da realidade, que não os costumeiramente encontrados nas escolas de música. Tais modificações põem em cheque os modelos pedagógicos estabelecidos e, nessa perspectiva, novos temas tornam-se relevantes para a aula de música, tais como o imaginário infantil, o consumo de música e a formação de identidades pelos meios de comunicação de massa. Sendo assim, segundo a autora, é necessário romper com muitos dos padrões consagrados pela pedagogia tradicional, e realizar uma pedagogia musical relacionada com o mundo cotidiano, “*o que inclui uma passagem pelo campo das experiências midiáticas*” (SOUZA, 2000, p.7-9).

A *educação tecnológica* e a *mídia-educação* pressupõem, portanto, a necessidade de atualização didática do professor, de investimento em novos materiais de

trabalho e da criação de estratégias para a utilização dos meios disponíveis. Em outras palavras, significam a inserção do professor no contexto dessa nova educação: acompanhar o que acontece nos espaços sociais, na TV, no rádio, no cinema, na Internet, na mídia impressa (revistas, jornais) e, ao mesmo tempo, estar atento às tendências atuais nos campos da pedagogia e da psicologia. Nas palavras de Souza, *“a velocidade e a efemeridade dos acontecimentos do mundo globalizado impõem ao professor uma nova postura e uma maior preparação para entrar em sala de aula”* (2000, p.129). Por se tratar de um profissional da área da pedagogia pianística, o professor é, também afetado pela ênfase tecnológica encontrada atualmente e precisa estar atento à contemporaneidade musical - nos campos da composição, da performance, das descobertas musicológicas, dos avanços em tecnologia musical (programas e softwares, *sites* na internet que contém artigos e jogos musicais).

Violeta de Gainza também corrobora a opinião de Souza, ao analisar a questão da influência da mídia na educação. A autora afirma ser difícil, senão impossível, neutralizar todo o sistema de polarização criado pelos canais midiáticos, em que, na atualidade, a todos se manipula – inclusive as crianças. Elas participam, praticamente sem barreiras, do mundo e dos códigos – incluindo os musicais - dos adultos, aderindo ao espetáculo musical que integram as formas mais estereotipadas do consumo: movimento, som e agitação perpétuos, junto a um desperdício de artifícios visuais que dão a ilusão de festa, de permanente diversão, falsamente participada (GAINZA, 2002, p.20).

Diante da reconhecida influência dos canais de comunicação na educação e, em especial, na musical, procurou-se, na legislação brasileira atual, documentos oficiais que pudessem esclarecer quais parâmetros direcionam o curso instrumental nos

conservatórios. Com relação ao curso preparatório e básico, não há parâmetros curriculares, uma vez que esses cursos são considerados “livres” e, portanto, fora do âmbito de atuação do Ministério de Educação. Para o curso Técnico-profissionalizante, examinou-se os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) da Educação Profissional de Nível Técnico – Área de Artes - do Ministério da Educação (2000). Nesses referenciais, nota-se a preocupação em desenvolver um profissional competente, atento às tendências do mundo atual e qualificado para atender às necessidades do mercado:

“No caso específico da música, a tendência do mundo contemporâneo também está provocando mudanças que indicam a necessidade de se construir uma formação mais integrada. Nota-se uma exigência cada vez maior do artista músico compreender a inserção das práticas musicais em projetos integrados, multimídia e multimeios, implicando imagem, cena, coreografia, movimento, dança, etc. Com isso, observamos a presença do músico não só em bandas, corais, orquestras, conjuntos musicais diversos, mas também em produtoras de espetáculos, TVs, firmas de eventos, teatros, empresas de tecnologia musical, empresas circenses, empresas de sonorização para shows, peças teatrais e cinema. (2000, p.11)

Os RCNs de Educação Profissional – Técnico também alertam para a necessidade de atualização do músico em relação ao desenvolvimento de novas tecnologias, sendo que, para isso, é primordial a existência de infra-estrutura tecnológica nas instituições que oferecem o curso profissionalizante - instituições que, segundo os RCNs, estiveram isoladas por um longo período de tempo e acabaram por se distanciar da realidade. A mudança de paradigmas educacionais e a velocidade das inovações tecnológicas requerem, cada vez mais, mão-de-obra especializada e as autoridades educacionais dão-se conta da falta de profissionais empreendedores, que tenham tido contato com tecnologias atuais, tais como: editoração, captação e geração de som, e gravação, que não fazem parte do currículo

do curso profissionalizante das escolas de música, ainda, que se possa ter acesso a outras tecnologias emergentes, como a Internet. Sendo assim, conforme os RCNs,

“Os artistas deverão encontrar nas escolas uma multiplicidade de recursos, uma multiplicidade de situações que despertem a sua curiosidade, que possam iniciá-los em outras formas de arte, sensibilizá-los quanto ao ambiente em que irão trabalhar”(...). A escola está sendo desafiada a promover uma inovação em seus currículos e estruturas, a fim de que seja garantida a sua participação nesse processo acelerado de mudanças, assim como a sua interferência como instância autônoma para a formação consciente e reflexiva” (2000, p.13).

Os citados RCNs ainda apontam para a necessidade de o artista/intérprete conscientizar-se de seu papel na sociedade, como protagonista ou coadjuvante de uma atividade essencialmente humana, e de sua função de criador e fruidor de uma obra artística:

“Devemos ter em mente o lugar do artista na comunicação e, conseqüentemente, na sociedade, a conseqüência de sua atividade em suas relações com outros seres humanos, a função da atividade criadora no esforço da mente para a realização, para dar e encontrar forma e significado e para o desenvolvimento consciente do próprio indivíduo. Além disso, é fundamental a perspectiva da obra de arte não só como produto acabado, valorizando-se o processo de criação e a fruição”. (2000, p.9)

Nas respostas das professoras entrevistadas, percebe-se que, muito embora haja um considerável esforço das instituições, no sentido de acompanhar a evolução pedagógica, muitos conservatórios não estão preparados para oferecer uma educação condizente com o modelo de educação profissionalizante apresentado pelo governo brasileiro nos Referenciais Curriculares Nacionais para o curso técnico de Música. Seria primordial uma reforma dos programas específicos para o curso instrumental dessas

instituições, com a revisão das disciplinas musicais existentes e o acréscimo de disciplinas de outras áreas do desenvolvimento humano, além de uma reflexão a respeito do modelo tradicional de aula de piano, que privilegia os aspectos técnicos sobre os artísticos e pouco investe nas conquistas mais modernas da tecnologia que poderiam contribuir para a formação atualizada de seus alunos. Quanto a isso, os RCNs são claros:

“A formação puramente técnica não é suficiente(...). Diferentemente da tradição na área, as escolas têm a responsabilidade de oferecer uma formação que permita ao indivíduo desenvolver plenamente todas as potencialidades e transitar entre as diferentes propostas artístico-profissionais”. (2000, p.22)

A instrução acima citada demonstra uma concepção abrangente de um curso de Música, ligado a outras artes e formas de expressão, e não apenas ao aperfeiçoamento da técnica instrumental dentro do repertório erudito. Conseqüentemente, para que haja uma resignificação do curso técnico, os RCNs levantam a questão da necessidade de atualização profissional dos docentes de música: *“com isso, torna-se premente a modificação e a renovação da educação profissional especializada e institucionalizada para que ela possa oferecer uma multiplicidade de recursos e de situações, além de proporcionar o intercâmbio com o mundo do trabalho”.* (2000, p.23)

Embora o tema desta pesquisa não seja ligado à educação profissional, lembre-se que, uma vez que os cursos preparatório e básico conduzem ao curso técnico, é preciso ponderar a respeito dos parâmetros acima descritos - mesmo que esses cursos sejam considerados “livres” -, posto que as habilidades a serem desenvolvidas no curso técnico compreendem o ensino de música desde o início: se tais parâmetros forem considerados somente quando o aluno chegar ao curso técnico, não haverá tempo suficiente – em três

anos de curso - para formar um profissional qualificado que, segundo os RCNs, atenda às exigências do mundo do trabalho atual. Além disso, é preciso levar-se em conta os novos paradigmas educacionais na atuação docente, para que a educação instrumental seja relevante à sociedade contemporânea.

3.4.2. Os novos desafios para a aula de piano

As professoras entrevistadas abordaram algumas questões pertinentes, que têm atualmente influenciado o ensino de piano. Todas concordam na observação de que o ensino desse instrumento tem se modificado nos últimos anos. Considerando a problemática apontada por esta pesquisa – o desinteresse das crianças pelo aprendizado do piano e, concomitantemente, o grande número de casos de alunos que desistem do curso após poucos meses de estudo -, as professoras citaram alguns fatores que, de acordo com elas, têm influenciado o processo de ensino-aprendizagem pianística. Tais fatores – positivos e negativos -, apontados pelas professoras conforme sua experiência, e de acordo com o que têm observado nos conservatórios, podem ser organizados em dois grupos:

- **mudanças no comportamento infantil:** em comparação com os alunos de tempos anteriores, as crianças de hoje seriam mais carentes, mais ansiosas (por quererem resultados rápidos), mais dispersas e mais críticas; teriam mais dificuldades motoras, preguiça de estudar, aliada à menor vontade de aprender e disporiam de menos tempo para se dedicar ao estudo de piano; seriam, também, muito influenciadas pela mídia e pelos meios tecnológicos. Segundo as professoras, as crianças, hoje, “levam tudo na

brincadeira” (não têm responsabilidade e compromisso) e precisam de mais motivação;

- **mudanças na postura docente:** os professores não fazem seleção de alunos, ou seja, não ensinam só para aqueles que “têm o dom”; não têm o objetivo de formar concertistas; valem-se de princípios há muito assumidos pela psicologia, para ensinar e se relacionar com os alunos, entretanto, sentem que perderam um pouco da autoridade em relação a esses alunos; preocupam-se com a própria formação, o que as leva a procurar cursos livres, cursos superiores e programas de Pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Com respeito às mudanças no comportamento infantil, a pedagogia e a psicologia confirmam que as crianças de hoje têm mais desenvolvidas suas capacidades cognitivas, principalmente por causa dos avanços tecnológicos, que resultam em forte estimulação de diferentes capacidades. O educador e psicoterapeuta Içami Tiba esclarece essa questão: “*as crianças são muito mais inteligentes hoje que no passado. Estimuladas desde cedo por brinquedos interativos, televisão, computador e um volume gigantesco de informações, elas estabelecem maior número de ligações entre os neurônios*”. (TIBA, 2002, p.234). Entretanto, o desenvolvimento físico, psicológico e afetivo dessas mesmas crianças, segundo Tiba, é, muitas vezes, prejudicado no mundo contemporâneo, devido à atitude dos pais, que superprotegem ou são ausentes na educação dos filhos: “*a omissão, que permite à criança fazer tudo o que tem vontade, ou a explosão diante de qualquer deslize do filho, além de não educar, distorcem a personalidade infantil, tornando a criança folgada (sem limites) ou sufocada (entupida, reprimida, tímida)*”. (TIBA, 2002, p.47). Tal constatação justifica o comportamento dos alunos, que, embora inteligentes e

capazes, mostram-se dispersos e relutantes em estudar. As professoras, por sua vez, sentem-se fragilizadas, por não se considerarem capazes de enfrentar a situação.

Com relação às mudanças na didática docente, é freqüente a queixa da perda da autoridade do professor. Rosa (2000, p.11) explica que, antigamente, essa autoridade implicava em ordem, disciplina, respeito – e até mesmo medo – por parte dos alunos, e se inseria num mundo pretensamente ordeiro e previsível que lhe dava sustentação. Vinculada à escola tradicional, a postura docente era baseada na linearidade expositiva do mestre, na obediência cega e na rígida disciplina do aluno. Hoje, todavia, a autora ressalta a atual necessidade de se repensar a autoridade do professor diante das novas concepções sobre o papel da escola e da construção do saber, que implicam em *“oferecer instrumentos para que os indivíduos possam desenvolver-se e ampliar sua autonomia, entendida como a capacidade de auto-dirigir-se, de pensar com a própria cabeça, fazer escolhas e responsabilizar-se por elas”* (2000, p.36).

Tiba (1998, p.126), por outro lado, explica que a atitude dos alunos em desrespeitar a autoridade do professor, geralmente é o reflexo da atual vivência em família, isto é, nem sempre os pais exigem respeito dos filhos e tampouco lhes transmitem noções de ética. Além disso, essa atitude dos alunos pode ter influência de outros dois fatores que se verificam na área da educação: o professor deixou de ser a única e exclusiva fonte de informações, porque os alunos estão globalizados via televisão, canais a cabo, Internet, multimídia (TIBA, 1998, p.24), e, além disso, as clássicas teorias psico-pedagógicas não estão sendo suficientes para a compreensão do atual comportamento dos alunos e o adequado procedimento preventivo e terapêutico dos conflitos vividos em sala de aula (1998, p.27). O autor ainda completa que, diante dessas circunstâncias, há necessidade de

se introduzir novos elementos no contexto educacional, que extrapolam os limites dos conteúdos de ensino, como: disciplina, gratidão, religiosidade, ética e cidadania, uma vez que a escola adquire um papel fundamental como estágio intermediário entre a família e a sociedade (1998, p.127).

Ainda com relação às mudanças na postura docente citadas pelas professoras, é fato não haver mais a exigência do “dom” como condição para o estudo instrumental. Tal pensamento, constante das obras de pedagogia pianística estudadas no capítulo anterior, pode ser ainda ilustrado pela teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, segundo a qual cada indivíduo é dotado de “*competências intelectuais humanas relativamente autônomas*” - entre elas a inteligência musical -, “*que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas*” (GARDNER, 1994, p.7).

Se antigamente o “dom” era um pré-requisito para a aprendizagem, hoje esse pré-requisito está focalizado na motivação. “*A motivação consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que lhe favoreçam determinado tipo de conduta. Em sentido didático, consiste em oferecer ao aluno os estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz*” (PILETTI, 1991). A motivação é um fator psicológico, manifestado no comportamento do aluno, que, quando motivado, tem mais disposição, entusiasmo e facilidade para aprender. Em caso reverso, o aluno apresenta, nas palavras de Lima (*apud* SISTO, OLIVEIRA & FINI, 2000, p.150), lentidão no aprendizado e, em casos extremos, pode não aprender. No caso do estudo do piano, a falta de motivação pode levá-lo ao desinteresse e, conseqüentemente, à desistência do curso.

Outros fatores, segundo as professoras entrevistadas, têm contribuído para a desistência dos alunos, os quais estão em ligação direta com a ação do professor: a inconsistência do relacionamento professor-aluno, a falta de estímulo à percepção musical (compreendidas por algumas das professoras como “tirar coisas de ouvido”) e a falta de repertório adequado, numa referência ao baixo número de publicações específicas para piano, dentro de padrões considerados pedagogicamente adequados. Além disso, algumas professoras referiram-se à falta de bons métodos de iniciação ao piano (livros didáticos), adequados à atual realidade brasileira, tema que será apresentado com mais profundidade quando se discorrer a respeito do modo pelo qual algumas professoras têm enfrentado esses desafios, apresentando novas propostas de atividades para as aulas de piano.

4. Um estudo sobre a prática pedagógica

No capítulo anterior, traçou-se um panorama do ensino de piano em alguns conservatórios de São Paulo, confrontando-se opiniões de professoras do instrumento com a de autores que se debruçam sobre a questão do ensino/aprendizagem da música. Neste capítulo, procura-se investigar a maneira pela qual cada uma das professoras entrevistadas conduz suas aulas, abordando o uso de métodos e outras atividades que complementam o ensino da música, reforçam seus conteúdos e contribuem para que a aula seja diversificada, de modo a atrair o interesse da criança.

No que diz respeito à sua organização e estrutura, verificou-se que algumas professoras trabalham dentro do chamado “ensino tradicional”, limitando-se ao uso dos métodos e concentrando-se na leitura e na execução mecânica ao instrumento; no entanto, outras professoras têm procurado atualizar e aperfeiçoar seu trabalho, adaptando-se aos paradigmas surgidos nos últimos anos.

4.1. Organização das aulas

Considerando os questionários e entrevistas realizados, percebe-se que não há um padrão que se aplique a todos os conservatórios com relação ao modo como as aulas são realizadas – nem mesmo quanto à sua duração, que varia de quarenta a sessenta minutos. Aliás, nem sempre os professores de uma mesma instituição seguem a mesma linha de trabalho.

A seguir, explicar-se-á as práticas realizadas pelas professoras, que englobam recursos didáticos diversos, utilização de “métodos” e de materiais complementares, quais sejam, exercícios de técnica, peças avulsas, peças a quatro mãos e escalas. Essas práticas são analisadas a partir de referenciais encontrados em textos das

pianistas e pedagogas Violeta de Gainza, Frances Clark (juntamente com Louise Goss e Roger Grove), Marianne Uzler e Moema Craveiro Campos, além do pesquisador e pianista Marcelo Sampaio, das educadoras musicais Jusamara Souza e Dominique Vuillemin e da pedagoga Sanny da Rosa.

- cinco das professoras consultadas trabalham com **jogos musicais** (fora do piano). A “hora de brincar”, que faz parte de suas aulas, relaciona-se com jogos de cartas, blocos de madeira, quebra-cabeças, bingo de sons, dominós, dinâmicas que envolvem o movimento corporal, entre outros, que visam a reforçar os elementos musicais aprendidos, como os parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre), nome das notas musicais e as figuras positivas e negativas. Violeta de Gainza (2002, p.22) afirma que, em geral, as atividades lúdicas são desprezadas no ensino musical, por causa de seu caráter informal. Contudo, a autora afirma ser necessário superar o quanto antes a falsa dicotomia que separa o aprender e o saber, o jogar e o desfrutar; segundo ela, o professor deveria ter a capacidade de educar recreando e recrear educando.

A pedagoga Sanny da Rosa (2002, p.20-21), nessa mesma perspectiva, afirma que o “brincar”, que está relacionado ao jogo, é uma possibilidade de adquirir conhecimento; ao brincar, os vários aspectos da subjetividade se encontram com elementos da realidade externa, possibilitando uma experiência criativa que leva à construção do conhecimento, e ainda, fazendo da aula uma experiência prazerosa.

Percebe-se, porém, que apesar dos jogos serem importantes para a construção do conhecimento musical, atraírem o interesse da criança pela música, constituírem uma motivação para o aprendizado do instrumento, e ainda, serem atividades

naturais e espontâneas, inerentes ao seu próprio processo de desenvolvimento, pouco menos da metade das professoras os aplicam nas aulas de piano. Constatase, portanto, que para as demais, os procedimentos adotados em aulas se baseiam, geralmente, na apresentação dos conteúdos, ou seja, na estruturação do conhecimento formal, com os quais se propõem a atender às exigências do programa.

- três professoras trabalham a **percepção auditiva** (sendo que essa percepção inclui, para duas professoras, ajudar o aluno a “**tirar músicas de ouvido**”). Essa prática está condizente com o que dizem Clark, Goss e Grove, para quem a percepção precisa ser trabalhada desde o início do aprendizado, de modo a realizar o completo desenvolvimento da musicalidade do aluno. Para isso, o professor o orienta, no sentido de levá-lo a escutar aquilo que está tocando e, eventualmente, antes mesmo de tocar.

O “tirar de ouvido”, prática comum no ensino informal da música e entre os músicos populares, nas palavras de Campos (2000, p.149), é a prática intuitiva que relaciona auditivamente alturas e climas, antes de qualquer decodificação no nível da percepção lógica. Isso significa aprender uma melodia sem a utilização da partitura, desenvolvendo o ouvido interno, e ainda, abrindo portas para a transposição. É interessante comentar que durante muito tempo o “tocar de ouvido” foi considerado um *dom* ou habilidade nata de poucos privilegiados, quando, na verdade, é fruto da iniciativa do aluno de *“perder algum tempo no piano, experimentando e colhendo sons, satisfazendo sua necessidade de copiar e construir uma música do seu interesse”* (CAMPOS, 2000, p.156).

A respeito das vantagens que “o tirar de ouvido” pode oferecer aos alunos, Sampaio (2001, p.183) ainda completa essa prática facilita e reforça o conhecimento da topografia do teclado e o desenvolvimento da capacidade de escuta, propiciando maior

familiaridade com o instrumento, e ainda, representa um importante elemento de conquista do aluno para se evitar a tão comum desistência do estudo do piano. Entretanto, percebe-se que há, ainda, uma certa resistência à adoção dessa prática, por muitos professores de piano. Nesta pesquisa, somente três professoras a contemplam em suas aulas, isto é, menos de um terço das entrevistadas. Essa resistência pode ser explicada, em parte, pelo fato de estar ligado à música popular, que não faz parte da maioria dos programas dos conservatórios; e, em parte, por estar associada a uma prática isolada que dependeria exclusivamente do interesse e do esforço do aluno, desvinculada do restante do repertório estudado nas aulas.

- duas professoras trabalham **o repertório popular, por meio de músicas cifradas**. Para Violeta de Gainza (2002, p.63), seria desejável que o aluno tivesse acesso a diferentes tipos de material musical, inclusive a música popular. Segundo a autora, o aluno poderia ser estimulado a trazer, para a aula de piano, CDs com suas músicas preferidas, e com a ajuda do professor, aprender os acordes que fazem parte dessas músicas, para divertir-se tocando.

Com relação à leitura por cifras, Sampaio (2001, p.185) defende sua utilização, partindo do pressuposto de que o ensino de piano é concebido como uma integração música/instrumento:

“além de reforçar o ouvido harmônico e de permitir a criação de acompanhamentos diversificados, essa atividade é útil no sentido de expandir os horizontes da criança, pois mostra outras possibilidades de se grafar a música. O aluno passa a não ter um ponto de vista confinado apenas à leitura tradicional de notas. Ele poderá compreender que a leitura por notas é apenas uma forma de se registrar o som, mas não a única”

Campos (2000, p. 152) afirma que, no trabalho com acordes, as tríades podem ser exploradas em todos os tons, assim como suas inversões. Dessa forma, trabalha-se a transposição, sendo o ouvido levado a reconhecer funções harmônicas. Outras práticas que vêm enriquecer o trabalho com as tríades, tornando a linguagem das cifras mais interessante, segundo a autora, são: a realização de encadeamentos, escolhendo a melhor posição para cada tríade; a elaboração de cadências e a harmonização de melodias folclóricas, tendo o ouvido como condutor.

Entretanto, as professoras entrevistadas que trabalham com as partituras cifradas não se utilizam desses outros recursos, que poderiam enriquecer o aprendizado, apoiando-se exclusivamente na leitura. Uma das entrevistadas adverte que alguns alunos pequenos (por volta de 6 ou 7 anos) não conseguem tocar as cifras em posição fixa da mão esquerda, por ainda não terem a coordenação motora suficientemente desenvolvida para tocar os acordes em bloco – o que denota a utilização das tríades nessa única possibilidade. E ainda, alega que os alunos não têm “força” para tocar as notas do acorde em bloco – o que contradiz os princípios da técnica do peso do braço, em que tocar deve exigir um mínimo de esforço, ou seja, flexibilidade e liberdade muscular.

Ainda com relação ao repertório popular, cite-se a **elaboração de arranjos simples de temas da mídia (TV e cinema)**, bem como a **utilização de músicas facilitadas**. Segundo Jusamara Souza, para que o professor torne sua aula mais próxima da realidade, orientada nas necessidades e interesses específicos dos alunos, é necessário entrar no campo das experiências midiáticas, que representam o cotidiano musical das crianças e influenciam seu modo de compreender e falar sobre música (2000, p.28). Por serem melodias familiares, os temas apresentados na mídia têm boa recepção por parte dos alunos, constituem um material atrativo e servem de estímulo ao estudo. Além disso, por

estarem em voga nos múltiplos contextos sócio-culturais, causam impacto na aula de piano - e ainda repercutem fora dela.

Contudo, constatou-se que o trabalho com o repertório popular ainda se restringe a poucas professoras, que reconhecem não ter preparo suficiente para ensiná-lo aos alunos, pois tiveram uma formação essencialmente erudita. Embora o repertório popular seja muito mais presente no cotidiano e estimule o estudo, percebe-se que ainda não tem muito espaço nas aulas de piano.

- duas das professoras entrevistadas praticam **solfejo** com os alunos. A prática do solfejo está intimamente ligada à percepção, e pode, também, incluir outras atividades que envolvem o canto, utilizando as próprias melodias propostas nos materiais didáticos (“métodos”) e músicas do folclore, acompanhadas pelo professor.

A educadora musical francesa Dominique Vuillemin corrobora a opinião a respeito da necessidade de solfejo e, também, de teoria da música junto ao estudo prático do instrumento (1997, p.143-146). De acordo com ela, o solfejo aperfeiçoa a leitura, sensibiliza a criança à audição dos sons e do ritmo, e a conscientiza a respeito da sonoridade (uma vez que é ela quem produz o som). Contudo, não pode ser uma atividade puramente cerebral; se realizada mecanicamente, torna-se uma prática fragmentada, em geral, “detestada” pelos alunos que não se envolvem com a sua prática.

Vuillemin alerta que o solfejo deve ser introduzido progressiva e naturalmente, com o uso de elementos concretos e adaptados à idade dos alunos, e ainda, com “tato” e psicologia por parte do professor. A educadora ressalta ainda que, desde o início, é importante que o aluno tenha conhecimento de que o estudo da música transcende o estudo do instrumento. Daí a necessidade de habituá-lo às chamadas “práticas

complementares” – aulas de teoria, percepção, solfejo, entre outras -, que contribuirão para o desenvolvimento de um pensamento musical amplo e coerente. Segundo a autora, de acordo com a pedagogia atual, a aprendizagem musical deveria consistir numa descoberta de sons, de maneira lúdica e sensorial; a autora ainda enfatiza que o aluno só aprende a tocar depois que aprende a ter prazer com a música.

As atividades de solfejo poderiam, então, constituir uma prática que complementasse o estudo dos “métodos”, de modo que o fazer musical não estivesse restrito apenas ao toque, e ainda, que propiciasse a ampliação do repertório, uma vez que permite outro tipo de exploração sonora. Assim, a aula de piano integraria outra habilidade prática, o que contribuiria para um completo desenvolvimento musical e faria do solfejo uma atividade prazerosa, natural ao processo de ensino/aprendizagem musical. Entretanto, conforme constatou-se nesta pesquisa, apenas duas professoras praticam o solfejo em suas aulas, demonstrando que essa atividade ainda está ligada ao pensamento musical compartimentado - em que cada habilidade se desenvolve particularmente - e que, desvinculada do instrumento, tende a se tornar pouco interessante para os alunos, que ainda não têm maturidade para discernir sua importância.

- duas professoras trabalham com **composição** de peças pelos próprios alunos. Segundo Clark, Goss e Grove (1973, p.15), todas as crianças são criativas. Os alunos de piano demonstram entusiasmo e orgulho, produzindo idéias originais e criativas ao instrumento, se forem encorajadas desde o início. Assim, os alunos partem daquilo que já aprenderam para construir suas próprias obras, de maneira que as primeiras composições são muito simples, isto é, utilizam poucos elementos musicais e não exigem grandes habilidades

técnicas, mas, à medida que o conhecimento vai crescendo, as composições vão adquirindo coerência e aumentando a complexidade.

Para desenvolver esse potencial, os autores esclarecem que torna-se necessário estabelecer limites e exemplificar - o que significa apresentar um modelo que inspire o aluno a ter suas próprias idéias. Quando o aluno toca as peças que ele mesmo compôs, torna-se capaz de conferir se há sentido naquilo que planejou, isto é, se a peça correspondeu às suas expectativas, e manifestar-se acerca dos resultados obtidos.

De maneira semelhante, Rosa ressalta o papel da criação na construção do saber. Segundo a autora, a criação significa apropriação e re-criação de conhecimentos, de maneira que cabe ao professor fazer a ponte entre a tradição e a potencial capacidade do aluno de contribuir criativamente com ela. Isso implica na necessidade do conhecimento tradicional como ponto de partida para a construção do novo. Nas palavras da autora,

“a criação não é, portanto, o inédito, o absolutamente original, mas o resultado da oportunidade de imprimir, no já instituído, um outro sentido. A criação é, assim, re-criação de sentidos, inseparável dos conteúdos que a tradição nos deixa como herança. Ao re-anunciá-los, fazendo nossas suas palavras, reintroduzimos, criativamente, outros e novos significados ao já existente” (2002, p.53-54) .

Dessa maneira, atividades como as de criação que constituem um rico material para as aulas de piano, na medida em que aliam e confrontam tradição e inovação, conhecimento e desconhecimento, convenção e originalidade, ocupam uma baixa posição no cômputo de atividades de aula, evidenciando que, de maneira geral, ainda não têm seu devido reconhecimento, sendo relegadas a um plano secundário nas aulas de piano, conforme constatado nesta pesquisa, em que somente duas das entrevistadas afirmaram abordar atividades de criação em suas aulas.

- três professoras trabalham elementos de **improvisação**. Para Violeta de Gainza (2002, p.57), *infância musical* significa jogo, liberdade, descobrimento e participação. E improvisar, em sentido amplo, é sinônimo de *jogar musicalmente*. Em sua obra “*La improvisación musical*”, Gainza assegura que a improvisação, de acordo com as circunstâncias em que se realiza, abarca, por um lado, a imitação, a reprodução, a interpretação (isto é, a capacidade de o aluno seguir, obedecer e adaptar-se a um modelo) e, por outro, a invenção, a exploração, a criação (ou seja, a capacidade de o aluno dirigir e produzir seus próprios modelos). A educadora argentina define a improvisação como “*toda execução musical instantânea produzida por um indivíduo ou grupo*”, que utiliza a vontade e a casualidade, permitindo ou inibindo a participação da consciência mental (1983, p.11-13).

Outra referência a respeito da improvisação ao piano é a obra de Campos (2000). Segundo a autora, no ato de improvisar pode-se expressar sem preocupação de errar, deixando fluir a imaginação e a espontaneidade (2000, p.144). Contudo, dentro dessa proposta de liberdade, o professor conduz e orienta o trabalho. Semelhantemente à proposta de Violeta de Gainza, Campos discorre a respeito do trabalho didático de improvisação ao piano; para ela, inicialmente, o professor propõe a exploração do instrumento e a criação de estruturas sonoras, utilizando os parâmetros do som, as teclas brancas, as teclas pretas, as regiões do piano e outros sons resultantes da exploração do instrumento fora das teclas (a que Gainza se refere como estímulos musicais). Depois dessa exploração, o professor sugere a elaboração de histórias, brincadeiras com elementos musicais, como, por exemplo, o silêncio, além de criações inspiradas em desenhos e poesias, diálogos entre as mãos, e outros recursos lúdicos (a que Gainza se refere como estímulos extra-musicais).

Gainza sintetiza os objetivos da improvisação musical como: aproximação com o instrumento (e com a música, por seu intermédio); aquisição dos elementos da linguagem musical; desenvolvimento da criatividade e aperfeiçoamento da técnica instrumental. Além disso, a improvisação conduz o professor a um conhecimento mais profundo de seu aluno, uma vez que lhe permite avaliar e eventualmente desenvolver distintas aptidões, tais como: imaginação, inteligência, sensibilidade e coordenação motora, além de ampliar seu nível cultural e respeitar suas características psicológicas (1983, p.25)

Embora a improvisação constitua uma prática que vem enriquecer e aperfeiçoar o ensino instrumental, percebe-se que chega ainda timidamente à aula de instrumento. Somente três professoras do universo pesquisado trabalham essa técnica na aula de piano, o que demonstra a falta de conhecimento dos procedimentos didáticos necessários à sua aplicação.

- duas das professoras entrevistadas trabalham **atividades rítmicas**. Segundo Carla Salles, que discorre a respeito do trabalho psicomotor¹, “ *a necessidade de ser trabalhado o ritmo é um elemento de suma importância para o desenvolvimento global da criança e, de modo especial, nos aspectos afetivo, cognitivo e motor*” (2004, p.138). Sendo assim, as atividades rítmicas vêm contribuir para o desenvolvimento desses aspectos e, ainda, para a associação entre o movimento e o som.

Clark, Goss e Grove (1973, p.11-13) também ressaltam a importância de se realizar atividades rítmicas no processo de ensino/aprendizagem pianística. Os autores afirmam que há grandes diferenças entre os alunos, referindo-se à consciência rítmica, à

¹ Não se tem espaço, neste trabalho, para aprofundar esse assunto. A respeito da *psicomotricidade*, indica-se ao leitor as obras de ALVES (2004) e de SCHINCA (1991), que constam da bibliografia.

experiência rítmica e à liberdade para expressar o ritmo fisicamente. Para eles, provavelmente não existem alunos arrítmicos; o que geralmente acontece, é que os professores não sabem como abordar o ritmo independentemente do trabalho de leitura. Os autores afirmam que há três aspectos a serem considerados quando se ensina ritmo para o aluno iniciante: em primeiro lugar, o movimento; em segundo, a consciência do pulso e, por último, a duração relativa (valores das notas).

Uma vez que a música flui pelo ritmo, cada experiência rítmica deveria começar com um movimento envolvendo o corpo. Com esse envolvimento, é possível ajudar o estudante a desenvolver a consciência de pulso, uma vez que o corpo responde ao ritmo. A partir dessa conscientização, prossegue-se em direção à duração relativa: quando o aluno ouve e toca os valores relativos e reconhece as diferenças de duração, então pode-se apresentar-lhe a notação rítmica. Ao invés de trabalhar com valores absolutos (semibreve valendo quatro tempos, mínima valendo dois, e assim sucessivamente), a proposta dos autores é de mostrar as relações de valor existente entre as notas, partindo da semínima (a mínima equivale ao dobro, a colcheia equivale à metade, e assim por diante). Para os autores, quando o aluno é capaz de ver qualquer notação rítmica e senti-la antes de tocar, significa que conquistou o aspecto rítmico.

Todavia, somente duas professoras abordam as atividades rítmicas em suas aulas, o que demonstra a falta de estímulo ao envolvimento corporal dos alunos no desenvolvimento musical, que fica restrito à execução pianística, isto é, ao que as mãos podem produzir, confirmando a tradição de ensinar os elementos musicais a partir da notação e a crença de que o aprendizado rítmico é puramente cerebral, associado exclusivamente ao pensamento lógico-matemático.

- duas das professoras consultadas incentivam a **exploração do piano** pelo aluno. Para Campos (2000, p. 60), o aluno que tem oportunidade de observar o instrumento por meio da exploração e da pesquisa estabelece um contato cheio de prazer e livre de exigências com relação ao instrumento. Ao abrir o piano, procurando conhecer seus elementos constituintes – cordas, martelos, pedais - e observando seu mecanismo, o aluno terá melhor compreensão de sua estrutura e de suas possibilidades sonoras. Conseqüentemente, ainda segundo a autora, o aluno que explora os sons do piano pode ter melhores condições de compor e improvisar do que aquele que só se relaciona com os sons através das teclas, pois tem sua curiosidade e interesse despertados e, também, a oportunidade de experimentar diferentes combinações e organizações sonoras, sem que haja conceituações como “certo ou errado” ou juízos de valor, que acabam bloqueando sua capacidade criativa.

Gainza (2002, p.33) completa que, desde o primeiro dia de aula, o aluno deveria ser estimulado a conectar-se de maneira direta com seu instrumento, deixando de lado qualquer tipo de condicionamento externo, como a aprendizagem da técnica e da leitura musical. Segundo a autora, por meio da exploração livre, o aluno aprenderá a executar canções e peças simples, a improvisar e a produzir sua própria música. Todavia, constatou-se que esse procedimento ainda é desconhecido pela maioria das professoras, que iniciam o aluno diretamente na leitura e, conseqüentemente, limitam o campo do instrumento a uma pequena área do teclado, uma vez que as habilidades motoras acompanham o desenvolvimento da leitura – o aluno só toca o que consegue ler.

- apenas uma das professoras consultadas trabalha com **relaxamento corporal, antes da aula**. Vuillemin (1997) ressalta a importância não só do relaxamento, mas de um trabalho completo de consciência corporal para a aprendizagem instrumental. Segundo a educadora

francesa, o corpo é nosso primeiro instrumento, portanto aprender a tocar um instrumento significa aprender a realizar gestos precisos e flexíveis com nosso corpo (p.82)². O tocar exige diferentes tipos de operações simultâneas, como a organização olhos-dedos-ouvidos no momento da leitura, execução e audição.

Com a consciência corporal, que leva ao funcionamento harmonioso do corpo, é possível conduzir o aluno a realizar gestos compatíveis à sua anatomia e, ao mesmo tempo, à natureza do piano; assim, ele é levado a tocar de maneira espontânea e adequada ao instrumento. Para que haja uma aprendizagem consciente, torna-se necessário estabelecer, para cada gesto, uma direção e uma finalidade - que demandam as funções de coordenação motora -, sendo que o ponto de partida é a posição inicial, ou seja, a postura.

A autora alerta que, na vida cotidiana, todos estamos sujeitos a tensões, que se transformam em “microcontrações”. A maioria das pessoas se acomoda diante dessas contrações, que, embora discretas, prejudicam o bom funcionamento do corpo. Às vezes, as contrações são provocadas por uma grande tensão psicológica, uma ansiedade, principalmente em épocas de concerto ou concurso. Conseqüentemente, o intérprete é acometido por uma má sensação, perde a agilidade e sua musicalidade é prejudicada. O relaxamento, portanto, atua de maneira a aprimorar a percepção das diversas partes do corpo, além de otimizar a prática instrumental.

Assim, para a autora, a consciência corporal envolve a respiração, o relaxamento, a coordenação motora, a condução do gesto, a posição diante do instrumento e a sensibilização dos dedos. Alguns destes aspectos podem ser trabalhados em forma de

² Texto original: “*Apprendre à jouer d’un instrument, c’est apprendre à jouer de son corps. Cela nécessite des gestes précis et souples*”(1997, p.82).

exercícios, de maneira lúdica, nos primeiros minutos da aula instrumental e ainda podem ser estimulados pelo professor para serem realizados em casa, antes do estudo individual.

Além de todas essas práticas realizadas em aulas individuais, é importante destacar atividades em grupo organizadas pelas professoras entrevistadas: **música de câmara e audições**. Segundo Gainza e Prieto (*apud* GAINZA, 2002, p. 103-113), ambas são formas de motivar o aluno principiante, pois constituem oportunidades de compartilhar a música com outros alunos, procurando alcançar um objetivo em comum; ajudam-no a fazer novas amizades e a estreitar vínculos afetivos; levam-no a conhecer novas peças de repertório – de seu nível ou de nível mais avançado -, de maneira que se sente atraído por elas; e ainda, estimulam sua auto-avaliação, com relação ao interesse que manifestam e ao esforço que estão – ou não – dispostos a realizar para alcançar um desempenho satisfatório. Ainda segundo Gainza, a participação numa audição ainda é um bom motivo para que os alunos se apressem a terminar uma obra que estão estudando; preparem obras novas e aperfeiçoem técnica e interpretativamente as obras estudadas.

Expostas as práticas mais comuns encontradas entre as professoras entrevistadas, pode-se afirmar que, não obstante sua importância, atestada pelos diversos autores examinados, elas não se constituem em prática comum a todas. Assim, sintetizando as informações a respeito da prática, dadas pelas professoras, vê-se que o uso de jogos e atividades lúdicas foram relatados por cinco professoras; o trabalho de percepção por três; a prática de solfejo por duas; o incentivo à criação e composição por duas; a improvisação por três; as atividades rítmicas por duas; a exploração do instrumento por duas e o relaxamento corporal por apenas uma. Apesar de tratar-se de práticas tão importantes para o

desenvolvimento de habilidades musicais, verifica-se que um mínimo de professoras dedica-se a elas, ficando a maior parte restrita aos procedimentos usuais de atividades diretamente ligadas às partituras adotadas dentro de critérios tradicionalmente considerados em aulas de instrumento, e pouco se deixando influenciar pelas inovações da pedagogia musical e nem pelas novas condições que se apresentam.

Além do que se disse, é importante destacar que sete das professoras entrevistadas também ensinam **escalas** no período de iniciação. É preciso considerar que essas professoras adotam técnicas de memorização aliadas ao trabalho auditivo, partindo da escala de Do Maior, para que o aluno compreenda e seja capaz de executar qualquer escala a partir do domínio desse modelo. Tal prática é desvinculada da leitura das notas, e livros anteriormente adotados para o ensino de escalas – como *Montani* – são descartados pelas professoras entrevistadas.

Com relação aos **jogos**, as professoras que os utilizam afirmaram serem importantes para que a criança tenha motivação na aula. Além disso, observaram que a criança se cansa, se tiver que tocar o tempo todo, o que, sem dúvida, afetará sua produção. O jogo teria, entre outras funções, a de manter a criança interessada e motivada para tocar. Acrescente-se, ainda, que, mesmo ao piano, é possível fazer com que a criança toque brincando; uma professora explicou que utiliza cartazes com desenhos que indicam a maneira como uma lição deve ser tocada - forte, *staccatto*, lento, por exemplo -, de forma que, a partir das orientações expressas nos cartazes, ela toca, a cada vez, de maneira diferente, sem se cansar. Outra professora comentou que compara o conteúdo da aula com elementos do cotidiano da criança, a partir de histórias – o que também é um tipo de jogo. A adoção da brincadeira na aula de piano, para uma das professoras entrevistadas, pode intercalar os momentos de prática ao piano, reforçando o conteúdo que está sendo

aprendido. Outra professora afirmou que, quando é necessário que a criança repita uma peça em estudo durante a aula, é possível empregar recursos lúdicos, para motivá-la. Se a professora, simplesmente, pede para que a criança repita o que já havia tocado, esta pode ficar irritada e achar que não está progredindo. No entanto, se há um jogo a incitá-la a descobrir diferentes maneiras de tocar, ela sente-se motivada a repetir muitas vezes a mesma obra.

Ainda com relação aos jogos, duas professoras contaram que, afora os benefícios já expostos, estes contribuem para a instalação de uma boa relação professor-aluno – que se fortalece -, para a adaptação da criança à escola – que passa a ser vista por ela como um ambiente agradável – e porque faz com que ela se concentre nas atividades apresentadas no momento da aula. Muitas vezes, a criança se mostra ansiosa ou preocupada com fatores alheios à aula, mas que podem refletir-se no momento da aula, prejudicando seu aproveitamento. Nesse sentido, os jogos favorecem a atenção da criança e a ajudam a manter o foco de seu interesse naquilo que está sendo trabalhado.

A **exploração** do piano também pode ser considerada um recurso lúdico, por levar à descoberta. Uma das professoras consultadas afirmou que esse procedimento deixa a criança mais à vontade na aula, atendendo aos seus interesses, pois ela quer logo tocar, quando chega. Além disso, no próprio momento de exploração do instrumento é possível trabalhar com o posicionamento das mãos e o toque. O reconhecimento do teclado, ao se tornar uma atividade lúdica, leva à melhor compreensão de conteúdos, como, por exemplo, a identificação das regiões do piano pela criança, e até mesmo das diferentes tonalidades. Outra professora afirma, nesse mesmo sentido, que por meio da exploração, trabalha alguns conceitos básicos de harmonia, ou seja, pequenas combinações sonoras, que chegam às tríades e, depois, se aplicam às melodias. Segundo essa professora, esse trabalho já vai

preparando o ouvido da criança, independentemente dos livros. Outra professora trabalha a exploração utilizando um livro - o “*Caderno preparatório*”, de Elvira Drummond, que explora diferentes sonoridades nas regiões do teclado – grave, média e aguda - e coloca a criança, desde as primeiras lições, em contato com a partitura, que apresenta exercícios calcados em notação não convencional, de caráter analógico.

As **atividades rítmicas** e o **solfejo** (que inclui as atividades cantadas), nessa mesma perspectiva lúdica, contribuem para que a aula fique mais interessante para a criança, de acordo com uma das professoras entrevistadas. Além disso, auxiliam na preparação do que vai ser trabalhado ao piano, posteriormente. Algumas professoras trabalham com a marcação da pulsação nos pés e com o ritmo nas palmas, entre outros exercícios de coordenação motora, ao mesmo tempo em que cantam. Outras, trabalham a memorização: as crianças repetem uma seqüência rítmica ouvida, em vez de escrever o ritmo dado, como é usual. Dessa forma, segundo uma das entrevistadas, é possível que o professor observe o aluno, e perceba se, realmente, a criança demonstra acuidade auditiva e entende o que lhe é proposto.

Mesmo os exercícios de **relaxamento**, que preparam o corpo para os movimentos que vão ser empregados ao piano, também se servem do contexto lúdico: a professora que os realiza na aula conta uma história, enquanto a criança representa os movimentos dos personagens. Com isso, a criança vai ficando à vontade e tornando-se mais receptiva às atividades sugeridas pela professora para serem realizadas ao piano. Segundo a professora, o relaxamento faz parte da técnica de peso de braço, baseada no relaxamento muscular (alívio das tensões) para, depois, se firmar em determinados movimentos.

Com relação à **improvisação**, perguntou-se às professoras que a praticam em aula como a atividade se realiza. Duas das professoras informaram que se apóiam em

livros didáticos, sendo que uma delas utiliza o livro *Palitos Chinos* (de Violeta de Gainza) e outra adota o livro *Divertimentos* (de Laura Longo). Outras formas de incentivar a criança a improvisar, segundo as professoras, consistem na invenção de novos elementos a serem agregados a uma música conhecida ou a um tema dado, e na criação de melodias com a mão direita, sobre uma melodia ou uma base harmônica determinada, na mão esquerda. Quanto à criação, as professoras valorizam a espontaneidade da criança, mas preocupam-se em lhe servir de modelo, compondo peças para ela no momento da aula. Quando finalizada uma obra criada pelo aluno, ajudam-no a escrever a partitura daquilo que fizeram, ou seja, a representar graficamente suas idéias - sendo que, para isso, nem sempre é utilizada a notação convencional.

As professoras que não trabalham a **improvisação** e a **criação** durante a aula justificaram-se espontaneamente, pelos seguintes argumentos: para algumas, essas habilidades são desenvolvidas na aula de musicalização infantil, não havendo necessidade de trabalhá-las na aula de instrumento; para outras, no período de iniciação, as crianças ainda não têm capacidade de criação. Entretanto, tal afirmação pode ser contestada, a partir de informações encontradas na obra de Piaget: “*A infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano*” (PIAGET, 1972, in VASCONCELOS, 2001, p.20). O educador francês Edgar Morin também discorre a respeito da criatividade na infância e da importância da educação em favorecer o seu desenvolvimento:

“A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar” (MORIN, 2002, p.39)

Comentou-se, ainda, que a criança que inicia o estudo de piano não tem maturidade para tais habilidades, pois é necessário que aprenda a ler primeiro, para, só então, explorar recursos de improvisação e criação. Gainza (1983, p.15), porém, discorda desse tipo de afirmação. De acordo com a pedagoga argentina, o domínio da capacidade de improvisar e criar música processa-se de forma semelhante à aquisição da linguagem materna pela criança – inicialmente ela aprende a falar, imitando os adultos, e depois aprende a ler e a escrever ; sendo assim, o processo de aprendizagem musical deveria se iniciar com a expressão sonora, por meio da exploração do instrumento, da imitação e da criação, para só posteriormente aprender a representar graficamente esses sons. Outros autores corroboram essa mesma opinião: segundo o educador musical inglês Keith Swanwick (2003, p.69) “*de forma análoga à linguagem, a seqüência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever*”. O autor ainda ressalta que “*deveríamos considerar como isso poderia afetar as primeiras lições de piano*” (2003, p.69). Clark, Goss e Grove (1973, p.20), em outras palavras, afirmam que o processo de aprendizagem se inicia pelo som; só posteriormente serão apresentados os sinais, e, por último, o nome desses sinais. Assim, o aluno é conduzido a ouvir e a sentir o som, depois a executá-lo e por último, a saber como é representado graficamente (ler).

No tocante ao **repertório popular**, já foram mencionadas as professoras que trabalham com percepção, dando suporte ao aluno para que este consiga “tirar músicas de ouvido”; duas professoras utilizam músicas cifradas, isto é, ensinam o aluno a realizar o acompanhamento da mão esquerda por meio de tríades. Nesses dois casos, o repertório é predominantemente popular, embora pudesse, também, ser explorado em outros gêneros. Uma professora afirmou que coloca o aluno em contato com os dois tipos de repertório (erudito e popular), para que depois ele escolha livremente o caminho que quer seguir, e

completa que acha ideal estudar os dois tipos de repertório. Três outras professoras afirmaram que trabalham com partituras do repertório popular (não cifrado), se houver interesse por parte do aluno, embora não seja sua especialidade. Uma professora comentou que o repertório popular motiva as crianças, que querem aprender músicas conhecidas na aula para, ao chegar em casa, poder tocar para os amigos, pais, irmãos e parentes. Assim, essa professora escreve arranjos e os traz prontos para a aula quando o aluno quer tocar uma determinada música, de um desenho animado, por exemplo, ou que esteja fazendo sucesso no cinema ou na televisão. Outra professora trabalha com melodias conhecidas facilitadas; segundo ela, é importante diversificar o repertório, porém, muitos arranjos são difíceis para o aluno iniciante, de modo que, segundo ela, se torna necessário simplificá-los, para que o aluno possa tocá-los em pouco tempo.

4.2. Critérios de escolha do material didático

Segundo Souza, o livro didático de música é um recurso que pode incentivar o aluno em seu estudo, estimulando-o, inclusive, por seus aspectos visuais e sensoriais (2000, p.12). Sendo assim, e considerando a variedade de “métodos” encontrada nesta pesquisa, é importante que haja uma escolha criteriosa, por parte do professor, do “método” a ser utilizado. Nas palavras de Violeta de Gainza, “*o método representa um conjunto de idéias, exemplos e seqüências pedagógicas segundo o enfoque particular de um determinado especialista*” (1988, p. 105), o que explica as grandes diferenças existentes entre os livros e denota a necessidade de se conhecer a fundo a proposta de seus autores.

Com relação aos livros didáticos adotados para o curso preparatório de piano nos conservatórios visitados³, utilizados pelas professoras entrevistadas, encontrou-se nos programas de ensino os livros abaixo relacionados (o número entre parênteses indica a quantidade de conservatórios que incluem o livro no programa):

³ Nos conservatórios em que não há programa oficial para o curso preparatório, levamos em conta os métodos utilizados pelas professoras entrevistadas.

Quadro 4. Livros adotados nos conservatórios pesquisados

1. AARON, Michael. *Piano Course. Book one*. USA: Mills Music, 1975. (2)
2. ARICÓ JR., Vicente. *Método de iniciação ao piano*. São Paulo: Ricordi, 1977. (1)
3. BARTÓK, Béla. *Mikrokosmos, vol 1*. Boosey & Hawkes Music Publishers Ltda, 1994. (1)
4. BASTIEN, James. *Piano básico. Nível pré-iniciante*. San Diego: N. A . Kjos Music Company, 1997. (1)
5. BEYER, Ferdinand. *Escola preparatória do piano op. 101*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1943. (1)
6. BOTELHO, Alice G. *Meu piano é divertido*. São Paulo: Ricordi, 1976. (7)
7. BURNAM, Edna-Mae. *A dozen a day. Mini book*. Florence, Mills Music Co., 1974. (3)
8. CLARK, Frances; GOSS, Louise & HOLLAND, Sam. *The music tree: a plan for musical growth at the piano. Time to begin*. Miami: Summy-Bichard, 2000. (1)
9. DRUMMOND, Elvira. *Brinquedos de Roda*. São Paulo: Ricordi, 1981. (2)
10. DRUMMOND, Elvira *Caderno preparatório*. Rio de Janeiro: Bruno Quaino, 1988. (2)
11. DRUMMOND, Elvira *Nossos dez dedinhos*. São Paulo: Ricordi, 1994. (2)
12. FAULIN, Aparecida Delayt Bernardi. *O castelo Do-re-mi*. São Paulo: Ricordi, 1978. (2)
13. FAULIN, Aparecida Delayt Bernardi. *O sonho dourado*. São Paulo: Ricordi, 1980. (2)
14. FLETCHER, Leila. *Piano course, book one*. 22nd printing. Buffalo, NY: Montgomery Music, 1995. (6)
15. GAINZA, Violeta Hemsy de. *Palitos chinos*. Buenos Aires: Barry, 1987. (1)
16. GURLITT, Cornelius. *Primeiras Lições, op.117*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1965. (1)
17. KERN, Fred; KEVEREN, Phillip; KREADER, Bárbara & REJINO, Mona. *Hal Leonard Student Piano Library. Piano Technique, book one*. Milwaukee: Hal Leonard Co., 2000 (1)
18. KÖHLER, Ludwig. *O pequeno pianista op. 189*. São Paulo: Irmãos Vitale, s/d. (2)
19. LETHCO, Amanda Vick; MANUS, Morton & PALMER, Willard A. *Alfred's basic basic piano library. Lesson Book - level 1A*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing Co., 1988. (1)
20. LONGO, Laura. *Divertimentos*. São Paulo, 2003. (1)
21. MAHLE, Ernst. *Vamos, maninha*. São Paulo: Ricordi, 1955. (1)
22. MASCARENHAS, Mario. *Duas mãozinhas no teclado*. 21^a ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1970. (1)
23. ROCHA, Carmem Maria Mettig. *Iniciação ao piano*. São Paulo: Ricordi, 1985. (1)
24. RUSSO, Francisco. *Método infantil para piano*. São Paulo: Casa Wagner, 1988. (1)
25. SCHMOLL, A. *Novo método para piano. Primeira parte*. São Paulo: Casa Wagner Editora, 1996. (1)
26. SCHNEIDER, Willy. *Die klavier fibel*. Heinrichshofen's Verlag, 1960. (2)
27. SCHNEIDER, Willy. *Kinderland*. Heinrichshofen's Verlag, 1957. (2)
28. THOMPSON, John. *Easiest piano course. Part one*. Florence: Mills Music Co., 1955. (2)
29. VIANNA, M. Aparecida & XAVIER, Carmen. *Ciranda dos dez dedinhos*. São Paulo: Ricordi, 1953. (1)
30. WIDMER, Ernst. *Ludus Brasiliensis*. São Paulo: Ricordi, 1966. (1)

Além destes, há dois livros que devem ser mencionados: “*Piano study – IA*”, dos autores Olson e Bianchi, que consta no programa de um dos conservatórios visitados, e “*Piano course for children*” de John Schaum, utilizado por uma das professoras entrevistadas. O acesso a esses livros, todavia, não foi possível durante a realização desta pesquisa, de modo que não foram analisados. Consta no site www.amazon.com (acesso em março de 2005) que o livro de Olson/Bianchi não é mais publicado atualmente, o que dificulta ainda mais sua consulta.

Foram visitadas, também, as lojas de música mais indicadas pelos professores e conservatórios de São Paulo – a Casa Vitale e a Casa Manon –, e constatou-se que, entre os livros de iniciação ao piano mais vendidos, estão: “*Dois mãozinhas no teclado*” (MASCARENHAS, 1970); “*Método infantil para piano*” (RUSSO, 1988); “*Meu piano é divertido*” (BOTELHO, 1976) e “*Piano course*” (FLETCHER, 1995).

Cada livro didático desenvolve diferentemente as habilidades técnico-pianísticas e, também, diverge dos demais quanto ao conteúdo teórico-musical apresentado. Dessa maneira, dependendo do “método” ou “métodos” adotados, o aluno terá desenvolvido, no curso preparatório, determinadas aptidões e não outras, que nem sempre coincidem com as exigidas para se iniciar o curso básico. A partir da análise dos livros, esclarece-se, a seguir, essas diferenças entre os “métodos” e demais materiais didáticos e apresenta-se suas propostas de trabalho.

Os livros que apresentam a abordagem de leitura por **oitava**, ou seja, a leitura em duas claves de sol, limitam a extensão do teclado a ser tocada (as mãos se mantêm em posição fixa por muito tempo), não estimulam a transposição e dificultam a leitura em clave de fá, que aparece posteriormente e muda os referenciais que a criança criou até aquele momento. Os autores dessas propostas pensavam que a leitura em clave de

sol facilitaria o aprendizado no início, por poupar o aluno de ler em claves simultâneas. Porém, as dificuldades apareciam numa etapa mais avançada dos estudos – o que foi confirmado pelas entrevistadas, em sua experiência como alunas. Em geral, os livros que trazem esse tipo de abordagem fazem com que, logo no início, os dez dedos já sejam colocados em ação, o que pode gerar uma má postura das mãos ao teclado (porque os alunos têm dificuldade em articular o 4º e 5º dedos, e acabam tombando as mãos para as extremidades) e tensão muscular (pelo esforço exigido na dissociação dos dedos e na coordenação entre a mão direita e a mão esquerda); além disso, as primeiras lições já apresentam as cinco notas na pauta– DO, RE, MI, FA e SOL -, o que pode confundir o aluno no momento da leitura.

Sendo assim, de acordo com os referenciais estudados neste trabalho, os livros com abordagem de leitura por oitava não seriam adequados para serem adotados como “métodos” de iniciação para crianças, no contexto atual. Vale lembrar que *Escola preparatória do piano op. 101* (BEYER, 1943), *O pequeno pianista op. 189* (KÖHLER, s/d), *Primeiras Lições, op.117* (GURLITT, 1965) e *Novo método para piano - primeira parte* (SCHMOLL 1996) foram concebidos numa época em que não havia diferenciação entre o ensino adulto e infantil, de maneira que a proposta dos livros não é lúdica e assim, não atrai a criança. Porém, esses livros poderiam ser utilizados como materiais complementares no período de iniciação, embora com restrições, com o objetivo de praticar a leitura em duas claves de sol – que também é utilizada na literatura pianística – ou de treinar habilidades não apresentadas pelos “métodos”. O modo como esses livros são organizados, se seguidos à risca, exigem grande esforço por parte da criança, pois cada nova lição é muito mais difícil do que a anterior; além disso, os livros não apresentam

conteúdos atrativos e é preciso que se tenha cuidado ao escolher melodias, pois estas devem ser interessantes e não repetir o conteúdo de melodias anteriormente estudadas.

As mesmas considerações também podem ser feitas aos livros direcionados ao público infantil com a abordagem de leitura por oitava: “*Método infantil para piano*” (RUSSO,1988), “*Dois mãozinhas no teclado*” (MASCARENHAS, 1970), “*Castelo Do-re-mi*” (FAULIN, 1978) e “*Sonho Dourado*” (FAULIN, 1980). A diferença desses “métodos” em relação aos anteriores, é que eles apresentam ilustrações e as lições têm títulos que remetem ao universo infantil, o que os tornaria mais adequados ao aluno-criança. No entanto, a utilização de ilustrações deve ser criteriosa. No “método” “*Dois mãozinhas no teclado*”, os desenhos que aparecem na pauta, no lugar das notas musicais, tendem a motivar a criança. Contudo, quando o livro deixa de apresentar esses desenhos, é natural que a criança apresente resistência pela leitura em notação convencional, e assim, fique desmotivada a continuar os estudos. Na verdade, o livro não simplifica a leitura, como acontece em outras abordagens, mas substitui a notação musical por um outro tipo de código visual, que não demonstra precisão no ritmo e nas alturas, de modo que a notação convencional parece ser difícil quando introduzida. A partir da 26ª lição, o livro muda a abordagem de leitura para DO Central; entretanto, a criança, a essa altura, já desenvolveu habilidades motoras que a leitura não acompanha, e o que ocorre é que o conteúdo das lições acaba ficando desinteressante.

O “método” “*Castelo Do-re-mi*”, seguido por “*Sonho Dourado*”, traz uma estória antes de cada grupo de lições, apresentando e nomeando as notas musicais. Essas lições enfatizam cada nota aprendida, no entanto, não se trabalham os valores musicais na partitura, somente noções de duração – som curto e som longo -, o que pode prejudicar a aprendizagem do ritmo ou defasá-la com relação a outros aspectos do aprendizado

pianístico. Além disso, o livro apresenta as lições em apenas uma pauta (com clave de sol), sendo que a mão esquerda deve tocar as mesmas notas escritas para a mão direita em distância de oitava, o que limita a leitura. Percebe-se a ênfase no aprendizado da leitura de notas, e chama a atenção uma recomendação da autora: “*o aluno que não tem piano deve bater os dedos sobre uma mesa de sua residência e falar o nome das notas das músicas, que deve estudar*” (p.55, grifo nosso). Segundo os referenciais apresentados neste trabalho, tal recomendação confirma a ênfase no aprendizado mecânico da leitura e a falta de preocupação com a matéria-prima da música (o som), tornando-se inviável no atual contexto da pedagogia pianística. Com relação a “*Sonho Dourado*”, a não ser pelo aspecto lúdico apresentado, o “método” se assemelha aos outros já citados com abordagem de leitura por oitava.

Com relação ao livro “*Método infantil para piano*” (RUSSO, 1988), deve-se destacar o problema da ênfase dada aos valores fixos das figuras musicais (semibreve vale 4, mínima vale 2, e assim por diante), o que, também, acarreta dificuldades posteriores, quando se utilizar outros tipos de compasso, com outras figuras como unidade de tempo.

Uma vez que grande parte da literatura pianística é escrita nas claves de sol e fá – sendo que a mão direita lê a clave de sol e a esquerda, a clave de fá -, a leitura com abordagem pelo **DO Central** permite que os alunos já se familiarizem, desde o início, com a extensão do piano e sua visualização na partitura. Essa abordagem, de acordo com as entrevistadas, é a mais utilizada e a preferida para o ensino de piano. Entretanto, as lições apresentam poucas notas por vez e desse modo as melodias tornam-se repetitivas, com uma sonoridade limitada e, conseqüentemente, podem desestimular a criança. Além disso, podem desenvolver um tipo de leitura fragmentada, pelo esforço dispendido pelo aluno para decodificar cada nota da pauta, junto a outras questões técnicas (localização do

teclado, uso correto do dedilhado, postura, contagem dos tempos, etc), e ainda podem por em risco a interpretação dos aspectos expressivos, como as inflexões das frases, a divisão da música em pequenos períodos, o ritmo fluente e a divisão do conjunto sonoro em melodia e acompanhamento.

Entre os “métodos” com abordagem de leitura pelo DO Central, encontram-se os livros mais utilizados pelas professoras entrevistadas: “*Meu piano é divertido*” (BOTELHO, 1976) e “*Piano Course*” (FLETCHER, 1995). O primeiro, apesar de ter um visual atrativo - pelos desenhos que ilustram o tema das lições e exercícios de teoria que reforçam os conteúdos apresentados -, torna-se cansativo para a criança, por ser muito longo (79 lições) e ter melodias muito parecidas umas com as outras, nas lições. Além disso, fixa a posição das mãos no DO Central por quase todo o livro (63 lições), de maneira que, quando a mudança de posição é proposta – no caso, a mão direita tocando uma tecla acima -, as crianças sentem muita dificuldade, por terem associado até aquele momento o dedo a uma determinada nota, o que dificulta a transposição para outras alturas.

Com relação a “*Piano Course*”, de Leila Fletcher, seu uso exige que o professor tenha domínio da língua inglesa, para que possa adaptar as letras das melodias à língua portuguesa e traduzir o conteúdo de teoria musical apresentado. Uma das características do livro é que, antes da primeira lição, a autora propõe um interessante trabalho de iniciação que precede o ensino da leitura, partindo da imitação, e que estimula o tratamento da sonoridade. Além disso, a autora instrui ao professor o ensino de escalas por tetracordes, divididos entre as duas mãos, evitando a passagem do polegar que é difícil para o iniciante. Um ponto negativo do livro é a indicação de dedilhado em todas as notas, que pode fazer com que a criança acostume-se a ler apenas os números, em vez de ler as notas.

“*Piano course*”, de Michael Aaron (AARON, 1955) e “*Easiest piano course – part one*” (THOMPSON, 1955) são semelhantes ao método de Leila Fletcher, não só no título, mas no que diz respeito ao conteúdo; há que se destacar a apresentação de noções básicas de harmonia e de transposição no livro de Aaron, que não constam nos livros de Fletcher e Thompson. Também é importante destacar que o livro de Aaron traz uma versão em espanhol, além da inglesa, o que facilita sua utilização pelos professores brasileiros.

Com relação às habilidades motoras e de leitura, o livro de Aaron as estimula num espaço de tempo menor do que no método de Leila Fletcher, o que permite um desenvolvimento mais rápido por parte do aluno. No livro de Thompson, todavia, as lições são bastante repetitivas, isto é, desenvolvem mais lentamente as habilidades motoras e de leitura, e não se trabalham aspectos expressivos, tais como indicações de fraseado e sinais de intensidade e articulação. Há que se considerar, no entanto, que a obra de Thompson é dividida em quatro volumes, de modo que tais aspectos são trabalhados posteriormente. No que diz respeito às ilustrações, o livro de Aaron apresenta poucas figuras e, por esse motivo, é recomendado para crianças maiores – a partir de 10 anos, aproximadamente. Em contraste, o livro de Thompson apresenta um visual colorido, com personagens característicos (“monstrinhos”) que representam as notas musicais, apresentam o conteúdo teórico e indicam o tema das lições.

“*Ciranda dos dez dedinhos*” (VIANNA & XAVIER, 1953) e “*Método de iniciação ao piano*” (ARICÓ JR., 1977), trazem um rico repertório, formado principalmente por arranjos de melodias folclóricas brasileiras. Todavia, embora sejam organizados como “métodos” para crianças, são difíceis de se seguir linearmente, na ordem proposta, pois as habilidades motoras e de leitura tornam-se cada vez mais complicadas a

cada nova lição, e caracterizam-se pela complexidade rítmica e pela apresentação de várias notas em altura absoluta simultaneamente, exigindo um grande esforço do aluno-criança. Além disso, suas ilustrações não são atrativas para essa faixa etária.

”*Iniciação ao piano*” (ROCHA, 1985), traz indicações precisas ao professor de piano na introdução do livro, incentivando-o a enriquecer o material didático e transformando a aula em motivo de entretenimento e interesse para a criança, graças às propostas de análise das peças, transposição e improvisação. Além disso, a autora sugere que, nas primeiras aulas, o professor torne o instrumento familiar à criança e a leve ao reconhecimento de alturas, localização das notas, intervalos e durações. Quanto ao conteúdo das lições, o “método” é bastante parecido com o já citado “*Meu piano é divertido*”, inclusive em relação ao *layout*. Porém, o “método” de Rocha apresenta maior variedade de elementos musicais que enriquecem o conteúdo, desde as primeiras lições: mudanças de fórmula de compasso, indicações de andamento, dinâmica, fraseado e articulações, adequados a essa fase de iniciação ao piano. Além disso, as crianças aprendem peças que fogem à sonoridade tonal tradicional em torno de DO Maior e tonalidades vizinhas (nomeadas pela autora como “peças modernas”). Outra vantagem do livro com relação ao “*Meu piano é divertido*” é que a posição das mãos não se fixa por muito tempo, sempre havendo oportunidade em trocar de posição, remetendo-se para outras regiões que não a de DO Maior.

É importante ressaltar que os métodos que defendem a abordagem de leitura pelo DO Central costumam trazer textos para serem cantados com a melodia estudada; entretanto, a maior parte dessas melodias se encontra fora da tessitura vocal natural das crianças, ou seja, são inadequadas para a realização dos propósitos a que se destinariam, a saber: familiarizar a criança com a melodia, facilitar sua memorização, desenvolver o

solfejo e contribuir para o aprimoramento da percepção auditiva. Constatou-se ainda, em alguns métodos, erros de prosódia nos textos apresentados, que certamente não poderiam constar em um material com fins didáticos.

Outro “método” com abordagem de leitura pelo DO Central citado pelas entrevistadas, que constitui um rico material para a iniciação pianística é o alemão “*Die Klavier fiebel*” (SCHNEIDER, 1960). Os elementos musicais são apresentados progressivamente; a posição das mãos e a tonalidade das peças mudam logo que os cinco dedos já estão em atividade, de modo que não se fixam as notas sob os dedos e tampouco a sonoridade de DO Central; as lições quase não têm letra para serem cantadas (o que, no caso da utilização do livro por professores brasileiros, não traria muitos benefícios, por tratar-se da língua alemã), facilitando a visualização da melodia e das indicações de elementos expressivos (indicações de fraseado, respirações, sinais de articulação, andamento e dinâmica); os exercícios rítmicos propostos entre as peças facilitam a independência das mãos e a própria leitura rítmica. O livro traz peças simples de compositores barrocos, clássicos e românticos, como Bach, Rameau, Händel, Mozart, Haydn, Beethoven, Schumann, Weber, entre outros. Além disso, as formas musicais – binária, tema e variações, cânone e imitação – são apresentadas nas lições, bem como estilos e danças – *lied*, prelúdio, coral, fuga, minueto, entre outros -, permitindo que o aluno tenha contato com gêneros e estilos que se assemelham à estrutura de grandes obras pianísticas, e, ainda, que amplie seus conhecimentos musicais, o que poderá levá-lo a interessar-se cada vez mais pelo aprendizado do piano.

Com relação a “*Kinderland*” (SCHNEIDER, 1957), do mesmo autor, trata-se de pequenas peças de estrutura semelhante, utilizado por algumas das professoras

entrevistadas como complemento ao “método”. A obra de Schneider para a iniciação ao piano compreende, ainda, outros dois livros: “*Firalala*” e “*Heiβa, wer tantz mit mir*”.

A **abordagem direcional**, ao apresentar gradativamente os elementos da grafia musical, visa a construção da leitura pela criança, e não a facilitação da leitura por meio de uma linguagem visual que posteriormente será substituída, quando forem apresentados os símbolos musicais. A abordagem direcional ainda concede ao aluno liberdade para locomover-se pelo teclado, desenvolve a leitura relativa (relação intervalar) antes da leitura absoluta, apresenta diferentes sonoridades (utilizando teclas pretas no início), estimula a transposição das melodias e permite uma melhor compreensão das frases que a compõem, à medida que o aluno visualiza o movimento melódico– em vez de memorizar uma seqüência de notas.

A respeito dos “métodos” americanos com abordagem de leitura direcional - *Piano básico* (BASTIEN, 1997), *The music tree* (CLARK, GOSS & HOLLAND, 2000), *Hal Leonard Piano Library* (KERN, KREADER, KEVEREN & REJINO, 2000) e *Alfred’s basic* (LETHCO; MANUS & PALMER, 1988), há uma série de vantagens com relação aos métodos já citados com outras abordagens de leitura, como o *layout*, que é muito mais atrativo para a criança; o formato horizontal do livro (à altura dos olhos da criança), que facilita a leitura e o manuseio, e as ilustrações coloridas, que causam empatia nas crianças. A posição inicial das mãos nas teclas pretas contribui para que o aluno encontre sua posição correta e não fixe as notas sob os dedos, mas permite que o aluno visualize e compreenda melhor a melodia. No entanto, o “método” de Bastien e o das coleções Hal Leonard e Alfred’s apresentam dois problemas: o primeiro é a indicação do dedilhado em todas as notas, podendo fazer com que o aluno fique dependente dessa indicação, isto é, passe a

fazer a leitura pelo dedilhado e não pelas notas, o que, aliás, também ocorre no “método” de Leila Fletcher. O segundo problema é que, após algumas lições nas teclas pretas, o livro cai no mesmo conteúdo de outros métodos, ou seja, apresenta toda a pauta com as claves, e traz melodias que giram em torno de DO Maior e com fórmulas de compasso de denominador 4, rítmica e melodicamente muito parecidas. Sendo assim, não há continuidade coerente para o rico trabalho desenvolvido no início do livro, que é desenvolvido nas teclas pretas. Tal trabalho é interrompido e, de repente, adota outros procedimentos de leitura, como, por exemplo, as abordagens de DO Central e oitava.

O “método” *The music tree*, contudo, é pedagogicamente melhor desenvolvido do que os anteriormente comentados: a pauta se inicia com apenas duas linhas, sendo que as demais linhas da pauta são acrescentadas progressivamente; além disso, estimula-se a leitura relativa; mesclam-se as teclas brancas e pretas, e se apresentam os intervalos, sendo que todos esses elementos enriquecem o processo de aprendizagem da leitura e permitem uma melhor compreensão musical.

A **abordagem por gráficos** permite que o aluno toque antes que aprenda a ler a partitura convencional – o que motiva esse aluno, que em pouco tempo de estudo já consegue perceber os resultados. Os livros com essa abordagem também permitem que as peças sejam inicialmente ensinadas por imitação, e, num segundo momento, seja apresentado o gráfico correspondente. Sendo assim, esse tipo de leitura familiariza o aluno com relação ao teclado, favorece a atenção, a concentração e a memorização, permite outros tipos de exploração sonora e ainda abre portas para a improvisação. Além disso, o fato do desenvolvimento musical não estar atrelado ao processo de aprendizagem da leitura facilita a compreensão dos aspectos expressivos. Contudo, é importante dizer que a maioria

das professoras entrevistadas prefere trabalhar a *performance* musical aliada ao desenvolvimento da leitura, de modo que as habilidades se desenvolvam simultaneamente.

Os dois livros organizados com a abordagem de leitura por gráfico, citados pelas professoras entrevistadas, são “*Palitos Chinos*” (GAINZA, 1987) e “*Divertimentos*” (LONGO, 2003). Esses livros não são considerados “métodos” e complementam o estudo do piano, podendo ser utilizados desde as primeiras aulas, pois não exigem agilidade ou destreza dos dedos e tampouco exigem o conhecimento das notas da escala.

A maior parte dos livros utilizados pelas professoras entrevistadas apresenta a leitura pelo DO Central, sendo que a leitura por oitava também é bastante utilizada. Quanto à leitura direcional e a leitura por gráfico, percebe-se que se encontram títulos em número bem menor, o que poderia significar, simplesmente, falta de conhecimento desse material, por parte das professoras ou dos conservatórios que elaboram os programas. Entretanto, constatou-se nesta pesquisa outro fator, que dificulta sua utilização: alguns materiais são de difícil acesso, por serem importados – como é o caso dos livros “*The music tree*”, “*Alfred’s basic*” e “*Palitos chinos*” -, e outros, têm distribuição limitada para a venda, como é o caso de “*Divertimentos*” e de “*Caderno Preparatório*”. Além disso, é válido lembrar que “*Divertimentos*” foi publicado recentemente (2003), de forma que muitas professoras ainda não tiveram conhecimento do livro.

É importante destacar que as professoras entrevistadas costumam trabalhar com vários livros simultaneamente. A utilização de diferentes materiais na aula de piano, além de diversificar o repertório, pode desenvolver outras habilidades, além daquelas implícitas na proposta, como: leitura à primeira vista, aprendizado por imitação, improvisação, solfejo, análise, prática em conjunto (duo a quatro mãos) e aperfeiçoamento da técnica pianística. Contudo, uma das professoras entrevistadas usa exclusivamente um

livro didático. Outros livros trabalhados como matérias complementares pelas professoras, que não se caracterizam como “métodos”; são: “*Ludus Brasiliensis*” (WIDMER, 1966), “*Vamos, maninha*” (MAHLE, 1955), “*Brinquedos de roda*” (DRUMMOND, 1981), “*A dose do dia*” (BURNAM, 1974) e “*Mikrokosmos, vol.1*” (BARTÓK, 1994).

“*Ludus brasiliensis*” pode ser utilizado de maneira dosada, não necessariamente na ordem em que se apresenta; alguns tipos de habilidades exigidas pelas peças precisam ser trabalhados separadamente, pois não costumam constar nos “métodos” de iniciação ao piano, como: a sobreposição da mão esquerda sobre a direita; a agilidade na mudança de posição nas mãos; a mudança de fórmula de compasso no decorrer da peça; a leitura do “grande sustenido” e o “grande bemol” na armadura de clave, alterando todas as notas em um semitom e exigindo a adaptação das mãos às teclas pretas, e a leitura de notas suplementares acima da clave de sol e abaixo da clave de fá.

O livro “*Vamos, maninha*” pode ser usado para a leitura à primeira vista, para a execução a quatro mãos e sobretudo para a apreciação do folclore nacional, porém, as peças iniciais exigem um certo preparo, tornando-se mais adequadas aos alunos que já tem certa experiência. As abordagens de leitura apresentadas no livro são a de oitava e a de DO Central.

“*Brinquedos de Roda*”, que também traz arranjos simples do folclore brasileiro, constitui um material precioso para a prática do piano a quatro mãos. O modo como estão arranjados a melodia e o acompanhamento, no entanto, permite que as músicas sejam tocadas por dois alunos iniciantes – diferentemente de outros materiais a quatro mãos, em que a parte do *secondo* é mais difícil e precisa ser executada pelo professor ou um aluno mais adiantado. A partitura é escrita em formato grande, o que facilita a leitura; o único ponto que deixa a desejar são as ilustrações do livro.

“*A dose do dia*” é uma coleção que pode ser definida como “exercícios de técnica”, que se apresentam de maneira lúdica, a serem trabalhados no início das aulas de piano. Como os exercícios são curtos e de fácil memorização, é possível que o aluno concentre-se nos aspectos da técnica, como a postura, a movimentação dos braços, a posição das mãos e o funcionamento dos dedos. A autora associa cada exercício a uma ação cotidiana - como: espreguiçar-se, correr, saltar, respirar profundamente – que aparece ilustrada, de modo que os movimentos do corpo ajudam na coordenação técnica dos movimentos pianísticos e na interpretação dos exercícios. “*A Dose do dia*” teve bastante repercussão no Brasil, como alternativa aos livros tradicionais de técnica pianística (*Pozzoli, Hanon*⁴, entre outros).

Pelo que se pode constatar, além de material didático brasileiro, as obras didáticas importadas usadas pelas professoras entrevistadas e disponíveis no mercado brasileiro são provenientes dos Estados Unidos, Argentina e Alemanha. No entanto, a obra húngara “*Mikrokosmos*”, de Bela Bartók, publicada em Londres e Nova York em 1940, tem tido grande aceitação no Brasil. O primeiro volume é um conjunto de 33 peças didáticas, escritas para o filho do compositor sem a pretensão de transformá-las em “método”. As lições do livro se destacam pelo uso de escalas modais e dissonâncias, trazendo à tona a sonoridade do folclore húngaro. Cada lição apresenta um novo elemento musical, e seu título diz respeito à forma, ao estilo ou à textura da peça. Com relação à sua abordagem de leitura, apesar da utilização das claves de sol e fá desde o início, a leitura não parte do DO central, mas trabalha por oitavas que, a cada lição, mudam o posicionamento das mãos. A melodia das primeiras lições caminha por graus conjuntos, de maneira a

⁴ POZZOLI, Ettore – *A técnica diária do pianista*. São Paulo: Musicália, 1976; HANON – *O pianista virtuoso*. São Paulo: Ricordi, 1984.

privilegiar a leitura direcional, ou seja, o movimento da melodia (ascendente/descendente). Desse modo, o livro também constitui um excelente material para a prática da leitura à primeira vista, com um repertório que difere do apresentado por outros “métodos”.

Perguntou-se às professoras os motivos que as levaram a escolher os “métodos” com os quais trabalham. Entre as respostas obtidas, constatou-se que o fato dos livros apresentarem a abordagem pelo DO Central foi um dos principais motivos, por representar, para elas, uma inovação em relação aos métodos considerados antigos - cuja estratégia de ensino consistia no uso de duas claves de sol. Esses métodos considerados antigos, porém, foram justamente aqueles com os quais elas aprenderam, quando crianças: os dos autores *Schmoll*, *Francisco Russo*, *Beyer* e *Mascarenhas* (já citados), sendo que quatro das professoras estudaram exclusivamente pelo “método” *Schmoll*; duas pelo “método” de *Russo*; uma aprendeu pelos dois “métodos” simultaneamente e três estudaram pelo “método” de *Russo* aliado a outros “métodos”, a saber, *Beyer* (duas professoras) e *Mascarenhas* (uma professora).

Afora a alegação de falta de tempo para pesquisar outros materiais, a necessidade de adaptação ao programa do Conservatório e a disponibilidade dos livros no mercado, as professoras justificaram a escolha dos “métodos” por sua adaptabilidade ao público infantil, em alguns aspectos, como: **a utilização de desenhos** - que reforçam a aprendizagem por meio da visualização interessante e motivadora do caráter lúdico, que atraem o interesse da criança - e **o repertório**, por elas considerado **agradável**, que inclui melodias conhecidas e pertencentes ao universo infantil, ou semelhantes a elas. Outros pontos foram levantados pelas professoras, com relação à estrutura didática dos métodos: **a repetição do conteúdo**, pois cada lição traz algum elemento novo, mas reforça o que foi aprendido anteriormente e **o acompanhamento a quatro mãos disponibilizado nas lições**,

que atraem o interesse do aluno, por enriquecer as melodias simples que ele está tocando, e além disso, trabalhar o ritmo e o ouvido harmônico.

Perguntou-se, também, às professoras, a respeito de falhas ou aspectos negativos nos “métodos” que utilizam. De maneira geral, as professoras alegaram que os “métodos” são incompletos e, ao mesmo tempo, redundantes. Duas professoras, no entanto, afirmaram estarem satisfeitas com os “métodos” do modo como se apresentam, não encontrando pontos falhos ou negativos e duas outras entrevistadas não apresentaram sugestões, embora reconhecessem algumas falhas de organização nos métodos, informando que selecionam o que pode ser utilizado para cada aluno e deixam de lado aquilo que não julgam apropriado. Segundo Souza (2000, p.12), o livro didático de música é um recurso que pode incentivar o aluno em seu estudo, estimulando-o, inclusive por seus aspectos visuais e sensoriais. Por isso, a utilização do método é importante e requer uma escolha criteriosa por parte do professor.

Abaixo, apresenta-se o conjunto de sugestões apresentadas pelas professoras, que serviriam para a melhoria dos “métodos” por elas utilizados:

- incluir exercícios de técnica pianística;
- inserir ou aprofundar os conceitos teóricos, bem como apresentar noções de harmonia;
- aperfeiçoar a organização pedagógica do livro, de modo que as lições se encontrem em uma ordem de dificuldade progressiva;
- ampliar o repertório de música folclórica brasileira;
- melhorar o *layout*, no tocante à apresentação da capa do livro e das lições;
- conter atividades que objetivem justamente a interatividade entre o aluno e o material impresso;
- propor exercícios de transposição e análise da melodia;

- estimular o tratamento da sonoridade e
- indicar parâmetros para que o professor trabalhe a “musicalidade” do aluno.

Ao confrontar as justificativas à escolha dos “métodos” e as sugestões para a melhoria dos mesmos, percebeu-se que alguns livros já trazem essas melhorias, justamente nos pontos sugeridos – livros que nem sempre são conhecidos pelas professoras ou não constam dos programas dos conservatórios. Viu-se, também, que outros autores (como Campos; Clark, Goss & Grove; Gainza; Sampaio e Longo) têm uma concepção abrangente do ensino de piano, de maneira que esse ensino venha a extrapolar os limites do “método” e destaque a atuação do professor.

Perguntou-se, também, às professoras, se elas consideram o “método” importante para o ensino do piano. Todas as professoras (afora três que não comentaram a questão) têm convicção de que o “método” é importante, principalmente por direcionar o trabalho do professor. Em outras palavras, é como *"um roteiro geral para a atividade"* (PILETTI, 1991, p. 103). Bastien (1995, p.39) destaca a função do método de iniciação ao piano como um procedimento que desenvolve uma aprendizagem integrada, cujos objetivos são planejados em progressão sistemática.

As professoras ainda argumentaram que o “método” é o caminho ideal para desenvolver a habilidade de leitura, por meio do contato direto com a partitura – sendo que os elementos de notação musical são apresentados progressivamente. Todavia, as professoras levantaram algumas questões concernentes à utilização desse material didático, que coincidem com a opinião dos autores apresentados (Campos; Clark, Goss & Grove; Gainza e Sampaio); é importante que o professor saiba utilizar o “método” como ferramenta de trabalho, e, além disso, que saiba desenvolver a musicalidade da criança, isto

é, fazer com que ela compreenda a obra que está tocando em seus aspectos expressivos e não só decifre o código que ali está escrito, executando a obra musical mecanicamente.

Sendo assim, foi possível constatar que as aulas de piano nos estabelecimentos de ensino visitados têm passado por inovações, segundo esforços das professoras que buscam atualização profissional e vão além dos livros didáticos estabelecidos pelos conservatórios: estimulam a criatividade do aluno, trabalham um repertório diversificado, utilizam recursos lúdicos e procuram levar o aluno a um estudo abrangente da música, em seus diversos aspectos.

Do que foi apresentado, conclui-se que, mesmo com a utilização de materiais didáticos com propostas adequadas ao mundo contemporâneo, a aula que se centraliza na leitura e execução do conteúdo do “método”, o que faz com que acabe reproduzindo o modelo tradicional. Sendo assim, certos elementos do processo de ensino-aprendizagem – como: conteúdos, objetivos, avaliações e estratégias de ensino – precisariam também ser repensados e atualizados, para que o ensino de piano pudesse estar adequado à realidade em que vivemos.

Nesse mesmo sentido, Gainza (2002, p.28-29) ressalta a importância de se realizar uma *pedagogia aberta*, com espaço para diferentes atividades e envolvendo vários tipos de repertório, o que, segundo ela, constitui uma atitude positiva, condizente com a época atual e com a necessidade das crianças, promovendo vínculos flexíveis e interativos entre professor e aluno, liberando o pensamento e a expressão e valorizando o cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, pode-se afirmar que a educação pianística para crianças, no período inicial ou preparatório, passa por uma fase de transição, em que coexistem diversas práticas, relacionadas a distintos objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações de ensino. Embora muitas pesquisas e artigos recentes insistam em afirmar que os conservatórios e o ensino de piano, de maneira geral, continuam seguindo os moldes do século XIX, esta pesquisa, a partir do estudo de caráter histórico e da investigação do ensino presente, serviu para mostrar que muitos conceitos e ações já foram repensados e tendem, aos poucos, a se reestruturar. Considerando nossas tradições no ensino do piano, trata-se de um momento de rupturas e questionamentos, reflexões e ações condizentes com os novos objetivos que se pretende alcançar.

Diante dos novos paradigmas, emerge a necessidade de um ensino adequado ao contexto atual, constituindo-se a partir do conhecimento da realidade, atendo-se aos fatos do cotidiano e repensando o valor e o significado da Música na sociedade. Conforme foi possível constatar, o piano hoje não tem a mesma valoração dos séculos passados. O surgimento de outros instrumentos musicais, como a guitarra, a bateria e o teclado, que se associaram à música popular – posta em evidência pela cultura de massa –, fez com que eles acabassem conquistando seu espaço nos conservatórios e escolas de música, tornando-se objeto de interesse de crianças e jovens. Além disso, há que se considerar que é forte a opinião de muitas pessoas segundo as quais o estudo do piano está associado a um processo longo, custoso e difícil, destinado apenas àqueles que pretendem se profissionalizar.

Afora esses aspectos, é preciso também considerar que o custo do piano se elevou, se forem considerados os padrões econômicos brasileiros atuais, e seu tamanho não mais se adapta às condições de moradia de grande parte da população que teria condições de adquiri-lo; além disso, aparelhos eletrônicos ligados ao entretenimento, como a

televisão, o vídeo-cassete, o DVD, os aparelhos de som e *home theaters*, vieram tomar o lugar que o piano ocupava em outras épocas, como fonte de música e atração cultural, tanto nas residências como nos espaços sociais. Além de outras razões, os meios eletrônicos suplantaram o piano no gosto da população pelo fato de, em geral, utilizarem menos espaço do que aquele, e por serem muito fáceis de manipular, sendo que, para isso não é necessário dedicar-se ao seu estudo, nem despende horas e horas de prática.

No entanto, embora menos popular do que os aparelhos eletro-eletrônicos, o gosto pelo piano ainda sobrevive, razão pela qual os cursos desse instrumento continuam a ser oferecidos. O modo como têm sido ministrados, contudo, nem sempre se adapta às profundas modificações nos modos de vida e condições sociais atuais. Durante a pesquisa, em alguns casos, constatou-se que a aula de piano se limita ao desenvolvimento da habilidade de leitura, podendo concentrar-se exclusivamente no “método” ou adotando materiais complementares – peças avulsas e a quatro mãos, livros com exercícios de técnica e até mesmo, peças do repertório popular - com o mesmo propósito. Em geral, as professoras que adotam essa postura seguem praticando o ensino tal como o receberam, o que, segundo as reflexões apresentadas ao longo do trabalho, pode ser uma das causas de desinteresse dos alunos e, conseqüentemente, de evasão do curso, uma vez que o objetivo do ensino continua sendo a formação de concertistas.

Pelo que se pôde constatar, a utilização exclusiva do “método” continua servindo como garantia para a atuação dessas profissionais. Nem todas as professoras sentem-se preparadas para desenvolver atividades além da leitura, ou para enveredar no campo de utilização de outro tipo de repertório, que não o erudito. Por esse motivo, alguns conservatórios têm implantado cursos de musicalização infantil, para desenvolver

habilidades e repertórios não trabalhados na aula de piano, como forma de motivar o aluno e suplantar as necessidades atuais apresentadas por eles e pela sociedade.

Ainda com relação aos “métodos” utilizados, também percebemos certo apego aos modelos tradicionais, cujos resultados já são conhecidos; no entanto, é necessário ressaltar que existem publicações recentes que tendem a motivar a criança por meio da valorização de aspectos visuais, pelo tipo de repertório apresentado e pelas propostas de aprendizagem de leitura, que facilitam a compreensão musical. Mas acredita-se que, acima disso, o sucesso do ensino está na atuação do professor, que utiliza o “método” como uma das ferramentas de trabalho, adotando, também, outras estratégias, como recursos lúdicos e interativos, destinados a desenvolver as potencialidades de cada aluno e adaptando-os às suas necessidades, além de acompanhar as mudanças científicas, políticas e culturais do mundo contemporâneo, o que significa adequar o ensino de piano à realidade atual.

Assim, em contrapartida à situação apontada, foi possível detectar, no decorrer deste trabalho, que algumas das professoras entrevistadas têm procurado alternativas para enriquecer as aulas de piano que ministram, utilizando vastamente jogos e atividades lúdicas, capazes de facilitar a compreensão musical, além de propiciar a estruturação adequada do corpo e dos movimentos para a tarefa de tocar, a ampla exploração do piano por parte do aluno, o incentivo à improvisação e a composição, o desenvolvimento da percepção musical e o solfejo, preocupando-se, ainda, com a ampliação considerável do repertório a ser tocado. Tais professoras têm feito crescer o número de alunos de piano nos conservatórios, provando que ainda é possível, nos dias de hoje, revitalizar o interesse pelo instrumento e motivar o aluno para o estudo, mesmo com todas as dificuldades que possam ser encontradas.

Além da qualidade da didática docente e da estruturação do curso, a eficiência no ensino de piano depende, ainda, de fatores psicológicos, que incidem no relacionamento professor-aluno. Para isso, seria interessante que o professor observasse as mudanças no comportamento infantil, ressaltadas no terceiro capítulo deste trabalho. É certo que o papel da escola e da família na formação da criança vem sendo questionado, e a educação passa por um momento de crise. No entanto, a educação pianística poderia aproximar-se das áreas da Pedagogia e da Psicologia, buscando suporte para o tratamento das questões educacionais, não se limitando às questões técnico-musicais, mas trabalhando, também, a afetividade, a sensibilidade, a motricidade, entre outras competências, que tendem a contribuir de maneira positiva com o aprendizado musical. Em outras palavras, a educação pianística poderia oferecer propostas abrangentes de ensino de música, capazes de transcender os limites impostos pelo instrumento e concebendo e compreendendo o aluno como ser humano integral, em sua totalidade racional, física e emocional.

Viu-se que as professoras entrevistadas já têm introduzido práticas diversificadas nas aulas de piano, que representam melhorias no seu ensino. Todavia, essas práticas têm se caracterizado como isoladas e particulares. Conforme foi constatado, em alguns conservatórios, não são realizadas reuniões pedagógicas para que haja discussão e orientação do trabalho docente entre os profissionais da área – ou, ainda, há reuniões feitas apenas entre o professor e o diretor da instituição. Há a necessidade, portanto, de unir forças, de compartilhar experiências, de discutir as questões ligadas ao ensino e à aprendizagem do piano, bem como as relacionadas às dificuldades dos alunos, e de refletir acerca da situação dos alunos, interesses, condições de vida, bem como da escola, de repensar os programas de ensino e os próprios currículos, e, também, de elaborar materiais didáticos capazes de dar conta das peculiaridades da proposta e das características do aluno,

para que se consiga revigorar o ensino de piano e, assim, fazer que o número de alunos nas instituições volte a crescer.

Como última reflexão neste trabalho, ratifica-se que uma educação pianística condizente com a realidade atual é possível e urgente, porém, ela não será conseguida unicamente por esforços individuais. É necessário um trabalho conjunto de pesquisa, ação e reflexão constante, para que se possa chegar a uma proposta de ensino e aprendizagem realmente significativa, adaptada ao mundo contemporâneo, e por isso mesmo, atraente e relevante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARON, Michael. *Piano Course. Book one*. USA: Mills Music, 1975.

ABREU, Maria; GUEDES, Zuleika Rosa. *O piano na música brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1992.

ADOLFO, Antonio. *Iniciação ao Piano e Teclado*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1994.

ALIMONDA, Heitor. *O estudo do piano – 1º caderno*. São Paulo: Ricordi, 1967.

ALMEIDA, Renato. *História da música brasileira*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Comp. Editores, 1926.

ALMEIDA, Waldemar de. *Normas Pianísticas*. 2ª ed. Recife, Imp.Mousinho, 1956.

AMORIM, Zita Alves & VITA, Luís Washington. *Introdução à pedagogia musical*. 2ª ed. São Paulo: Ricordi, 1956.

ANDRADE, Mário. *Aspectos da música brasileira*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.

ANTUNES, Mitsuko A. Makino. *A psicologia no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2003.

ARICÓ JR., Vicente. *Método de iniciação ao piano*. São Paulo: Ricordi, 1977.

BACHMANN, Marie-Laure. *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1998.

BARROS, José D'Assunção. *O Brasil e a sua Música*. Primeira Parte: Raízes do Brasil Musical. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2002.

BARTÓK, Béla. *Mikrokosmos, vol 1*. Boosey & Hawkes Music Publishers Ltda, 1994.

BASTIEN, James. *How to teach piano successfully*. 3ª ed. San Diego: Neil A. Kjos Music Company, 1995.

_____. *Piano básico. Nível pré-iniciante*. San Diego: Neil A . Kjos Music Company, 1997.

- BAUAB, Magida. *História da educação musical*. Rio de Janeiro: Ed. Livros Organização Simões, 1960.
- BELLONI, Maria Luiza (org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BEYER, Ferdinand. *Escola preparatória do piano op. 101*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1943.
- BOTELHO, Alice G. *Meu piano é divertido*. São Paulo: Ricordi, 1976.
- BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Área de Artes. Ministério da Educação. Brasília, 2000 (acessível pela Internet: www.mec.gov.br).
- BURNAM, Edna-Mae. *A dozen a day. Mini book*. Florence, Mills Music Co., 1974.
- CAMPOS, Lina Pires de. *Pedagogia e técnica pianística*. Ricordi brasileira, 1987.
- CAMPOS, Moema Craveiro. *A Educação Musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CLARK, Frances; GOSS, Louise & GROVE, Roger. *Teaching The music tree. A Handbook for teachers*. New Jersey: Summy-Bichard, 1973.
- CLARK, Frances; GOSS, Louise & HOLLAND, Sam. *The music tree: a plan for musical growth at the piano. Time to begin*. Miami: Summy-Bichard, 2000.
- DINIZ, André. *Almanaque do Choro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- DRUMMOND, Elvira. *Brinquedos de Roda*. São Paulo: Ricordi, 1981.
- _____. *Caderno preparatório*. Rio de Janeiro: Bruno Quaino, 1988.
- _____. *Nossos dez dedinhos*. São Paulo: Ricordi, 1994.
- EMONTS, Fritz. *Europäische Klavierschule*. Mainz: Schott, 1992.
- ESPIRIDIANO, Neide. *Conservatórios: Currículos e programas sob novas diretrizes*. Dissertação (mestrado). São Paulo: Unesp, 2003.

FAGERLANDE, Marcelo. *O método de pianoforte do padre José Maurício Nunes Garcia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Rio Arte, 1996.

FAULIN, Aparecida Delayt Bernardi. *O castelo Do-re-mi*. São Paulo: Ricordi, 1978.

_____. *O sonho dourado*. São Paulo: Ricordi, 1980.

FLETCHER, Leila. *Piano course, book one*. 22nd printing. Buffalo, NY: Montgomery Music, 1995.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi & SANTIAGO, Patrícia Furst. *Piano Brincando – volume I*. 1^a ed. Belo Horizonte, 1993.

FONTAINHA, Guilherme Halfeld. *O ensino do piano. Seus problemas técnicos e estéticos*. 2^a ed. Porto Alegre: Carlos Wehrs e Cia. Ltda., 1956.

_____. *A criança e o piano*. São Paulo, Ricordi, 1968.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Tese (livre-docência). Instituto de Artes da UNESP, 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira & PASCHOAL, Maria Lucia. *Sons da Infância*. São Paulo: Novas Metas, 1979.

FREIRE, Vanda L. Bellard. *Educação musical no Brasil: tradição e inovação – o Bacharelado*. Anais do III Encontro Anual da ABEM. Salvador, 1994.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, 2002.

_____. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

_____. *Palitos chinos*. Buenos Aires: Barry, 1987.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

- GIOSA, Rosana. *Método de arranjo para piano popular 1*. São Paulo: Ed. Som & Arte, 1995.
- _____. *Método de arranjo para piano popular 2*. São Paulo: Ed. Som & Arte, 1996.
- _____. *Repertório para piano popular 1*. São Paulo: Ed. Som & Arte, 1995.
- _____. *Repertório para piano popular 2*. São Paulo: Ed. Som & Arte, 1996.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GURLITT, Cornelius. *Primeiras Lições, op.117*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1965.
- HANON. *O pianista virtuoso*. São Paulo: Ricordi, 1984
- HAZAN, Eduardo. *O piano – alguns problemas e possíveis soluções*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1984.
- HORTA, Luiz Paulo (ed.). *Dicionário de Música Zahar*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- JACKSON, Mauro. *História do Piano no Brasil*. Artigo publicado na Internet: (www.victorian.fortunecity.com/brutalist/112/musica06.htm). Último acesso em 11/05/2004.
- JUNQUEIRA, Maria Francisca Paez. *Escola de Música de Luigi Chiafarelli*. Tese (doutorado). São Paulo: Universidade Mackenzie, 1982.
- KAPLAN, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística*. 2^a ed. Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.
- KERN, Fred; KEVEREN, Phillip; KREADER, Bárbara & REJINO, Mona. *Hal Leonard Student Piano Library. Piano Technique, book one*. Milwaukee: Hal Leonard Co., 2000.
- KIEFER, Bruno. *História da música brasileira*. 3^a ed. Porto Alegre, Movimento, 1982.

KÖHLER, Ludwig. *O pequeno pianista op. 189*. São Paulo: Irmãos Vitale, s/d.

LACERDA, Armando Galvão de Moura. *O piano (de um professor para um aluno)*. 2^a.ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1973.

LAGUNA, Helena Beatriz Greco. *Magdalena Tagliaferro*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1983.

LETHCO, Amanda Vick; MANUS, Morton & PALMER, Willard A. *Alfred's basic piano library. Lesson Book - level 1A*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing Co., 1988.

LIMA, Luzia Mara Silva. *Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem*. Apud: SISTO, Fermino Fernandes, OLIVEIRA, Gislene de Campos & FINI, Lucila Dihel Tolaine (orgs.) *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

LONGO, Laura. *Divertimentos*. São Paulo, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

MAHLE, Ernst. *Vamos, maninha*. São Paulo: Ricordi, 1955.

MASCARENHAS, Mario. *Duas mãozinhas no teclado*. 21^a ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1970.

MORAES, José Geraldo Vinci de. *Cidade e cultura urbana na primeira república*. 2^a ed. São Paulo: Atual, 1994.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. 1^a ed. São Paulo: Ricordi, 1981.

PACE, Robert. *Música para piano*. Trad. Vera Silvia Camargo Guarnieri e Marion Verhaalen. São Paulo: Ricordi, 1962.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no século XX*. Brasília: Editora Musimed, 2000.

PELAFSKY, Israel. *Introdução à pedagogia do piano (esboço didático e histórico)*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1954.

PIAGET, Jean. *Criatividade*. Conferência proferida em 1972, no simpósio *Creativity: moving force of society*, realizado em Baltimore, Maryland, EUA. *Apud* VASCONCELOS, Mário Sérgio (org.). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 14^a Ed. São Paulo: Ática, 1991.

PIMENTA, Victoria Serva. *Conselhos práticos aos que se dedicam ao estudo do piano*. São Paulo, s/d.

POZZOLI, Ettore. *A técnica diária do pianista*. São Paulo: Musicália, 1976.

REZENDE, Carlos Penteado. *Cronologia musical de São Paulo (1800-1870)*. Separata do 2^o. volume “São Paulo em quatro séculos” do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, 1954.

ROCHA, Carmem Maria Mettig. *Educação Musical – Método Willems*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

_____. *Iniciação ao piano*. São Paulo: Ricordi, 1985.

ROCHA, Inês de Almeida. *Liddy Chiaffarelli Mignone: reconstruindo sua trajetória*. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1997.

ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. 3^a. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Construtivismo e mudança*. 7^a. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RUSSO, Francisco. *Método infantil para piano*. São Paulo: Casa Wagner, 1988.

SÁ PEREIRA, Antonio Leal de. *O ensino moderno do piano*. 3^a. ed. São Paulo: Ed. Ricordi, 1964.

SAMPAIO, Marcelo Almeida. *Com que a música popular pode contribuir para o aprendizado elementar do piano?* Uberlândia: Anais do X Encontro Anual da ABEM, 2001, p. 182-187.

_____. *Métodos brasileiros de iniciação ao piano: um estudo sob o ponto de vista pedagógico.* Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro/ Unirio, 2001.

SCHMOLL, A. *Novo método para piano. Primeira parte.* São Paulo: Casa Wagner Editora, 1996.

SCHNEIDER, Willy. *Die klavier fibel.* Heinrichshofen's Verlag, 1960.

_____. *Kinderland.* Heinrichshofen's Verlag, 1957.

SILVA, Raphael Baptista. *A educação auditiva do pianista e o Piano nas suas diversas finalidades.* Tese apresentada ao Concurso da Cadeira de Leitura à primeira vista, transporte e acompanhamento ao piano da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 1940

SOUZA, Jusamara (org.) *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: UFRGS, 2000.

STEWART, Margaret. *Aventuras no país do som.* Rio de Janeiro: Eulenstein Música, 1935.

SZÖNY, Erzsébet. *Zoltan Kodály, o pedagogo.* Artigo extraído de textos da Universidade Dunakanyar (Esztergom, Hungria). Tradução de Meri A. Harakava. In Apostila do IV Simpósio Internacional sobre o Método Kodály em São Paulo (1996).

TAMURA, Asako. *A arte pianística de Magda Tagliaferro.* Trad. Fabio Caramuru. São Paulo: Fundação Magda Tagliaferro, 1997.

THOMPSON, John. *Easiest piano course. Part one.* Florence: Mills Music Co.,1955.

TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo.* São Paulo: Editora Gente, 1998.

_____. *Quem ama, educa!* São Paulo: Editora Gente, 2002.

TUÑEZ, Mirian & ZABALA, María José. *De tecla en tecla – experiencias iniciales en la ejecución pianística*. La Plata, 2003.

VARELLA, Yvelise Nobre. *Dos cravistas às primeiras escolas pianísticas*. Tese para concurso à docência livre de piano da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 1966.

VIANNA, Maria Aparecida & XAVIER, Carmen. *Ciranda dos dez dedinhos*. São Paulo: Ricordi, 1953.

VUILLEMIN, Dominique. *L'apprentissage de la musique*. Paris: Éditions du Seuil, 1997.

WIDMER, Ernst. *Ludus Brasiliensis*. São Paulo: Ricordi, 1966.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ALVES, Fátima (org.). *Como aplicar a psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.

AMARAL, Kleide Ferreira. *Pesquisa em música e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

ANNUNZIATO, Vania Ranucci. *Jogando com os sons e brincando com a música*. São Paulo: Paulinas, 2002.

ARANHA, Maria L. de Arruda. *História da Educação*. 2^a ed. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo. De Piaget a Emilia Ferreiro*. 7^a ed. São Paulo: Ática, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4^a ed. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1963.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender. A geração do audiovisual e do computador*. Trad. Maria Cecília O. Marques. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BARBEITAS, Flávio Terrigno. *Do conservatório à universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG*. Revista da ABEM no. 7. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, setembro de 2002, p.75-84.

BINDER, Fernando & CASTAGNA, Paulo. *Teoria Musical no Brasil: 1734-1854*. Anais do I Simpósio Latino-Americano de Musicologia. Fundação Cultural de Curitiba, 1998.

BOGDANOW, Elny. *Repensando o ensino do piano. Uma análise da pedagogia e dos métodos de iniciação ao piano*. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1998. CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

DELTREGIA, Claudia Fernanda. *O uso da música contemporânea na iniciação ao piano*. Dissertação (mestrado). Campinas: Unicamp, 1999.

DICTIONNAIRE LAROUSSE DE LA MUSIQUE. Paris: Larousse, 2001.

ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA: popular, erudita e folclórica. 3ª. ed. 1ª. reimp. São Paulo: Art Editora/Publifolha, 2003.

ESPIRIDIÃO, Neide. *Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios*. Revista da ABEM no. 7. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, setembro de 2002, p. 69-74

FALCÃO, Lilia M. Gomes & SANTIAGO, Diana. *Perfil do Professor de Piano nas Instituições de Ensino Superior do Brasil (relato)*. Artigo publicado na Internet (<http://www.musica.ufmg/anppom>). Último acesso em 13/03/2005.

- FARIA, Anália Rodrigues. *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. 4^a ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Educação Musical*. Investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga, Final. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREITAG, Lea Vinocur. *Momentos de música brasileira*. São Paulo: Nobel, 1985.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Trad. Beatriz A. Cannabrava. 2^a Ed. São Paulo: Summus, 1988.
- _____. *La iniciación Musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.
- GORDON, Stewart; MACH, Elyse; UZSLER, Marienne. *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1995.
- HOWARD, Walter. *A música e a criança*. 4^a ed. São Paulo: Summus, 1994.
- KIEFER, Bruno. *Música e dança popular. Sua influência na música erudita*. 3^a ed. Porto Alegre: Movimento, 1990.
- KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise M. Frayze. *História do Brasil*. 5^a ed. São Paulo: Atual Editora, 1991.
- LIMA, Sônia Albano (org.); GAINZA, Violeta H. (apres.) & FONTEERRADA, Marisa (colab.). *Educadores Musicais de São Paulo: encontro e reflexões*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.
- MONTANDON, Maria Isabel. *Como é que eu começo? Abordagens para o ensino da leitura no piano*. Belém: Anais do IX Encontro Anual da ABEM, 2000.

NUCCI, Sérgio de. *Resumo biográfico de Savino de Benedictis*. São Paulo, 1998 (trabalho não publicado, gentilmente cedido pela família do músico).

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24^a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. 7^a Ed. São Paulo: Ática, 2002.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música*. Edição brasileira. (Trad. Eduardo Francisco Alves). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

SALLES, Pedro Paulo. *Gênese da notação musical na criança.: os signos gráficos e os parâmetros do som*. In *Revista Música*, vol 7 no. 1/2. São Paulo: Departamento de Música da ECA-USP, 1996.

SANTOS, Regina Márcia Simão. *Apostila de Didática Musical do Curso de Música da Uni-Rio*. s.d.

SCHINCA, Marta. *Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal*. Trad. Elaine Cristina Alcaide. São Paulo: Manole, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22^a edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SISTO, Fermino Fernandes, OLIVEIRA, Gislene de Campos & FINI, Lucila Dihel Tolaine (orgs.) *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor: um novo método de educação*. 2^a ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.

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

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular*. 6ª ed. São Paulo: Art Editora, 1991.

VASCONCELOS, Mário Sérgio (org.). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luis Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLEMS, Edgar. *El valor humano de la educación musical*. 2ª Ed. Barcelona: Paidós Studio, 1994.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ANEXOS

ANEXO A

SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DIRETORES¹ DOS CONSERVATÓRIOS

A) ESTRUTURA FÍSICA E FUNCIONAL DOS CONSERVATÓRIOS

1. O Conservatório Musical Anchieta está localizado à Avenida Dom Pedro I, n.º. 599, no bairro do Ipiranga. Fundado em 1954, o Conservatório funciona em um sobrado (alugado) com quatro salas (três com um piano e uma com dois pianos), nos seguintes horários: de segunda a sexta-feira, das 09:00 às 20:00h, e aos sábados, das 09:00 às 14:00h. Sob a direção da proprietária, Sra. Diva Sbrana Dietrichkeit, atende principalmente à população do bairro, que tem um perfil de classe média. Os cursos de instrumento – piano, trompete, violino, violão, acordeom, guitarra, baixo, órgão e teclado - e canto são direcionados a diversas faixas etárias, dos cinco anos até a terceira idade. A mensalidade² para qualquer um desses cursos é de R\$120,00 (cento e vinte reais). Em média, passam pelo Conservatório cinquenta alunos por ano, sendo que, aproximadamente, cinco são alunos de piano. A divulgação do Conservatório é feita por meio da lista telefônica e do jornal do bairro. Sendo uma instituição oficializada, está subordinada à Diretoria de Ensino Centro-Sul.
2. O Conservatório Musical Brooklin Paulista Ltda. situa-se à Avenida Portugal, n.º. 1074, no bairro do Brooklin. Funciona num sobrado alugado com cinco salas, todas com piano – e uma, com dois pianos. Fundado em 1959, é dirigido pela educadora musical Marli Batista Ávila, sua proprietária. Atende à população do bairro (classe média alta), oferecendo cursos de musicalização – para crianças a partir de três anos de idade -, piano, canto, teclado, violão, violino, flauta, bateria, baixo e guitarra. A mensalidade para esses cursos varia de R\$200,00 (duzentos reais) a R\$225,00 (duzentos e vinte e cinco reais). Em média, o Conservatório conta com oitenta alunos por ano, sendo que, destes oitenta, aproximadamente, trinta são alunos de piano. Sua divulgação, fora faixas ao redor do prédio, é feita pela Internet (site: www.cmbp.com.br), pela lista telefônica, pelo contato com escolas de educação fundamental, por panfletos e pela revista musical “Guia Concerto”. Sendo uma instituição livre, não possui o curso técnico. Todavia, oferece cursos

¹ Na impossibilidade do diretor em responder ao questionário, o responsável pelo conservatório cedeu as informações pedidas.

² O valor das mensalidades de todos os conservatórios foi levantado no mês de março de 2005.

de especialização nos métodos Kodály e Dalcroze em parceria com a Sociedade Kodály do Brasil e curso de Pós-Graduação *lato sensu* para professores, em parceria com a Universidade Anhembi-Morumbi.

3. O Conservatório Musical do Imirim Ltda, que atualmente está em fase de reestruturação, foi fundado em 1957. Situa-se à Avenida Imirim, nº 1567, no bairro homônimo. Funciona em sede própria, com cinco salas, das quais três têm piano. Os cursos oferecidos pelo Conservatório são: piano, canto, teclado, órgão eletrônico, bateria, percussão, cavaquinho, baixo elétrico, violão, contrabaixo, violoncelo, violino, guitarra e saxofone, para alunos a partir dos oito anos de idade, e musicalização infantil a partir de quatro anos. Para todos esses cursos, a mensalidade é de R\$120,00 (cento e vinte reais). Em média, o Conservatório conta com trinta alunos por ano, sendo que desses trinta, seis são alunos de piano. Por estar em fase de reestruturação interna e reforma do prédio, o Conservatório não possui atualmente um horário regular de funcionamento. Entretanto, informações sobre os cursos podem ser obtidas pelo telefone. Está sob a direção do Sr. Jayme Lessa Gonçalves (administrador e filho do proprietário do Conservatório) e da professora Rosana Helena Padial. Oficialmente, o Conservatório possui o curso técnico, sob fiscalização da 4ª Diretoria de Ensino da Zona Norte, porém, o curso está suspenso atualmente, pois não há número suficiente de alunos para formar turmas. A divulgação é feita por meio da lista telefônica, panfletos espalhados pela região, jornais do bairro, site na Internet (www.pianoszimmermann.com.br/conservatorio_m_imirim.htm) e anúncio em periódicos especializados (Guitar Player, Modern Drummer).
4. O Conservatório Musical Maraiza está localizado à Rua Diamante Preto, nº269, no bairro Chácara Califórnia. Fundado há vinte e cinco anos, funciona em uma casa alugada, com cinco salas (sendo que duas têm piano). Atende, principalmente, à população do bairro, que se caracteriza como pertencente à classe média alta. Dirigido pela pianista e pedagoga Kátia Cristina Donady Barrios, atual proprietária do Conservatório, oferece cursos de piano, canto, teclado, violão, cavaquinho, contrabaixo, guitarra, bateria, flauta doce, flauta transversal, violino e saxofone e ainda o curso de musicalização infantil a partir dos três anos de idade. Para esses três últimos cursos, a mensalidade é de R\$180,00 (cento e oitenta reais) e para os demais, R\$120,00 (cento e vinte reais). Para o curso técnico, o valor das mensalidades é de R\$170,00 (cento e setenta reais) para o primeiro módulo, R\$180,00 (cento e oitenta reais) para o segundo módulo e R\$190,00 (cento e noventa reais) para o terceiro módulo. O Conservatório conta com uma média de cem alunos por ano, sendo que desse número, vinte e cinco são alunos de piano. Funciona de segunda a sexta-feira, das

09:00 às 22:00h. A divulgação do Conservatório é feita pela lista telefônica, panfletos espalhados pelo bairro, anúncios e site na Internet (www.musicalmaraiza.com.br).

5. O Conservatório Musical Leopoldo Miguez Ltda. está localizado no bairro da Moca, à rua Fernando Falcão, nº 28. Funciona em sede própria, com dez salas – das quais nove possuem piano -, nos seguintes horários: de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 21:00h, e aos sábados, das 09:00 às 13:00h. Fundado em 1968, está sob a direção da professora Lourdes Fonsi Martuscelli, atual proprietária do Conservatório. Atende a um público de faixas etárias variadas e cujo nível sócio-econômico se caracteriza por ser de classe média. A média anual é de cento e vinte alunos por ano, sendo que, desse número, aproximadamente dez são alunos de piano. Oferece, além do curso de piano, cursos de teclado, guitarra, violão, baixo, cavaquinho, bateria, saxofone, flauta transversal, canto, violino e musicalização infantil a partir dos cinco anos de idade. Para todos esses cursos, a mensalidade é de R\$100,00 (cem reais), sendo que os alunos podem frequentar também as aulas de teoria e coral. O curso técnico, cuja mensalidade é de R\$240,00 (duzentos e quarenta reais), é fiscalizado pela 5ª. Diretoria de Ensino da Zona Leste. A divulgação do Conservatório é feita por meio de anúncio na lista telefônica e na Internet (não há site próprio), faixa em frente ao prédio e panfletos distribuídos no comércio.
6. O Conservatório Musical do Morumbi, que, a partir de 2005, passou a ser denominado Centro Musical Morumbi Ltda M.E. (micro-empresa), fundado em 1978, está localizado à Avenida Francisco Morato, nº 1434, no bairro do Morumbi. Sob a direção dos srs. Lauro Lellis e Lélia Righi Lellis, proprietários do Conservatório, oferece para diversas faixas etárias os cursos de piano, canto, cavaquinho, contrabaixo, flauta doce, flauta transversal, guitarra, percussão, bateria, teclado e violão e o curso de musicalização infantil a partir dos sete anos de idade. A mensalidade para os alunos de até treze anos de idade é de R\$130,00 (cento e trinta reais), e a partir dos quatorze anos a mensalidade passa a ser de R\$145,00 (cento e quarenta e cinco reais). O Conservatório funciona em sede própria, com oito salas (das quais três possuem piano), auditório e estúdio de gravação, no horário de segunda a sexta-feira, das 09:00 às 21:00h e aos sábados, das 09:00 às 14:00h. Atende a uma média de duzentos e vinte alunos por ano - cujo perfil sócio-econômico se caracteriza por pertencer às classes média e média alta -, sendo que aproximadamente trinta são alunos de piano. Sendo um Conservatório livre, não possui curso técnico. A divulgação do Conservatório é feita pela lista telefônica e pelo site na Internet (www.centromusicalmorumbi.com.br).
7. O Conservatório Musical do Butantã S/S situa-se à Rua João Gomes Júnior, nº 427, no bairro do Butantã (Zona Oeste). É afastado de importantes vias de acesso, atendendo,

principalmente, à população do bairro, que se caracteriza como classe média. Seu corpo discente é formado por uma média de cento e vinte alunos por ano, dos quais aproximadamente quarenta e cinco são alunos de piano. Funciona em uma casa alugada com onze salas, das quais seis possuem piano, de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 22:00h. Foi inaugurado em 1983 e dez anos mais tarde instituiu o curso técnico – fiscalizado pela Diretoria Regional de Ensino Zona Oeste. É dirigido pela pianista e pedagoga Mônica Ajej Bonani. Além do curso de piano, o Conservatório oferece os cursos de flauta transversal, violino, viola, trompete, clarinete, bateria, guitarra, baixo, violão, gaita, teclado, banjo, cavaquinho, percussão, canto e cursos de musicalização para bebês - a partir de oito meses - e crianças – que constituem a maior parte dos alunos. A mensalidade dos cursos é de R\$ 195,00 (cento e noventa e cinco reais); no entanto, o Conservatório também tem parceria com escolas, oferecendo descontos aos seus alunos. A divulgação do Conservatório é feita por meio de panfletos no comércio da região e anúncios no jornal do bairro.

8. O Conservatório Musical Mozart Ltda. está localizado à Rua Curumaú, nº 22, no bairro Cidade Dutra. Fundado em 1983, é uma instituição livre cuja direção está a cargo de seus três sócios - os músicos Olga Regina Gomiero Molina, Ana Paula Bassetto Grieco e Sidney José Molina Júnior. Funciona em sede própria – uma casa térrea com cinco salas, das quais quatro possuem piano -, de segunda a sexta-feira das 08:00 às 20:00 e aos sábados, das 08:00 às 17:00h. Atende à população do bairro, que se caracteriza como classe média baixa. Por estar situado em uma rua de pouco movimento, a divulgação é feita por faixas espalhadas pelo bairro e panfletos distribuídos no comércio, além da Internet (site: www.cmozart.com.br). O Conservatório tem uma média de sessenta e cinco alunos por ano, sendo que, desse número, aproximadamente quatro alunos são de piano. Entre os cursos oferecidos, estão o de musicalização infantil – a partir dos quatro anos de idade - e os de instrumentos: piano, violão, violino, flauta doce, flauta transversal, bateria, guitarra, baixo, teclado e trompete. Para esses cursos, a mensalidade varia de R\$159,00 (cento e cinquenta e nove reais) a R\$180,00 (cento e oitenta reais), conforme o plano de pagamento – mensal, semestral ou anual. Por ser um Conservatório livre, não oferece o curso técnico.
9. O Conservatório Musical Souza Lima está localizado à Rua José Maria Lisboa, nº 745, no bairro dos Jardins. Funciona em sede própria com quarenta salas, possuindo, aproximadamente, quinze pianos. O Conservatório ainda dispõe de auditório para atividades culturais, estúdio para ensaios e gravações, laboratório de informática com acesso à Internet e cabines de estudo individual equipadas para ensino à distância (vídeo-

aulas). Fundado em 1973, é dirigido pelo Sr. Antonio Mario da Silva Cunha, seu proprietário. Funciona de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 23:00 e aos sábados das 09:00 às 18:00h. A divulgação é feita pela Internet (site: www.souzalima.com.br), por revistas especializadas de música e pela lista telefônica. Anualmente, o corpo discente é formado por aproximadamente mil e setecentos alunos, sendo que desse número aproximadamente quatrocentos são alunos de piano. Atende a uma faixa etária variada, de níveis sócio-econômicos também variados. Entre os cursos que a instituição oferece, mencionam-se os de piano, órgão, violino, violoncelo, saxofone, clarinete, flauta doce e transversal, demais instrumentos de sopro, percussão, bateria, técnica vocal, canto lírico, guitarra, contrabaixo, gaita e cavaquinho. Também há cursos de musicalização infantil – para crianças a partir dos três anos de idade - e curso dinâmico de áudio. Para qualquer um desses cursos, a mensalidade é de R\$280,00 (duzentos e oitenta reais). O Conservatório oferece o curso técnico, fiscalizado pela Diretoria de Ensino Centro-Oeste.

10. O Instituto Cultural Conservatório Musical Heitor Villa-Lobos funciona em duas sedes próprias situadas à Avenida do Estado, n^{os} 4567 e 4835, sendo que a sede I tem doze salas e um auditório e a sede II, quinze salas; há aproximadamente vinte pianos no Conservatório (algumas salas possuem dois pianos). O Conservatório foi oficialmente inaugurado pelo próprio compositor Heitor Villa-Lobos, em 1957. Dirigido pela Sra. Iracema Siciliano de Vincenzo, sua proprietária, o Conservatório atende a uma média de cento e cinquenta alunos por ano, sendo que desse número quarenta são alunos de piano. Entre os outros cursos oferecidos pelo Conservatório, estão: órgão, violino, violoncelo, bandolim, violão, guitarra, baixo elétrico, percussão, trompa, trombone, trompete, bombardino, bombardão, saxofone, clarinete, flauta doce e transversal, flautim, requinta, oboé, cavaco, teclado e canto. A escola também oferece cursos de especialização em formação orquestral e regência, e regência coral. Para esses cursos, a mensalidade varia de R\$131,00 (cento e trinta e um reais) – para alunos evangélicos – a R\$145,00. A divulgação do Conservatório é feita por meio de anúncio na “Folha Sinfônica”, na lista telefônica, e por site na Internet (www.conservatoriovillalobos.com.br), de faixas em frente ao Conservatório e pela distribuição de panfletos em igrejas evangélicas. O Conservatório atende a alunos de faixas etárias variadas e provenientes das classes sócio-econômicas média e média-alta. Está subordinado à Diretoria Regional de Ensino Centro-Sul, que fiscaliza seu curso técnico.
11. A Fundação Magda Tagliaferro S/C Ltda. é subvencionada pela fundação homônima, sendo que há alunos pagantes – provenientes principalmente da classe média alta do bairro - e

alunos bolsistas³. A fundação, atualmente, tem como presidente a Sra. Leda Maria Maranhão de Figueiredo Ferraz e, como diretora da escola, a Sra. Maria Cecília Itiberê Ribeiro da Silva. A presidente, nomeada em eleição bienal, é quem escolhe a diretora da escola. Especializada no ensino do piano desde 1968 – data em que foi fundada, pela própria pianista Magdalena Tagliaferro, a escola conta com uma média de oitenta alunos por ano, sendo que, desses oitenta, aproximadamente cinqüenta são alunos de piano. Os outros cursos oferecidos são: violino, flauta, teclado, guitarra, baixo e violão. Há também o curso técnico, sob a fiscalização da 14^a Diretoria de Ensino Centro-Oeste. Funciona numa casa térrea, alugada, com sete salas – todas com piano, sendo que uma tem dois pianos e uma tem um cravo. A escola está localizada à Rua dos Chanés, n.º.263, no bairro de Moema. A divulgação da escola é feita principalmente pelo nome que ostenta – de grande reconhecimento no meio musical - e pelo Guia Concerto.

Em resumo:

1. Quanto à estrutura física

- os conservatórios foram fundados entre 1954 e 1983; oito são instituições oficializadas, e três são livres;
- cinco conservatórios funcionam em prédio alugado, e seis, em sede própria; o tamanho do prédio onde funcionam estas instituições pode ser dimensionado pelo número de salas, sendo que não há uma estrutura padrão; na maioria dos conservatórios visitados, o número de salas, em média, gira em torno de cinco a dez; no entanto, um conservatório possui dezessete salas distribuídas em dois prédios e outro, possui quarenta salas. Esse número é proporcional à quantidade de alunos, cujo número médio gira em torno de cinqüenta a duzentos alunos – sendo que o conservatório que funciona no prédio com quarenta salas atende a mil e setecentos alunos.
- o número de pianos nas salas de aula é muito variável: há conservatórios em que aproximadamente quarenta por cento das salas possuem piano, enquanto que em outros conservatórios há mais de um piano por sala.

2. Quanto à estrutura funcional:

- o número de alunos de piano também é variável: de seis a sessenta por cento do número total de alunos do conservatório;

³ Os bolsistas são alunos adiantados nos estudos, que se submetem a uma prova na escola.

- o valor das mensalidades varia de R\$100,00 (cem reais) a R\$280,00 (duzentos e oitenta reais) - valor que atualmente é maior que um salário mínimo, equivalente a R\$260,00 (duzentos e sessenta reais);
- o horário de funcionamento gira em torno de doze a quinze horas por dia de segunda a sexta-feira; aos sábados, esse horário é reduzido: de quatro a nove horas (sendo que dois conservatórios não funcionam nesse dia);
- dos onze conservatórios visitados, nove oferecem aulas de musicalização infantil, sendo que, em quatro, essa aula está inclusa na mensalidade do curso de piano. É importante destacar que a aula de musicalização atrai crianças menores para o conservatório, havendo grande possibilidade de continuidade dos estudos musicais no curso de instrumento.

B) PERFIL DO CORPO DOCENTE E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

1. No Conservatório Musical Anchieta, o corpo docente atualmente é formado por apenas dois professores fixos: uma professora que leciona vários instrumentos - piano, órgão, acordeom, teclado e violão e canto, e um professor de instrumentos de sopro. A professora estudou no próprio Conservatório, e o professor foi selecionado por seu currículo. Outros professores, para os cursos menos procurados – violino, guitarra e baixo - são selecionados quando há necessidade. Devido ao pequeno número de professores, não são realizadas reuniões pedagógicas.
2. No Conservatório Musical Brooklin Paulista, o corpo docente é formado por quinze professores, selecionados mediante indicação e/ou currículo. Todos têm formação no Método Kodály, especialidade do Conservatório que sedia a Sociedade Kodály do Brasil. O Conservatório oferece aos professores cursos de atualização nos métodos Kodály e Dalcroze, muitos em parceria com a Fundação Vitae. Reuniões pedagógicas são realizadas somente entre os membros da diretoria, mensalmente.
3. No Conservatório Musical do Imirim, quatro professores formam o corpo docente. Não há reuniões pedagógicas regulares, devido ao pequeno número de professores, porém, há encontros informais entre esses profissionais quando há necessidade. A seleção dos professores é feita por indicação e currículo, dando preferência aos ex-alunos do Conservatório.
4. O Conservatório Musical Maraiza conta com onze profissionais em seu corpo docente, selecionados por currículo. Devido à incompatibilidade de horários desses docentes, as

reuniões pedagógicas são realizadas individualmente entre o professor, a diretora e a coordenadora do curso, trimestral ou bimestralmente - conforme a necessidade.

5. No Conservatório Musical Leopoldo Miguéz, dezesseis professores integram o corpo docente. Tais professores são selecionados por indicação/currículo e entrevista. São realizadas reuniões pedagógicas no início do ano e esporadicamente a diretora do Conservatório convida profissionais para ministrarem cursos aos docentes.
6. No Conservatório Musical do Morumbi, dez profissionais fazem parte do corpo docente. São realizadas reuniões pedagógicas esporadicamente, totalizando quatro por ano. Os professores são selecionados por indicação e currículo.
7. No Conservatório Musical do Butantã, o corpo docente é formado por quinze professores, selecionados por indicação e/ou currículo seguido de entrevista com a diretora. Esses professores se reúnem trimestralmente. A diretora, até pouco tempo atrás, procurava oferecer cursos de atualização para os professores, porém, devido à dificuldade para reunir todos os professores num mesmo horário, deixou de trazer profissionais para ministrar esses cursos no Conservatório.
8. O Conservatório Musical Mozart conta com treze professores, selecionados por indicação ou conforme currículo apresentado. Alguns foram alunos do próprio Conservatório, e todos possuem graduação em música. O corpo docente se reúne no início e no fim do ano letivo, sendo que há reuniões esporádicas somente entre um professor e o diretor. Quando há a possibilidade, o Conservatório traz profissionais para ministrar cursos de reciclagem aos professores, e às vezes também ajuda os professores a arcar com as despesas de cursos ministrados fora do Conservatório.
9. No Conservatório Musical Souza Lima, aproximadamente oitenta professores fazem parte do corpo docente, tendo sido selecionados por currículo ou por indicação. Esses professores se reúnem semestralmente com o coordenador pedagógico do Conservatório e regularmente têm a possibilidade de realizar cursos de aperfeiçoamento no próprio Conservatório.
10. No Conservatório Musical Heitor Villa-Lobos, trinta e dois professores congregam o corpo docente, formado por ex-alunos do Conservatório e profissionais selecionados por currículo e/ou indicação. No início e no fim do ano letivo, esses professores se reúnem em duas oportunidades: para discutir assuntos de ordem geral e para discutir assuntos da área, de acordo com a disciplina que lecionam.
11. A Fundação Magda Tagliaferro conta com quinze professores, sendo que destes, catorze foram alunos da pianista Magdalena Tagliaferro, ou de um de seus assistentes. O outro professor, não pianista, foi indicado para o cargo. Os professores se reúnem oficialmente

três vezes por ano, embora, constantemente, cada professor se reúna em particular com a diretora. Esporadicamente, a escola realiza *master classes* para professores e alunos.

Em resumo:

- a média de professores por conservatório gira em torno de dez a quinze profissionais, havendo também instituições com número bastante reduzido (dois professores), bem como um número bastante variável (trinta e dois numa instituição e oitenta em outra);
- esses professores são selecionados preferencialmente por indicação, seguida de apreciação de *curriculum vitae*, privilegiando os profissionais que estudaram na própria instituição.
- quanto às reuniões pedagógicas: em três conservatórios, não se realizam (em um conservatório, só a diretoria se reúne mensalmente, e em outros dois, a falta de reuniões se justifica pelo pequeno número de professores); quatro conservatórios realizam reuniões trimestrais (sendo que, em um deles, essa periodicidade pode ser bimestral, se houver necessidade, e envolvem o professor, a diretora e a coordenadora do curso); dois conservatórios realizam reuniões no início e no fim do ano letivo; um conservatório realiza reuniões no início de cada semestre com o coordenador do curso e outro realiza apenas uma reunião no início do ano.
- a respeito do aperfeiçoamento do corpo docente: cinco conservatórios afirmaram oferecer cursos aos seus profissionais, sendo que em um deles esse aperfeiçoamento se realiza em forma de *master classes*.

ANEXO B

SÍNTESE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM PROFESSORAS DE PIANO DOS CONSERVATÓRIOS (ESTRUTURA DAS AULAS)

1. A professora Carla* inicia suas aulas com trinta minutos de atividades fora do piano, trabalhando com jogos que envolvem conteúdos de teoria musical, exercícios de percepção rítmica e melódica, atividades rítmicas e atividades lúdicas com canções, contos do folclore brasileiro e parlendas. Para essas atividades, os alunos têm um material complementar (como lápis de cor e massa de modelar). Após essa meia hora, o aluno vai para o instrumento, onde realiza a leitura do “método” e de partituras avulsas. Dependendo da idade do aluno, a professora também trabalha escalas. O aluno de piano também tem direito à aula de musicalização infantil, que de acordo com a metodologia do Conservatório, complementa a aula de piano.
2. A professora Sandra* desenvolve, em cinquenta minutos de aula, um trabalho lúdico que mescla jogos e prática ao piano, sendo que a professora deixa o aluno à vontade para determinar esses períodos. Em geral, a aula se inicia com os jogos e os períodos de prática que intercalam esses jogos duram, em média, de dez a quinze minutos. O repertório prático inclui a leitura e execução de peças do “método”, de partituras avulsas, de arranjos simples de música popular (em geral, escolhidas pelos alunos) e de peças a quatro mãos (com menor frequência). Cada peça trabalhada é executada repetidas vezes, porém a cada repetição o aluno toca de maneira diferente, seguindo sugestões dadas por cartazes com ilustrações. Momentos de improvisação também fazem parte dos períodos de prática e a professora utiliza o livro “Divertimentos”, de Laura Longo. Os alunos também têm direito de participar da aula de musicalização infantil como complemento às aulas de instrumento.
3. A professora Terezinha*, no início da aula, realiza jogos musicais – sendo que nas primeiras aulas esses jogos incluem a exploração do piano -, solfejos e ditados rítmicos. Em seguida, enquanto o aluno lê peças do “método”, peças avulsas e peças a quatro mãos, a professora atenta para o posicionamento das mãos e a postura corporal.
4. A professora Íris* inicia sua aula conversando com o aluno, perguntando como foi sua semana. Em seguida, trabalha com o repertório do “método”, com os exercícios de técnica (do livro “A Dose do Dia”), com uma peça avulsa e/ou uma peça a quatro mãos. A professora também orienta os alunos a compor. Tudo é anotado na caderneta do aluno, organizada da seguinte maneira: o que é novo, o que deve ser refeito e o que vai ser

apresentado em audição pública. Os alunos também têm direito à aula de musicalização infantil.

5. A professora Márcia* também inicia sua aula de cinquenta minutos conversando com o aluno. Em seguida, trabalha com jogos, seguidos por escalas e pelo “método”. Nesse tempo, a professora também trabalha com (a) percepção (“tirar músicas de ouvido”, construir escalas).
6. A professora Rosa*, antes da aula de piano, ensina teoria musical durante trinta minutos. Durante a aula de piano (uma hora), trabalha com escalas, com o “método”, e para finalizar, com uma música a quatro mãos.
7. A professora Vera Lúcia*, no início da aula, realiza exercícios de relaxamento corporal com os alunos, de forma lúdica (contando histórias, imitando movimentos de animais, etc.). Tais exercícios, inspirados na técnica do pedagogo e pianista Guilherme Fontainha, consistem na preparação dos movimentos que conduzem ao toque pianístico. A professora procura deixar o aluno bem à vontade, e durante os cinquenta minutos de aula trabalha com solfejos, atividades rítmicas e percepção musical (por meio da exploração dos sons) paralelamente ao “método”.
8. A aula da professora Talita* é organizada da seguinte maneira: leitura à primeira vista; exercícios de técnica; trabalho com o “método” e peças avulsas. Conteúdos de teoria musical também são trabalhados durante a aula.
9. A professora Ana Paula* comentou a respeito do trabalho com o “método”, com peças avulsas e com o livro “Palitos Chinos”, de Violeta de Gainza. Além disso, a professora trabalha com exercícios de técnica e escalas – sendo que essas são aprendidas “pelo ouvido”. É importante destacar que a professora só inicia o ensino da leitura após um tempo musicalizando a criança, em que realiza atividades como: tocar de ouvido, descobrir sons, contar histórias no teclado e compor.
10. A professora Jane*, em suas aulas, segue a seguinte rotina: escalas, peça a quatro mãos, “método” e uma peça avulsa para terminar.
11. A professora Renata* trabalha exclusivamente com o “método”. O aluno inicia a aula tocando as lições lidas na semana anterior e que deveriam ter sido estudadas em casa. Em seguida, lê à primeira vista novas lições, primeiramente com mãos separadas e depois com mãos juntas.

ANEXO C

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS DE PIANO

Observações:

- por questão de ética profissional, o nome das professoras foi mantido em sigilo, sendo utilizados nomes fictícios (*);
- o nome das notas musicais está em letras maiúsculas, para não ser confundido com preposições ou artigos;
- para não alterar o conteúdo das entrevistas e preservar a autenticidade das professoras entrevistadas, manteve-se o caráter informal;
- para melhor compreensão da escrita, algumas frases tiveram a ordem alterada; além disso, foram omitidas algumas interjeições e corrigidos erros gramaticais, comuns nesse tipo de linguagem;
- o advérbio “agora” foi constantemente usado como conjunção, o que é comum na linguagem coloquial. Nesses casos, foi substituído pela conjunção “mas”.

ENTREVISTA 1

Professora Rosa *

Há quanto tempo a senhora leciona piano ?

Eu leciono desde os quatorze anos de idade. Hoje eu estou com sessenta e um anos [há quarenta e sete anos].

E há quanto tempo a senhora leciona neste conservatório ?

Neste conservatório eu dei aula dos quatorze até os trinta e um anos [dezesete anos]; parei de lecionar aqui porque mudei pra muito longe, voltei em 1994 e estou até hoje.

Como a senhora avalia o trabalho destes últimos anos? A senhora acha que mudou alguma coisa?

Mudou bastante... bastante, mesmo.

Em que sentido?

*As mudanças foram para melhor. Mas para muitos alunos ainda há dificuldade na leitura das notas, principalmente nas linhas suplementares. Quando se usava o método **Schmoll** era um pouco melhor, porque as linhas suplementares - tanto a superior como a inferior - já eram dadas diretamente. Hoje em dia, precisa dar muito exercício escrito.*

Gostaria de pedir que a senhora comentasse sobre sua formação musical.

Meu estudo de piano foi desde os sete anos de idade. Eu não tinha piano, então estudava no harmônio de uma igreja até meu pai alugar um piano. Estudei no piano alugado até que eu mesma, quando completei quinze anos e trabalhava numa firma, comprei o primeiro piano. Então fui pagando, quer dizer, o que eu recebia já ia direto pra prestação do piano.

E a senhora estudou em conservatório?

Estudei neste conservatório.

E depois fez o curso técnico?

Aí fui sempre me aperfeiçoando: fiz curso de arranjo, curso de iniciação musical... Aprendi outros instrumentos também, não só o piano. Eu dou aula de órgão eletrônico, toquei sete anos numa igreja católica. E já toquei hinos evangélicos, também lecionei em escolas evangélicas nas próprias igrejas... Toquei em casamentos na São Judas Tadeu, toquei em Mirassol, toquei em festas de aniversário, pra crianças...

Chegou a fazer faculdade de música?

Na época em que estudava, não. Não exigiam faculdade - nem existia, não é? Eu me formei em 1964, tenho curso de aperfeiçoamento - que é virtuose. Tenho duas medalhas de ouro que foram outorgadas pelo governo do Estado nesses dois anos que eu fiz depois de formada.

Quantos alunos a senhora tem atualmente, na faixa etária dos seis aos onze anos?

Aqui neste conservatório tenho só quatro alunos nessa faixa de idade. Os outros já são jovens, e tenho adultos.

E qual o livro adotado para o ensino do piano nessa fase de iniciação?

*É com esse sempre [indicando o livro **Meu piano é divertido**]. Inclusive para adultos, eu leciono com o **Meu piano é divertido** e **Brinquedos de Roda**.*

Como a senhora conheceu esse método ?

*Através aqui do conservatório mesmo. Este [**Meu Piano é Divertido**] não, porque existe em casas de música, em casas de instrumentos musicais. Mas este [**Brinquedos de Roda**], como a diretora tem aqui na biblioteca, eu estou usando.*

Este **Meu Piano é Divertido** seria um livro base, pras aulas? [resposta afirmativa]. E fora o **Brinquedos de Roda**, tem algum outro método complementar?

Varia muito, sabe? Por exemplo: tem ocasiões que eu já dou pros alunos aquela música de Beethoven, o tema da 9ª sinfonia; dou algumas músicas de Dvorák, tudo o que é para principiantes mesmo –

facilitadas -, e inclusive eu dou um pouco com cifras, porque senão eles não conseguem tocar música assim tão rápido. Tem horas que os movimentos da mão esquerda não são coordenados, então eu já dou a cifra. Pelo menos o acorde com a mão “parada” eles já conseguem segurar com a semibreve, com a força das três notas para o acorde.

Nessa fase mesmo ?

É, pra criança, nessa idade de sete [anos] mesmo. Eu tenho uma aluninha com seis anos que consegue fazer bem o acorde de três notas, porque justamente ela é canhota, então ela tem bastante força na mão esquerda.. Tem aluninhos que não conseguem porque a força dos dedos não permite ainda, talvez a própria coordenação motora é que não consiga.

Quanto a esse livro [**Meu Piano é Divertido**], a senhora acha que ele tem uma boa apresentação ?

Tem. Inclusive por causa das ilustrações - em cada ilustração eu conto uma historinha e o aluno já tem mais noção de como é [a música da lição]. Canto as notinhas pra pegar a sonoridade bem no ouvido, porque eles precisam se acostumar com a diferença do timbre de cada uma.

A senhora acha que alguma coisa nesse livro precisaria ser mudada ou acrescentada?

Eu tenho a impressão que não. Inclusive porque quando eles aprendem a clave de fá, eu já faço tocar aqui em baixo [indicando a parte do professor]. Então eles tocam a parte do professor e eu toco aqui [indicando a parte do aluno]. Aqueles que tem uma boa leitura da clave de fá, eu faço acompanhar. Então aí eu faço a vez do aluno, e o aluno, a vez do professor.

Por que a senhora escolheu esse livro?

Ah, a facilidade mesmo, que há nesse método da Alice Botelho. Há outros; mas a gente encontra facilidade - então eu continuo nesse método.

O aluno possui o livro (original) que usa nas aulas ?

Alguns usam xerox, por falta de condições. [Se] não dá pra comprar, então a gente pede pra tirar um xerox.

Em quanto tempo, em média, os alunos concluem o livro?

Em seis meses já dá... Tem alunos que conseguem antes; eu tive aluno que terminou com quatro meses. Mas teve aluninho que ainda prolongou: oito meses e ainda estava no método, não trocou tão rápido. Depende da assimilação. Uns tem mais facilidade, outros não.

A senhora conhece outros métodos de piano?

Eu conheço vários. Por exemplo: eu dou também a Vitória Laum - é método de teclado e órgão eletrônico. Uso esse método pra pegar algumas músicas, alguns princípios de rock... Eu dou porque

gosto e porque acho que eles [os alunos] não têm que tocar só o clássico. Tem horas que eles querem mostrar alguma coisa pros pais e só o clássico, fica difícil. Algumas músicas eu mesma facilito na hora, pro aluno.

A senhora tem feito cursos de especialização em pedagogia pianística ou educação musical ?

Não, não fiz nenhum. Estão para iniciar uns em julho, vamos ver se eu consigo.

A senhora está satisfeita com o método ?

Estou.

Os alunos estão satisfeitos com o método?

Os alunos também.

Onde os alunos costumam comprar os métodos?

Eu mando na Vitale. Outros alunos compram ali pro lado do Ibirapuera, na Manon. Tem também a Sacomã, aqui na [rua] Agostinho Gomes, que eu mando comprar muito os métodos.

O conservatório tem um programa que os alunos devem seguir?

Sim. Nós damos vários métodos: o Kohler, o Burgmüller, Schumann...

Pra essa fase de iniciação?

O Schumann, por exemplo, é um método difícil, que não dá pra iniciação. O Köhler já dá pra começar. O Gurlitt é um livro muito bom - dizem que é antiquado, mas é muito bom, por causa das notas presas; quando gente dá as notas presas pro aluno tocar, dá o Gurlitt em vez do Pozzoli. Mas ultimamente, não tem tido muita procura.

E com que métodos a senhora aprendeu?

Eu comecei a aprender com o Schmoll. Antes se usava muito o Francisco Russo também, que não adotaram mais, mas era um bom método. Só que foram adotando outros, nós temos que ir acompanhando, porque senão fica mal, não é [risos]?

Na sua opinião, o método é importante para o ensino do piano? Por que ?

É, porque se não eles não aprendem... Muitos alunos, quando eu toco alguma música, ficam olhando na mão. Aí eles querem tocar igual, como a gente toca, então perdem a leitura.

Na sua opinião, em geral, quais são os motivos pelos quais os alunos têm se desinteressado pelo curso de piano?

Pela demora... Pelas próprias pessoas mesmo: uns começam, estudam um mês ou dois e não acham mais interesse... Outros estudam seis meses, acham que já sabem um pouco, e então não querem concluir... Outras horas eles alegam que é a mensalidade: "ah, meu pai agora não pode pagar; vou estudar

inglês, vou estudar espanhol, a escola pediu natação,...” Então aí o poder aquisitivo já aumenta e a primeira coisa que tiram é o instrumento musical.

Existem outros professores de piano aqui na escola?

Existem.

E vocês se reúnem esporadicamente para reuniões pedagógicas?

Não, já faz algum tempo que nós não temos reuniões, porque nem sempre dá tempo. Mas de vez em quando nós conversamos - mais nas audições. Nós vamos apresentar um aluno de uma professora pra outra, então é aí que a gente se encontra.

Os professores usam os mesmos métodos?

Usam.

Existe o curso técnico aqui no conservatório?

Existe.

E tem alguma disciplina de pedagogia musical, de preparação pedagógica?

Para o curso técnico existem as matérias complementares: além de harmonização, eles têm que usar a percepção, história da música, folclore, todas as matérias que pertencem [ao currículo]. Mas a pedagogia, cada professor segue como gosta de seguir. Tem alguns professores que dão o Bull. Nós também usamos, porque o Bull dá pra tocar a quatro mãos. E eu gosto muito de usar o Beringer, que também é um bom método pra técnica. Isso tudo antes do Hanon. Eu dou um pouquinho de escalas, também, logo no começo.

Gostaria que a senhora falasse como é a aula, desde o momento que começa...

É o seguinte: meia hora é de teoria. Hoje eu dei uma aula e passei um pouquinho da hora porque fui dar o terceiro capítulo de teoria do Osvaldo Lacerda - como são dezessete itens que tem que dar no ponto, eu só dei até o décimo, porque eles não estavam agüentando mais escrever... Mas eles já estão há um mês e meio e chegaram já ao terceiro ponto. A aluninha tem seis anos, ainda não completou sete, e o aluninho já tem oito anos.

A aula de piano dura quanto tempo?

Eu dou meia hora individual de teoria e uma hora de piano; as aulas são individuais. Quando são irmãos que vem juntos, eu modifico: um toca um pouquinho; para não cansar, vem o outro e toca; toca novamente o outro e assim corre o tempo da aula. Não deixo um todo o tempo, porque eu já usei esse método e o outro acabava dormindo na carteira. Então, pra que não aconteça isso, eu vou revezando - fica melhor assim.

E é só o método?

Nesse método [Meu Piano é Divertido], por exemplo, eles chegaram até o número 30 na aula passada. Hoje eu virei as páginas e dei "O Rei Venceslau", bem aqui atrás já, acho que é a 48... Eles gostaram bastante.

E as escalas ?

Fazem. Dou o movimento contrário, o movimento oblíquo, dou mão direita e mão esquerda separadas, faço cantar as notinhas...

E tem algo de improvisação, de criação...

Eles não têm muita criação ainda, não chegaram a esse ponto. Mas a criação minha eu já coloco no próprio aluno. Se eu crio alguma coisa, eu já dou pro aluno, na aula. Não é sempre: tem dias que precisa seguir o método mesmo, senão eles querem sair fora sempre, todo dia... A gente não pode manter aquele rigor de antigamente, não é? Sou rigorosa num certo ponto, não quero que toque errado, fora dos tempos... Mas eles não têm muita criatividade - ainda não despertou. Mas a hora que despertar... Melhor pra eles.

ENTREVISTA 2

Professora Ana Paula*

Há quanto tempo você leciona piano ?

Vinte anos.

E há quanto tempo leciona neste conservatório ?

Há mais ou menos uns sete anos.

Como você avalia o trabalho destes últimos anos (mudou alguma coisa?)

Bastante, principalmente aqui. Nós damos um trabalho um pouco diferenciado porque utilizamos o método Kodály. Nós não seguimos o ensino tradicional de teoria; nós procuramos sempre estar colocando coisas mais atualizadas pros alunos.

E todos os alunos de piano passam por uma fase de iniciação (de musicalização), ou tem alguns alunos que entram direto pro instrumento?

Às vezes entram direto pro instrumento. O ideal seria que a criança viesse pela musicalização: passasse primeiro pela bandinha rítmica, por um pouco de flauta doce, pra depois ir pro

piano. Mas às vezes a criança entra mais tarde - com nove anos, com dez anos. Em via de regra, o ideal seria que a criança tivesse a musicalização, mas nem sempre isso acontece.

Você poderia comentar sobre sua formação?...

Eu sou de Poços de Caldas, e estudei com uma professora de lá chamada Valderês. Estou em São Paulo desde 1986, e estudei com Maria José Carrasqueira por onze anos. Fiz muitos cursos, fiz dois cursos na Europa - em Lion e Salzburg - mas como pianista, não como professora. Sou pianista, trabalho com cantores eruditos, sou co-repetidora. E sou um dos membros diretores da Sociedade Kodály do Brasil. Nós trabalhamos com cursos de formação de professores na área de musicalização: trabalhamos com solfejo relativo e a abordagem também vista no instrumento. E trabalho com crianças, com alunos das mais variadas faixas etárias. Normalmente eu gosto de começar com crianças de seis anos, não menor que isso, até ... Sessenta!

Quantos alunos você tem atualmente, na faixa etária dos seis aos onze anos?

Dos seis aos onze? Devo ter mais ou menos uns oito alunos nessa faixa.

Qual ou quais são os livros adotados para o ensino do piano?

*Aí vai depender... Tem vários métodos que nós utilizamos. No início, nada de leitura absoluta: tocar coisas de ouvido, descobrir, tanto fazer composições no piano como contar histórias através do teclado. Aí, depois que a criança já tem um certo preparo, já está musicalizada, eu entro com a leitura. Para iniciar a criança pequena, eu sempre utilizo o "**Caderno Preparatório**" da Elvira Drummond, porque ela vai trabalhar com os clusters, com exploração das regiões grave, média e aguda do piano, com teclas pretas... Tem criança que começa com esse livro mais ou menos com sete ou oito anos e vai realizá-lo num período de um a dois meses. Mas eu tive uma criancinha no ano passado que demorou um ano inteiro pra fazer, porque ela era mais lenta, se cansava... Então o tempo é muito difícil de dizer ao certo.*

*Além da Elvira Drummond, que tem uma seqüência - **Nossos Dez Dedinhos** -, tem o **Hal Leonard** - que é uma coleção. A **Hal Leonard** é uma editora, mas tem um curso que tem uma iniciação também - com clusters, com leitura relativa, sem claves, sem pentagrama, só com alturas estipuladas por ele. Tem os **Palitos Chinos**, da Violeta de Gainza... Tem o **Meu Piano é Divertido** - que é um livro já bastante ultrapassado, as letras são bem esquisitinhas, mas pra algumas crianças, ainda é atraente, então eu uso também. Tem **A Dose do Dia**, da Edna Mae Burnam... E, junto disso, eu gosto sempre que a criança tenha mais coisas, sempre brasileiras. Gosto muito da **Suíte das 5 notas**, do Lorenzo Fernandez, que eu acho muito didático - tem a Pastoral, que é bem simplesinha, e a criança já se sente tocando uma "musicona" -, com pouco tempo de piano ela [a criança] já consegue realizar. E tem uma seqüência da Turma da Mônica que não é tão didática, mas que é atraente. O grande problema pra criança, conforme ela vai crescendo, é o estímulo. E ter que fazer com que ela mantenha [o estímulo]...*

Eu vi aqui no seu questionário "porque que as crianças se desinteressam pelo piano"... Pela experiência que eu tenho, é quando vai chegando os doze, treze anos. Muitas vezes as pessoas têm a

preocupação com a criança dos seis aos onze [anos], ou dos cinco, essa primeira fase. Mas o grande problema que eu sinto realmente é a criança quando chega na pré-adolescência, porque tem muitas outras coisas mais interessantes que tocar piano, ou qualquer instrumento. Não tocar é mais interessante. Não estudar é mais interessante. Então a pré-adolescência e a adolescência são os períodos em que você realmente segura o aluno, não o visando como membro da escola, mas visando a formação dele, a aproximação dele. É uma fase que a aula tem que ser muito atraente: você tem que ter um repertório adequado, que ele vá gostar de tocar sem perder a formação séria, técnica, de postura, de teoria, de elementos... Tem crianças que vão bem, que estudam e não tem problema. Mas a grande maioria tem, quer parar nessa idade. Então, dos doze aos quatorze [anos] é a fase da desistência ou da afirmação: é quando o aluno realmente quer fazer, e aí você tem que ter um jogo de cintura pra adequar o aluno a isso.

Eu tive um aluninho que estudou comigo dos oito aos dezessete. Hoje está na USP, está estudando composição com o Osvaldo Lacerda, estudando piano com a Maria José [Carrasqueira], e agora já é professor – eu sempre o cito como exemplo. Quando criança, com doze anos, queria parar; não queria mais. Ele tinha outros amiguinhos mais ou menos da mesma idade e eu comecei a juntá-los, a fazer música de câmara, a fazer piano a quatro mãos - que é uma coisa atraente -, porque ele tinha aula na minha casa e não tinha interesse, não tinha atração nenhuma. De repente, ele via outro menino mais ou menos da mesma idade fazendo o mesmo que ele, então se sentiu mais motivado. Um outro pequenininho fazia violoncelo, juntamos pra ele acompanhar, e daí, nunca mais parou - está aí, tocando. Então, acho que o importante é sempre o estímulo. Não dá pra dizer que exista um repertório padrão.

Como você conheceu esses métodos ?

Dando aulas, em cursos... Aqui a gente sempre fez. Desde que eu mudei de Poços pra São Paulo, a Maria José Carrasqueira dava cursos de orientação para professores, e nesses cursos a gente estudava qual seria o procedimento de uma aula ideal - o aquecimento, os exercícios de técnica - e qual o conteúdo de uma aula ideal - quando introduzir a polifonia, as noções de harmonia... O método tem que ser pensado não só como uma coisa atraente, mas como conteúdo. Nesses cursos nós analisamos muitos livros, muitos métodos, e estudamos Villa-Lobos, Lorenzo Fernandes - procuramos abranger ao máximo possível o repertório infantil brasileiro também.

*Tem o Bela Bartók: **Mikrokosmos** - que a gente também inclui, mas nem toda criança recebe bem, depende da criança – e o **For Children**, que já é mais difícil. Tem o **Fra-la-la** e o **Kinderland**, que são do Willie Schneider... Todos esses métodos alemães também são bem interessantes, são pequeninhos. Tudo isso é um trabalho de pesquisa de muitos anos que a gente vem fazendo.*

O aluno possui o livro (original) que usa nas aulas ?

Eu procuro fazer com que eles possuam. Muitas vezes, xerocam. Eu não gosto muito que xeroquem, principalmente compositor brasileiro - eu tenho cuidado para que eles comprem. Às vezes, os métodos importados são muito caros. E conforme o aluno vai crescendo, eu procuro usar edições Urtext. Nem todos podem comprar uma Henle Verlag, já não é uma coisa acessível a todo mundo. Então, se o aluno

não pode ter uma edição boa, eu prefiro que ele tenha um xerox de uma edição boa do que uma edição ruim. Infelizmente, algumas coisas nacionais não são muito apropriadas.

Onde os alunos costumam comprá-los?

Essa é uma grande dificuldade também. A Casa Manon nunca tem nada, está sempre em falta, sempre "vai chegar"... Eu acho que melhor lugar pra eles adquirirem é na Casa Vitale, lá na França Pinto.

Você está satisfeita com os resultados desses métodos?

Sim. Acho que pode ser melhorado, acho que a gente tem sempre que estar buscando coisas novas. A gente não fica muito satisfeita é com o estudo do aluno, que hoje em dia, deixa a desejar.

Os alunos estão satisfeitos com o método?

Nem todos os alunos gostam das mesmas coisas, então depende muito do aluno - você tem que adequar. Em alguns métodos, alguns [alunos] se dão muito bem com os exercícios de técnica, outros abominam exercícios de técnica. Então, acho que a gente tem sempre que estar procurando coisas novas.

Você usa o mesmo método para todas as idades (digo, dos seis aos onze anos) ?

*Não. Por exemplo: uma criancinha vai usar o Elvira Drummond. E a gente não pode esquecer do adulto também, que tem vontade de estudar piano: se tiver um adulto, você não vai dar o Elvira Drummond, com aquelas musiquinhas de cavalinho, trezinho... Não dá. Aí, você tem que fazer uma preparação, e eu uso muito o Willie Schneider - **Die Klavier Fiebel** -, que eu acho muito mais acessível.*

O conservatório tem um programa que os alunos devem seguir?

Até já tivemos, mas não sei se todos os professores usam. Nós fizemos um programa básico, que se deve ter. Como eu te disse, nesses cursos que nós fizemos, todos os professores da escola procuravam seguir a mesma linha, a mesma metodologia de ensino, e seguir mais ou menos os mesmos livros.

Então vocês, professores, fazem esporadicamente reuniões pedagógicas?

Fazemos.

Aqui no Conservatório tem o curso técnico?

Esse é um conservatório livre, são cursos livres. Mas nós estamos introduzindo cursos - inclusive de habilitação para professores, e agora de qualificação, que vai ser como um curso técnico. Nós estamos voltando a introduzir esses cursos aqui devido à procura, porque parece que dentro de alguns anos o professor que não tiver diploma não vai poder lecionar em escolas. Como está existindo essa preocupação, nós estamos ativando novamente [os cursos], sempre com foco no método Kodály.

Com que métodos **você** aprendeu?

[Risos]. *Eu aprendi com Francisco Russo, Beyer... Tinha um livro absurdo, que eu odiava, era um livro de escalas...*

Montani?

Montani! Eu acho que eu até joguei fora. Eu tinha horror a esse livro de escalas. Todos os meus alunos tocam escalas, mas eles tocam de ouvido - eu acho muito mais interessante eles descobrirem o porquê dos sustenidos do que ficarem lendo. Mas eu uso Hanon, eu uso Beringer, e, quando mais avançado, o Cortot... O Hanon, apesar de ser tudo em Do Maior, "cachorro vai, cachorro vem, cachorro vai, cachorro vem" [referindo-se ao movimento repetitivo ascendente e descendente em semicolcheias], eu acho muito boa aquela primeira parte, que tem as variantes rítmicas. Aquilo ajuda muito, há alunos que tem muita dificuldade de coordenar os cinco dedos. Então, dos [métodos] que eu estudei, o que eu realmente não utilizo - que eu me lembre - é o Francisco Russo, que eu acho muito esquisito: começa só com a mão direita, só com Clave de Sol, isso é impraticável... Beyer, também: só Clave de Sol - as duas mãos na Clave de Sol. Esses eu não uso.

O que você acha que falta nos métodos?

Às vezes eles são um pouco redundantes. Por isso, a gente tem que usar vários métodos - nenhum método é realmente completo. Se existisse um método que abordasse a técnica, a polifonia, a harmonia, a gente teria um livro só. Tem aquele Otto Maria Carpeaux, que a gente usa - é interessante, dá pra pegar algumas coisas -, mas você não vai encontrar um método que tenha Sonatinas, Bach, tudo incluído. Então, nenhum é completo realmente. Você tem que adequar o que cada um tem.

Na sua opinião, o método é importante para o ensino do piano ? Por que ?

O método é importante porque o aluno aprende a lidar com a partitura. No caso da criança, ele tem que ser visualmente interessante; as notas têm que ser maiores, de preferência ter algum desenho, ter alguma coisa que não fuja do mundo infantil. Se é pra adulto, já não precisa daquelas notas gigantes. Eu sempre uso algum método; não sou professora que vai dar só folhinha de xerox pro aluno. Todos os meus alunos têm uma caderneta, em que eu anoto a aula do dia e passo a lição pra eles estudarem, pra ter o que cobrar na outra aula. E todos eles têm a sua pasta, com seus livrinhos - todo mundo tem que ter. Eu acho interessante variar os métodos porque a gente se sente mais atraída: "esse eu gosto mais, esse eu gosto menos, esse eu detesto"...

ENTREVISTA 3

Professora Márcia*

Há quantos anos você leciona piano ?

Há aproximadamente vinte e cinco anos.

E neste conservatório, há quanto tempo?

Desde 1986.

Como você avalia o trabalho destes últimos anos: mudou alguma coisa? As crianças mudaram?

As crianças mudaram bastante. Acho que antigamente havia um pouco mais de interesse por parte delas. Hoje elas ficam desatentas, com muita vontade de dar um tom de brincadeira à aula. E mesmo sendo aula de piano, elas vem aqui mais para brincar, para ter o carinho que, às vezes, falta na casa delas.

Eu gostaria que você comentasse um pouco sobre sua formação - como, com quem, onde estudou...

Eu comecei a estudar piano com nove anos de idade. Minha primeira professora lecionava perto de casa – chamava-se Inês Cuoco e era, de fato, a tia do ator Francisco Cuoco [risos]... Esse primeiro contato com a música e o instrumento confirmou meu interesse e gosto pelo piano, e então achei que aprimoraria meu estudo indo para um conservatório. Fui pro Conservatório Dramático de São Paulo e lá tive aula, entre vários professores, com dona Leonilda e com o compositor Francisco de Chiara. Também fui aluna de teoria do professor Francisco Pezzela, fundador da Orquestra Municipal de São Paulo. Me formei pianista com dona Yvonne Barry Komata, fiz o bacharelado lá mesmo - quando era faculdade – e depois de três anos fiz licenciatura na Mozarteum. Fiz, ainda, um curso de especialização pianística com a profa. Lina Pires de Campos.

Quantos alunos você tem atualmente, na faixa etária dos seis aos onze anos?

No conservatório? [resposta afirmativa] Tenho uns oito ou nove [alunos]. Mas tenho, também, uns [alunos] de quatro, de cinco anos...

Quais são os métodos adotados para o ensino do piano nessa fase ?

*Depende muito da primeira aula. Eu converso com a criança, para avaliar qual a intenção dela, o que ela realmente pretende ao começar a estudar piano. Baseada nisso, escolho o que vou adotar. Para crianças de seis anos, normalmente adoto o **Castelo Do-re-mi**. Você conhece?*

Conheço...

*Ele tem um enfoque mais voltado para a brincadeira. E muitas vezes, eu saio um pouco do livro e trabalho mais a parte auditiva da criança, usando músicas infantis - me baseando pelo **Sonho***

*Dourado, onde a criança usa as duas mãos para tocar as mesmas notas em escalas [oitavas] diferentes, sem compasso, mas sempre marcando uma pulsação. Nesse livro, tem um “chapeuzinho” para indicar quanto tempo tem que segurar a nota, e assim eu tento fazer com que os alunos sintam a pulsação do compasso de quatro tempos, três, dois, de acordo com a música. Para os [alunos] mais velhos, eu aplico o livro de **Leila Fletcher** ou o da Alice Botelho [**Meu piano é divertido**], e mais tarde, o **Beyer**.*

Você comentou sobre trabalhar a parte auditiva. Você diz “tirar música de ouvido”, percepção?...

Sim, percepção. Existem alunos que têm facilidade para tirar a música “de ouvido”. Eu tenho, por exemplo, uma aluna de cinco anos, que começou o ano passado, e tira as coisas de ouvido com muita facilidade. Nesses casos, eu aproveito a música pra brincar com ela, tocamos a quatro mãos, e assim ela já vai sentindo quando tem que entrar, quando muda o acorde, nessa parte.

Como você conheceu esses métodos ?

Em cursos que fiz, e que faço até hoje. Me lembro de um sobre “professores conversando com professores”, que foi ótimo. Há alguns anos atrás, eu tinha um aluno que trabalhava na Casa Amadeus e eu ia lá com muita frequência para que ele me mostrasse todas as novas publicações na área. Sempre que posso, ainda faço isso. A gente não pode parar...

Pesquisa pessoal, não é?

É, exatamente...

Você usa um livro base e outros complementares ou você usa só um livro?

Uso vários livros. Um como base, como você falou, musicinhas fora dos livros, e outros com várias músicas também. Nunca uso um só; no mínimo, dois. Se der, a gente chega a três. Até porque eu acho que é cansativo para a criança estar sempre olhando pra mesma “cara” do livro.

Gostaria que você comentasse um pouco sobre a rotina da aula de piano. Como começa, como se desenvolve, como termina a aula...

Você quer que eu fale da primeira aula ou de uma aula “normal” qualquer?

Quando o aluno já está em desenvolvimento.

Eu dou ao início da aula um tom divertido. Acho que aqui, pelo menos, a maioria das crianças pequenas começa a estudar piano a mando dos pais. Sendo assim, cinqüenta minutos de aula são muito cansativos, a criança não agüenta. Então, essa forma de agir torna a aula descontraída. Eu já entro conversando: “como é que foi essa semana?”, e assim fica mais fácil dizer: “então eu quero ver se você estudou piano ou se você não estudou!”, “toca alguma coisinha”... Aí o aluno toca. Se essa musicinha estiver bem tocada, eu elogio muito. Se não estiver, uso outros recursos, por exemplo: pego dez palitinhos de fósforo e ponho de um lado do piano e digo: “a música não está tão legal, vamos tocar outra vez; você vai

pegar o palitinho desse lado e vai levar para o outro". Aí a criança já tocou uma vez, e na hora de pegar o palitinho, já se distraiu pra tocar a segunda vez. Aí, na realidade, ela toca as dez vezes sem se cansar, porque está "louca" pra ver os palitinhos do outro lado. Descontraída em função da troca do lugar dos palitos, a criança toca sem perceber a cobrança exigida. É diferente de ter que fazer com que ela repita a música muitas vezes até ficar bom. Se você fala assim: "toca 3 vezes!" sem os palitinhos, ela já começa a ficar irritada, porque ela acha que está mal, que não consegue aprender e se sente obrigada a tocar... Eu já vou levando na brincadeira, paro um pouquinho, converso... Às vezes, dependendo da idade, uso como recurso um joguinho de cartas, e com esses artifícios vou trabalhando as notas musicais, alturas, sons, essas coisas todas....

E sempre passo exercícios para serem feitos em casa. Cada novo conceito eu trabalho três aulas: na primeira, o exercício é novo; eu leio com o aluno, trabalho mãos separadas e depois, juntas. Na semana seguinte, ele traz o exercício que treinou em casa, eu ouço o que ele fez e corrijo o que for necessário. Na outra semana ele leva outra vez, para trazer sem erro. Se isso acontecer, em três aulas eu acabo o conceito. Mas junto com isso sempre tocamos uma musiquinha nova, pra servir como estímulo.

Você também "dá" escalas?

Depende da idade. Quando o aluno tem seis ou sete anos, trabalho a escala, mas sem usar esse nome. Digo à criança: "vamos fazer dessa nota até essa outra", - geralmente Do Maior. Alunos maiores, de oito anos em diante, já explico o que é escala e como se faz.

Você dá algum espaço pra improvisação, ou pra criação deles?

*Não é toda criança que aceita esse procedimento. Às vezes ela sente isso como uma obrigação que não consegue cumprir, e começa a desanimar por causa disso. Nesses casos, ela fala para os pais: "eu não consigo e a professora está me obrigando". Às vezes eu uso uma musiquinha que já existe, para que, baseada nela, a criança tente inventar uma coisa nova. Existe um livro interessante chamado **Ludus Brasiliensis**, que trabalha o improviso na própria música: ele dá uns espaços em branco e o aluno preenche. Dá pra soltar um pouco mais a criança, porque se você dá "nada" e simplesmente diz: "toca alguma coisa", ela trava, mesmo. Muitos alunos até desistem do curso por causa disso.*

Quanto aos métodos que você usa, gostaria que fizesse comentários: você acha que a capa, o conteúdo, número de lições, modo como as lições estão apresentadas, enfim, estão bons, ou precisaria mudar alguma coisa?

Em termos de capas, não. Capa do livro não é um problema. O que eu principalmente condeno - eu sou professora de teoria também - é que todo o livro de iniciação tem "cara" de infantil. Não que o aspecto seja um problema; mas ele trabalha conceitos de modo incorreto, por exemplo: o conceito de que a semibreve valendo quatro pontos - quatro tempos. Geralmente o professor acaba induzindo a criança a entender realmente isso. No momento em que, numa aula de teoria, ou às vezes num livro, o aluno vê que a semibreve não vale quatro, ele fica muito confuso. Ouço com frequência nas minhas aulas de teoria:

*"imagina se a semibreve não vale quatro! O professor falou que vale!". Então, acho que esse tipo de coisa teria ser mudada. O professor não deveria adotar livros antigos como o de **Francisco Russo**, por exemplo: ele tem o desenho de um rei segurando uma bandeirinha onde está escrito: "semibreve vale 4 tempos", desse tamanho [demonstrando algo muito grande]. Isso é ruim, porque a criança acaba deduzindo que a semibreve só vale quatro tempos, e entendendo que isso é uma regra. Deveria ter algum livro que explicasse que às vezes a semibreve vale quatro, mas dar exemplos onde ela vale dois ou um tempo, colocar a fórmula de compasso... Eu normalmente faço isso: escrevo músicas mostrando os diferentes valores de semibreve. Isso eu acho que os livros deveriam ter.*

Em termos de capa...

Os desenhos, não. [não deveria ser mudado].

O aluno possui o livro (original) que usa nas aulas, ou usa xerox ?

Original.

Em quanto tempo, em média, os alunos concluem o livro?

De um ano a um ano e meio.

Você está satisfeita com os resultados?

Estou satisfeita com o meu trabalho, vejo o resultado dele no desempenho dos meus alunos. Todo final de ano faço audições com todos os meus alunos – os do conservatório e os particulares -, e nessa apresentação vejo como eles estão progredindo. Não é só por causa do método que uso, e eu não tenho um método meu, mas uma maneira particular de dar aula.

Os alunos estão satisfeitos com o método?

*Os pais estão, pelo menos! [risos]. As crianças não sabem avaliar isso muito bem. Pra elas, se eu mudei ou não o livro, não significa muito, não tem problema. Mas elas gostam dos livros que têm; principalmente quando são mais infantis, as crianças estão felizes. E quando eu passo para um nível superior - o **Beyer**, por exemplo, que é mais complicado - os alunos acham que ele é muito mais "chato", talvez porque ele tenha "cara" de adulto, mesmo.*

Onde os alunos costumam comprar os métodos?

Eu indico a Casa Amadeus ou a Manon, ou ainda, a Musical Santana, pertinho da escola.

Você conhece outros métodos de iniciação ?

Conheço. Muitas vezes eu já tentei aplicar e não fui bem sucedida. A última tentativa foi com um método americano - que surgiu há pouco tempo -, muito dissonante; os alunos não gostaram, não se

adaptaram. Sempre que surge um método novo, faço uma tentativa com ele e então escolho se vou ou não adotá-lo. Eu estou sempre procurando conhecer coisas novas.

O conservatório tem um programa que os alunos devem seguir?

*Tem. O conservatório sugere dez ou quinze livros. Cada professor escolhe, entre eles, o que vai adotar. Pra iniciação, tem a **Leila [Fletcher]**, o **Sonho Dourado** e o **Castelo Do-re-mi**, entre outros. Esses livros não são obrigatórios, porque, como eu falei, cada aluno precisa de um livro. Durante o estágio que o aluno está cursando, o professor tem que fazer uso de cinco livros de estudos, mas não na sua totalidade. O professor escolhe vários exercícios para que o aluno trabalhe nesse período, sendo que, ao final desse estágio, ele deve saber executar todos eles. E, paralelo ao estudo dos exercícios, mais cinco músicas, de compositores nacionais e estrangeiros.*

Com que métodos **você** aprendeu?

*Com o **Francisco Russo**, um método mais antigo.*

Mas ele ainda é usado...

*Ainda é usado, mas ele está sendo muito criticado hoje. Na realidade, eu comecei com o Mário Mascarenhas - **Duas mãozinhas no teclado** -, cheio de desenhos também. Mas minha professora viu que estava infantil pra mim, aí em seguida ela me passou pro Russo, e como eu gostava muito de estudar, logo passou para o **Czerny**, um livro difícil de lidar. Isso eu acho que já mudou hoje em dia, também. Conversando com outros professores, todos concordam que o aluno “trava” se usa o Czerny.*

Na sua opinião, o método é importante para o ensino do piano ? Por que ?

Eu acho que o método é importante para o professor ter uma disciplina, para estabelecer um caminho, uma direção. E é bom, porque o método vai levando o aluno com uma progressão. Eu estou também na direção dessa escola, e já tive experiências com professores que quiseram trabalhar da sua própria maneira. Não deu certo, chega um momento em que o professor não sabe como continuar.

Na sua opinião, em geral, quais são os motivos pelos quais os alunos se desinteressam pelo curso de piano hoje em dia ?

As crianças normalmente desistem por preguiça, porque cansam de estudar. O piano exige muito tempo de estudo. Acho que, pelo menos aqui no conservatório, esse é o maior motivo, que acabam falando pro pai... Eu vejo que, muitas vezes, o pai vem aqui nos dizer: "o meu filho não quer vir pra cá, está chorando porque quer ficar em casa..." Mas este conservatório tem a preocupação de estimular a criatividade da criança: levamos os alunos pra assistir à orquestra, ou um conjunto de música popular, para que possam conhecer as diferenças entre eles e estimular o gosto pela música. Nós sempre temos uma atividade diferente para os alunos aqui na escola, tanto para o adulto, quanto para a criança, mas principalmente para as crianças - porque o adulto já tem uma cabeça feita.

Os professores se reúnem esporadicamente para reuniões pedagógicas?

Com certeza. Isso é fundamental para o nosso trabalho.

E os professores (de piano) usam os mesmos métodos?

Não. Como já te disse antes, o professor adota o método que preferir, entre aqueles sugeridos pela escola, além de fazer novas tentativas com novos métodos que eles venham a conhecer. Tem dias em que o professor diz: "conheci esse livro, será que é' legal' ?", "Vamos tentar?...". Então não é obrigatoriamente que todas as crianças têm o mesmo livro - muito pelo contrário!

E o conservatório tem curso técnico?

Tem.

Tem alguma disciplina de pedagogia musical, alguma que faça uma preparação pedagógica?

Pra criança, não. Mas é uma boa idéia.

ENTREVISTA 4

Professora Carla*

Há quanto tempo você leciona piano ?

Eu leciono piano desde os quinze anos. Comecei a dar aula no próprio conservatório que eu me formei.

E há quanto tempo leciona neste conservatório?

Neste conservatório, há cinco anos. E tenho outra escola, há dez anos.

Desculpe perguntar, mas qual sua idade agora?

Eu tenho trinta e seis [portanto, leciona há vinte e um anos].

Você acha que o trabalho destes últimos anos, com relação às crianças, mudou alguma coisa?

Acho que as crianças, não. Acredito que existam novos pedagogos, que desenvolvem habilidades nessas crianças, e elas despertam para um lado que antigamente ninguém via ou ninguém tinha esse interesse.

Sobre a sua formação...

Vou te dar um currículo meu... [anexado ao final desta entrevista]

Quantos alunos você tem atualmente, na faixa etária dos seis aos onze anos?

Veja, eu trabalho com o ensino de crianças de três até doze anos, trabalho com adolescentes, trabalho com a terceira idade e com o ensino técnico profissionalizante - que é a habilitação profissional em técnico em música, na área de artes. A única professora de piano pra formação no curso técnico do conservatório sou eu. Os outros professores fazem cursos comigo pra estar atuando da mesma forma, com o mesmo jeito... O método é o mesmo, todos tem que seguir a mesma linha pedagógica. Por isso eu devo ter uns vinte, vinte e cinco alunos [nessa faixa etária]. O resto está dividido entre os outros professores.

Qual o livro adotado para o ensino de piano nessa fase de iniciação?

Iniciação, você chama de que idade ?

De seis a onze anos. Depois tenho uma outra pergunta: se você usa o mesmo método pra todas as idades.

*Com o decorrer dos anos, eu fiz muitos cursos. Então, fui tirando um pouco de cada curso e montando o meu próprio material. Quando a criança entra, e eu não a coloco no piano direto: ela passa pela musicalização infantil. Se a mãe quiser, a aula é individual; se a mãe quiser em grupo, a mensalidade decai, mas ela [a criança] vai ter o mesmo tratamento. Individual é diferente: eu começo a trabalhar com a musicalização, desenvolvendo, por exemplo, socialização e coordenação motora. Depois, conforme o andamento da criança, é que eu coloco no piano. Então eu uso o **Meu piano é divertido**, da Alice Botelho, que eu gosto - acho que vale a pena. Mas independentemente disso, depois eu uso logo o **The piano course**, que é o **Leila Fletcher**. Gosto da Leila, também.*

Como você conheceu esses métodos?

Foi na vivência, procurando mesmo. Eu comecei com outro método, fora da realidade, e com o tempo fui pesquisando e conhecendo.

Quais foram os métodos com os quais você aprendeu?

*Eu aprendi, infelizmente, com o **Francisco Russo**. Coitada de mim... [risos]*

Você falou que usa o **Meu Piano é divertido** e o **Leila Fletcher** como base. Tem outros métodos complementares, que são usados ao mesmo tempo?

Sim, eu adoto partituras infantis, como Villa-Lobos, e um pouquinho de técnica.

Nessa fase de iniciação, você já trabalha com escalas?

Seis anos? Não. Vou trabalhar lá pros sete ou oito [anos].

Você trabalha alguma coisa de improvisação, de criação das crianças?

As crianças criam na aula de musicalização infantil. Aqui no conservatório, todas as crianças têm direito a duas aulas semanais inclusas na mensalidade: uma prática, com duração de uma hora, onde a professora também trabalha a percepção - o ditado rítmico, melódico - e uma hora de musicalização infantil, dada em grupo.

Gostaria que você descrevesse o seu trabalho, que é desenvolvido nas aulas.

O aluno chega e a primeira coisa que ele faz é pegar a caixinha dele - encapada, bem bonitinha. Tem lápis preto, borracha, lápis de cor, canetinha, giz de cera, massinha de modelar, guache, enfim, material de trabalho que eu preciso. A massinha eu uso pra fazer trabalhos de intensidade e altura. Aí eu começo a trabalhar com o folclore, com parlenda, com trava-língua; cantamos músicas, batendo o pulso na coxa... Primeiro nós trabalhamos "atividades". Eu estou falando do trabalho para aluno iniciante; depois o trabalho vai crescendo. Aí, no piano, normalmente conto estórias. Eu gosto muito de estórias infantis (não sei direito o nome, acho que é "drama com ares") que trabalham com os valores internos - de paz, amor, união, trabalho -, que eu acho que estão faltando na humanidade.. Pra contar uma estória folclórica, tem um livro do Câmara Cascudo, o "Contos Tradicionais": são contos pequenos e valem a pena, porque estão resgatando a cultura. Mas eu também trabalho às vezes a "borboleta invisível", por exemplo, porque é colorido, porque você vira as páginas e é gostoso de ver... A criança trabalha com o visual: para ela, chama a atenção.

E as aulas têm quanto tempo de duração?

Uma hora. Eu trabalho isso mais ou menos meia hora; a outra meia hora, piano.

Gostaria que você comentasse sobre o livro utilizado... Está bom ou alguma coisa precisaria ser mudada, ou acrescentada?

Pra mudar? Eu acho que o Leila Fletcher, por exemplo, é muito maduro pra uma criança... Estou falando maduro entre aspas, porque não tem uma figura, não tem um desenho, não tem nada, e eu gosto muito [de desenhos]. Me formei professora - magistério, especialização em pré-escola -, então tudo pra mim tem figura... Toda criança que vem ter aula de piano tem uma caderneta, um caderninho - porque se eu não escrever eu não lembro o que é que eu tenho que cobrar na próxima semana - e ali tem desenho. Acho que com isso a criança se motiva mais, e o Leila Fletcher não tem - ele é um livro mais sério.

Mas então você usa aquele Leila Fletcher com a capa verde ? [referindo-se ao Leila Fletcher para adultos]

Não, o laranja [infantil].

Porque tem algumas ilustrações...

*Mas até as pouquinhas ilustrações que tem são mais maduras, não sei... Com o **Meu Piano é Divertido**, por exemplo, acho mais gostoso a gente trabalhar. Com certeza tem coisa pra mudar, porque não tem um livro completo - onde se desenvolva a parte do piano e também vá se desenvolver a musicalidade,*

por exemplo. Na lição, tem coisas que dá pra gente fazer: tem altura, intensidade, palavrinhas (forte/fraca), que dá pra trabalhar. Mas eu gostaria de ter um método onde você começa desenvolvendo a musicalidade, e depois passa pro piano... E assim, os volumes vão trabalhando os dois pontos. Um pouco a gente tem que fazer - porque o método de piano é só piano, é claro - mas eu gostaria que tivesse também o outro junto, pra estar desenvolvendo. Acho que... só montando, mesmo.

Você acha também que deveria ter noções de percepção?...

Sim, porque eu dou em aula. A minha criança com três anos sabe onde é o DO, sabe o RE, sabe a Clave de Sol, sabe algumas coisas já. Tudo isso é feito no caderno - porque toda criança tem a sua caixa, o seu caderno de música, os seus livros, logo no primeiro dia de aula. Eu não admito que haja "enrolação" pra me trazer livros... E logo que eu vejo a necessidade, já mando comprar o metrônomo.

E você acha que a parte de teoria do Meu Piano é Divertido não é suficiente?

Ah, não! Fraquíssima. Eu nem uso !

Por quê você escolheu esse livro?

Acho que nesse ponto dá até pra repensar... Eu escolhi esse livro porque, de todos os que eu peguei na mão, foi aquele mais me chamou a atenção. Depois, por uma série de outras coisas: a vida da gente é muito corrida, assumo muitos compromissos, é falta de tempo pra parar, começar a olhar, ir na Vitale - enfim, em qualquer outra [loja] -, estar procurando... Acho que se hoje eu fizesse pesquisas, se eu fosse atrás, talvez até encontrasse novas alternativas. Acho que eu não estou conseguindo sossegar pra estar envolvida nisso. Então, o que acontece: eu o coloquei [o Meu Piano é Divertido] porque pra mim é um suporte, uma ferramenta básica. Mas talvez até tivesse uns outros livros pra já estar iniciando.

E os alunos possuem o livro original ?

Original.

Você não usa xerox?

Nada.

E eles costumam comprar aonde?

Eu indico a Irmãos Vitale, porque é no centro da cidade e porque pra nós o metrô é muito próximo. Ou Casa Manon...

Em quanto tempo, em média, os alunos concluem o livro?

Eu vou trabalhando conforme o desenvolvimento desse aluno. O aluno comigo não precisa terminar o livro pra passar pra uma nova etapa. Se eu acho que a mãozinha dele dá pra pegar um Czerny, eu vou atrás. Mesmo porque nós podemos, do pré até o 6º ano de piano; através da delegacia de ensino, do

MEC - é livre. Então o aluno pode fazer de três em três meses, de seis em seis meses, de ano em ano. Depende da desenvoltura dele. E não há interesse do conservatório, nem da pedagogia e nem da diretora, de segurar aluno nenhum; eu não suporto. Então: [se] o aluno está com seis meses e tem a mão pra ir pro 1º ano, pro 2º ano, ele está sendo lançado pra frente. De qualquer forma, o técnico só pode ser feito a partir do momento que ele está indo pro 1º colegial - e inicia o ensino médio juntamente com o 1º ano técnico.

Então, nem sempre você chega no final do livro?

Não, nem sempre. Eu, normalmente, já passo pra um outro.

E se o aluno vai até o fim...

Aquele aluno que é "a passo de tartaruga", que não consegue mesmo, [termina] em um ano, mais ou menos.

Você usa o mesmo método pra todas as idades - dos seis aos onze anos?

Uso.

Que outros métodos você conhece?

*Conheço o **Duas mãozinhas no teclado**, o **Thompson**... Eu tenho uma relação na minha casa, de alguns nomes que eu posso estar trabalhando... Tem até do Beethoven...*

Você já me disse que tem feito cursos de especialização em pedagogia musical, dependendo das condições...

Você tem até dado cursos também. Você está satisfeita com os resultados desses métodos que você usa?

Muito.

Você acha que os alunos também estão satisfeitos com o método?

A gente só percebe a satisfação da criança a partir do momento em que ela vem com alegria, que não quer faltar à aula, porque pra ela é um prazer mesmo - quando o pai fala em faltar, ela chora. E chegando no final do ano, a gente percebe o número de alunos que saíram da escola - se é adolescente, se é infantil, se é adulto ou 3ª idade. São esses dados que fazem com o que a gente acredite que esse método é o que está dando o resultado. Tudo o que eu faço, tudo o que eu uso, é o que realmente a criança curte muito, e aí não tem vontade de sair da escola.

O conservatório tem algum programa que os alunos devem seguir, nessa fase de iniciação?

Não, é aquilo que nós já comentamos: o programa é feito no individual e eu monto pra criança passar pra nova etapa conforme a desenvoltura dela. Eu vou trabalhando todos os aspectos, o "ti-ti" e o "tá", tudo o que eu tenho pra trabalhar, até a fase que ela já tem que passar pro "ti-ri-ti-ri". Aí eu vou pra outras coisas, faço outras atividades.

Na sua opinião, o método é importante para o ensino do piano? Por quê?

Porque se a criança não internalizar, não tiver musicalidade, ela nunca vai tocar. Quem não sabe ouvir, não sabe reproduzir.

Aquela outra pergunta que você fez, sobre o programa... É assim: eu tenho um programa que todo mundo tem que cumprir, só no ensino técnico-profissionalizante. No programa infantil depende da criança, então se a gente percebe que ela não dá conta, não tem condições, ou tem além do que a gente espera, o método é individual. Eu monto para aquela criança - isso eu quero deixar claro.

Na sua opinião, em geral, quais são os motivos pelos quais os alunos se desinteressam pelo curso de piano?

Eu acho que é a pedagogia da professora, o estilo do trabalho... Foi muito difícil quando eu resolvi colocar novos métodos no conservatório: eu tive que desligar professores mais antigos, mais velhos, mais conservadores; eu precisei discutir e quebrar muitos tabus - mesmo dos [professores] novos - que estavam bloqueados e não queriam aprender novas coisas - achavam que sabiam tudo. E a gente não sabe nada...

Os cursos estão muito caros. Eu fiz um agora com a Verena¹, foi muito caro. Eu acho que tem que dar maior facilidade para os professores de música. A diretora do conservatório, a responsável, vai fazer [cursos] porque vê a dificuldade, a diferença; mas não tem condição de pagar para os seus funcionários. Eu acho que deveria haver, por exemplo, um pacote, uma facilidade, onde a gente pode estar indo e levando quem a gente quer. Eu, no caso, levaria mais três profissionais comigo. Mas não dá... Então, o que acontece: uma profissional tem condições e tem interesse, então, ela junta [dinheiro] o ano inteiro e vai fazer - em julho, ou janeiro, ela está fazendo. Mas as outras duas não podem. Uma é "pobre-de-marré-de-si", é impossível. Eu até tento ajudar, mas sai muito caro. Então eu acho que os conservatórios não estão tendo suporte também pra trabalhar. Porque as pessoas são poucas, o cursos são poucos, e são caros porque cada um faz o seu preço.

Os professores da escola se reúnem esporadicamente para reuniões pedagógicas?

Sim. Nós nos reunimos uma vez por trimestre ou bimestralmente, depende da carga horária. Se está todo mundo trabalhando, eu não consigo reunir. A única reunião que eu faço questão é a de piano.

E os professores usam os mesmo métodos?

Todos. Todos usam o que eu determinar.

Tem curso técnico aqui no conservatório, você disse. Existe a disciplina de pedagogia musical, ou preparação pedagógica?

¹ Verena Maschat, professora austríaca especialista no método Orff, ministrou no Brasil o curso "Cantar, Tocar, Dançar e Desfrutar", em 2003.

Eu tenho. Eu tenho uma disciplina chamada prática rítmica e melódica de repertório, onde eu trabalho a pedagogia musical e os muitos cursos que a gente já fez. É ali que eu estou passando pros técnicos, pros futuros profissionalizantes, a pedagogia em si.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL (CURRICULUM RESUMIDO) – Profa. Carla*

Na área de educação: Magistério com especialização em pré-escola, Graduação em Pedagogia.

Na área de música: Habilitação Plena em Música e Afim em Instrumento (Piano) pelo Conservatório Ernesto Nazareth; Curso de técnica pianística com a profa. Lina Pires de Campos; Curso Internacional sobre o Método Kodály (níveis I e II); Orientação em Pedagogia Musical com a profa. Olga Molina; entre outros cursos de educação musical e musicoterapia.

ENTREVISTA 5

Professora Renata*

Há quanto tempo a senhora leciona piano?

Há uns trinta anos.

Neste conservatório?

Sempre neste conservatório.

A senhora acha que nestes últimos anos mudou alguma coisa no ensino de piano? As crianças mudaram...?

Eu acho que mudou, e bastante, não é?

Em que sentido?

Eu não sei... Antes, as crianças que vinham estudar eram mais atenciosas. Agora não: parece que são os pais que obrigam. Então, acho que mudou bastante.

Gostaria que a senhora comentasse um pouco sobre a sua formação.

Eu fiz vários instrumentos: comecei com o piano, depois eu peguei o acordeom - antes de terminar o piano. Aí eu sempre ficava com dois cursos: antes de terminar o acordeom, peguei o violão clássico; terminando o violão, fui pro órgão de pedaleira inteira, com a profa. Anita Sales - ela tem livros editados; depois do órgão fui pro teclado, só pra ter uma noção, mudança de registros... Acho que só.

A senhora fez conservatório?

Sim, fiz o conservatório, fiz faculdade – pedagogia -, e fiz um pouco de bateria, também... Um pouquinho, só pra conhecer. Porque a gente assiste os exames a cada semestre, então acho que a gente

tem que conhecer um pouco de tudo. Quer dizer, sou formada em todos [piano, acordeom, violão, órgão], menos na bateria. Bateria foi uma coisa de três meses...

E a sua faculdade foi de música?

Foi a Mozarteum, com habilitação em Piano.

Quantos alunos a senhora tem atualmente, na faixa etária dos seis aos onze anos?

Deve ter uns sete ou oito.

E qual é o método adotado para o ensino de piano nessa fase de iniciação?

O Meu Piano é Divertido.

O **Meu Piano é Divertido** seria um livro base [resposta afirmativa]. Haveria outros métodos complementares nas aulas?

Não, ele ficaria assim por um determinado tempo - dependendo do aluno, talvez uns seis meses. Mas às vezes o aluno chega a fazer em um ano, depende muito dele. Depois a gente já entra com escala, com outros livros - B. Cesi, Bull -, Sonatina...

Como a senhora conheceu o **Meu Piano é Divertido**?

Acho que me mandaram na época, porque há muitos anos atrás mandavam bastante livros pro conservatório. Às vezes vinha pelo correio, ou a pessoa vinha aqui, mostrava, tinha até dedicatória... Então, foi por esse intermédio que eu fui conhecendo.

A senhora pode descrever o trabalho desenvolvido nas aulas? O que o aluno faz quando chega, o que faz durante a aula?...

*Quando ele chega, a gente já começa a aula direto no **Meu Piano é Divertido**. Se tem dúvidas, vai tocando até corrigir. Se não tem, já passa pra outra lição, toca mãos separadas, depois mãos juntas... O **Meu Piano é Divertido** o pessoal gosta, porque já tem as duas claves. E o **Russo**, que a gente dava antes do **Meu Piano é Divertido**, fica um bom tempo sem Clave de Fá - a gente começou a sentir que o aluno depois sentia dificuldade em pegar a Clave de Fá. Então, o **Meu Piano é Divertido** é bom por isso... Entram as duas claves.*

Sobre esse livro, a senhora acha que falta alguma coisa, ou alguma coisa poderia ser mudada?

Eu acho que não. Está bom.

Com relação à capa, as ilustrações, o modo como as lições estão organizadas... A senhora está satisfeita com esse método?

Acho que sim.

E os alunos também estão satisfeitos com esse método?

Estão.

Tem crianças que reclamam do livro?

Desse livro, não.

O aluno possui o livro original que usa nas aulas ou usa xerox?

O original.

Por que a escolha desse livro para as crianças?

É como eu te falei: por causa da clave, porque a gente começou a notar que os menorzinhos começaram a sentir dificuldade com o Russo. Quando a gente ia explicar a Clave de Fá, eles já começavam: "mas como?", "como mudou o nome?", "porque mudou o nome?"... Então a gente achou que era melhor já aprender as duas juntas. Facilitou bem.

E esse método é usado para todas as idades - dos seis aos onze?

*Não, às vezes a gente não dá... Dá até os nove, mais ou menos. Tem um outro do **Mário Mascarenhas**, que tem os desenhinhos, mas é pra quem não sabe ler. A gente dá às vezes, pra criança de quatro anos.*

Agora, pra crianças de 10 e 11...

*Às vezes a gente dá o **Russo**...*

Que outros métodos de piano a senhora conhece?

*Ah, o **Leila Fletcher**, esse do **Mário Mascarenhas**, que eu te falei.. E tem um outro... "Sonhando"?*

O Sonho Dourado ?

É. O Sonho Dourado, a gente dá também. Eu acho muito legal a ilustração dele, é muito bonita. E tem aquele Schmoll, que é... Do meu tempo, não é? [risos] Acho que vocês nem conhecem o Schmoll !

Eu conheço... então já vou pular pra outra pergunta: com que métodos a senhora aprendeu?

Eu comecei com o Schmoll. Só o Schmoll.

A senhora tem feito algum curso de especialização em pedagogia pianística, ou educação musical ultimamente?

Não.

Onde os alunos costumam comprar o método de piano?

Tem uma parte que está encomendando na escola, e a gente encomenda na Vitale. Ontem mesmo, um aluno falou que ia comprar na Santa Ifigênia, mas a gente indica a Vitale.

O conservatório tem um programa que os alunos devem seguir, nessa fase de iniciação?

Tem.

Seria o **Meu Piano é Divertido**, dentro do programa?

Isso. Seria um Pré". Depois, no primeiro ano, já não é um livro só - são vários. Aí já entram Bach, Sonata, Czerny...

Os alunos tem algum espaço dentro da aula pra improvisação, ou criação, nessa fase de iniciação?

Não... Nessa, não.

Na sua opinião, o método é importante para o ensino do piano? Por quê?

Eu acho que é muito importante. Porque se você dá uma música não conhecida, o pessoal desanima... É como as músicas eruditas, para os mais adiantados.

Na sua opinião, desconsiderando os fatores sócio-econômicos, quais seriam os motivos pelos quais os alunos de piano - crianças - estão se desinteressado hoje em dia?

Pelo que eu vejo aqui na secretaria, eu acho que são os pais, porque eu já presenciei muita criança falando: "eu quero piano" e a mãe falar: "piano não, porque eu não tenho um espaço pra colocar". Outras falam: "eu não tenho dinheiro pra comprar um piano". Eu até brinco, falo: "mas a senhora pode ganhar na loteria, não é?...". Agora também está fácil comprar um piano: em 10 vezes, em consórcio... Então, eu acho que são as mães - dos pequenos.

E um aluno que já começa e de repente se desinteressa?

Mas isso não seria só no piano... Acontece muito em outros instrumentos. Eu não sei se, quando eles entram, eles acham que já tem que tocar a música, que já vai direto na música, e o piano clássico não é assim... Eles acham que já vão tocar "horrores", e não é isso... Então tem alunos que acabam desistindo depois de 4 meses. Mas não é por causa do professor, porque a gente sabe quem tem aqui dentro. Eu acho que eles se desinteressam porque já querem tocar coisa difícil... Como?

Os outros professores, então, usam sempre o mesmo método?

É. Faz parte do programa da escola.

E eles se reúnem esporadicamente para reunião, pra conversar...

É, uma vez por ano a gente se reúne.

Aqui no conservatório tem curso técnico?

Tem. Até que mudou a lei agora, não é?...

E tem alguma disciplina de pedagogia musical, preparação pedagógica...?

Não agora, no meu tempo tinha - eu fiz pedagogia dentro do curso de piano. Só que agora não: eles tiraram a pedagogia, colocaram outras matérias. E agora mudou a lei mas não entrou pedagogia. Não entrou de novo...

ENTREVISTA 6

Professora Vera Lúcia*

Há quanto tempo a senhora leciona piano?

Há mais de trinta anos.

E há quanto tempo a senhora leciona neste conservatório?

Praticamente desde que ele foi criado, há mais de vinte anos.

Como a senhora avalia o trabalho desses últimos anos? A senhora acha que mudou alguma coisa no ensino de piano, as crianças mudaram...

Mudou, tanto o ensino de piano quanto as crianças.

Em que sentido?

Quando iniciei o meu trabalho de ensinar, eu praticamente transferia a maneira como eu aprendi, achando que então estava fazendo o melhor possível para os alunos - na medida da minha própria experiência, na medida em que passaram por mim alunos muito diversos, tanto na idade como no interesse, no conhecimento, no nível intelectual. Eu tive sempre que fazer muitos ajustes a cada aluno, já que nós temos que considerar que a aula é individual. Nós temos níveis: nível um, nível dois... Dentro disso, nós desenvolvemos uma determinada programação que nunca é muito rígida. Aqui nós procuramos retirar o melhor e oferecer o melhor para cada aluno. E não significa que o programa, por ser "elástico", seja incompleto. O que é básico, o que é fundamental, é dado para todos. Os ajustes são feitos no interesse, no tipo da personalidade do aluno. Quando determinado autor contraria demais, ou a gente espera um pouquinho, ou dá outro substituto. Não podemos deixar de dar escalas, não podemos deixar de dar Johann Sebastian Bach, mas existe um momento para se fazer essas coisas. E há maneiras diferentes de você estar dando aquilo, de uma maneira que o aluno pode aceitar - isso, numa visão global.

Outra coisa que nós temos a considerar é o caráter da escola, a maneira como eu enxergo isso, e o tipo de público que chega aqui, por se tratar de uma escola livre, onde não existe uma admissão: existe uma entrevista para alunos que já estudaram. Se já estudaram em outro lugar, a gente tem que colocar nesse ou naquele nível... Então existe uma avaliação do que ele fez, mas não existe uma admissão onde ele tem que cumprir determinado programa pra entrar aqui ou ali. Nós avaliamos o aluno, o colocamos aonde ele deve estar e a partir do que ele caminha. E nós temos alunos iniciantes, tanto de 7 anos como de 30 anos, o que não é o comum... O comum é estar na idade escolar, mesmo. Mas entra todo tipo de aluno, e a gente tem que considerar todas essas situações: tem o aluno que dispõe de muito tempo para estudar e gosta; tem o aluno que estuda menos, mesmo tendo tempo; tem o aluno que só tem aquele pouquinho de tempo no final do dia, tem o seu horário medido pelo trabalho ou por outras atividades... Tudo isso tem que ser considerado pra ele poder caminhar. Então, dentro disso, nós temos que considerar o tempo que ele vai realmente trabalhar em casa para produzir tecnicamente e produzir num sentido mais amplo, musical. Porque a técnica é em função de uma interpretação. Não se fala em interpretação para um iniciante, mas ele já vai aprendendo o fraseado, a pontuação de como terminar - que vai levar pra obras maiores. E tudo isso a prazo.

Com relação às crianças, a senhora acha que mudaram?

Mudaram, porque o mundo todo mudou - toda a cultura está alterada. De quando eu comecei a dar aula para agora, houve uma modificação muito grande, que altera a cabeça das pessoas. Eu posso dizer que os alunos antigos estudavam muito mais. E eles atendiam com mais facilidade ao que se dava, consideravam que era importante. Os alunos de hoje estudam menos, querem um resultado muito mais rápido, não tem muita paciência - com raríssimas exceções. Eles já querem sair tocando. Isso não é muito diferente de antigamente, porém, as pessoas se submetiam a ficar mais tempo se dedicando ao trabalho de construir a música, construir a técnica. Hoje em dia eles querem uma coisa rápida, então até nisso você tem que pensar - em termos da ansiedade desse público. Não que a gente vá "pular coisas", mas tem que ser de uma maneira a induzir o aluno a fazer aquilo que é necessário. Algumas coisas você realmente corta, ou espera para mais tarde, coisa que antigamente você trabalhava mais à vontade, num espaço de tempo maior, e o aluno também ficava mais à vontade. Eu acredito que o resultado de se levar a um final de trabalho era mais... Vamos dizer... Mais compensador. Mas eu digo a você: os alunos que eu tenho colocado em universidades de música, os que realmente pretendem seguir carreira, são aqueles que se submetem a um estudo maior, se dedicam mesmo. Porque senão, nós sabemos que o proveito não é possível. Ninguém faz milagre. A gente adapta o ensino, mas milagre nós não fazemos...

A senhora falou sobre o programa da escola. Mesmo na fase de iniciação, existe um programa para ser seguido?

Existe um programa. Atualmente eu tenho seguido um programa meu, porque os outros professores daqui trabalham também com criança, mas num nível mais da música popular. Então eles têm uma programação diferente. Como eu sou ainda da "velha guarda" [risos], ainda sigo os métodos tradicionais, que sei o resultado. Vi muitas coisas novas aparecerem, mas achei incompletas. Dessa maneira,

prefiro eu mesma criar pra alunos iniciantes, de acordo com a sua necessidade imediata. Eu não sou compositora, mas pequenos exercícios a gente sabe fazer.

Qual livro a senhora usa para o ensino de piano, para iniciação?

*Pra iniciação, pra ver desde a leitura, eu tenho me baseado em Aricó Jr, por exemplo - o método **Iniciação ao ensino do piano**. Porque é um livro que usa temas folclóricos, que as crianças podem cantar, e aquelas que não conhecem – infelizmente - passam a conhecer. Tem uma porção de brincadeiras que a gente faz com a criança... Ele é bem trabalhado pedagogicamente, no sentido do uso das claves, do manuseio das mãos, do dedilhado, da rítmica brasileira. É um compositor que eu tenho usado com frequência. Uso também **Leila Fletcher**, naquela seqüência que ela tem de vários volumes; tem também o **Michael Aaron**... Aí é que está: depende muito da tendência das pessoas. E há alunos que eu dou o do **Schaun**, conhece? [resposta negativa] Ele tem também uma série de sete ou oito livros, de dificuldades diferentes - eu uso o primeiro volume. O segundo e o terceiro, eu já vejo algumas coisas. Aí eu parto pra outros caminhos, desse nível. E também uso o **Kabalewsky**, que são aquelas pequenas melodias - é uma outra visão, que vem complementar essa primeira fase, nesse sentido de iniciação. Também por se tratar de temas curtos, melódicos; ritmicamente ele apresenta uma certa variação possível para um principiante. É claro que eu estou observando a maneira como é colocada a leitura já dando a possibilidade do aluno ler a partir do DO central, a Clave de Sol, a Clave de Fá, e a movimentação das mãos de uma maneira simétrica, de uma maneira de resposta, de uma maneira paralela. Então são os primeiros livros que eu dou.*

*Ao mesmo tempo, eu estou explorando com os alunos pequenas combinações sonoras, chegando na tríade maior, onde giram em torno grande parte dessas melodias. E vez ou outra, a tríade menor. Eu já vou preparando o ouvido, a colocação da nota que deve ser tocada, o que combina, o que não combina, eu exploro isso com os alunos independentemente de livros. Eu faço cantar, canto junto, faço dar o som igual do piano, um som acima, um som abaixo... Quer dizer, não é só perceber o que é mais alto ou mais baixo, mas já levando num sentido mais amplo, musical, pra ser melhor aproveitado no piano. A partir daí é que eu venho trabalhar a escala, mas de uma maneira onde eu dou a sucessão do DO-RE-MI-FA-SOL-LA-SI-DO e daí eu mostro no piano que isso pode ser feito em outros lugares - mas sem me deter à leitura ainda ou dizer, estabelecer que aquilo é uma escala. A não ser que seja um aluno que já tenha lá seus vinte anos de idade, e já pode assimilar tudo isso. Eu estou me referindo às crianças. Para uma pessoa mais adulta, se você dá essas mesmas noções, até faz falta essa complementação: é preciso dizer porquê. Mas a criança não está interessada em saber o que é uma escala. Ela quer explorar a escala, mas não quer saber o que é uma escala diatônica, cromática, etc; ela não quer saber o conceito disso - ainda não. Daí, a partir da escala - que eu acho importante para poder fechar o sistema -, é que eu venho então trabalhar já com pequenos exercícios do **Czerny**, ou então do **Ferdinand Beyer**, que é um livro muito antigo. Mas o grande problema do Beyer é que ele trabalha numa clave só. Então eu não insisto muito, dou alguns exercícios dali por causa da movimentação das mãos, porque ele trabalha valores maiores do que o Czerny, por exemplo - o que facilita a leitura. Eu escolho algumas coisas - o que está no ponto de tocar, mas que ainda não dá pra fazer no Czerny - e vou trabalhando uma coisa e outra. Mas depois disso, eu dou Czerny pra técnica pianística, mais tarde o*

Beringer, algumas coisas eu complemento com o Hanon... O Eggeling, que é bastante melódico e trabalha determinados probleminhas técnicos... Mas existe musicalmente um compositor muito importante pela maneira de trabalhar que é pouco aceito pelo ouvido brasileiro, que é Bela Bartók - eu dou, é um livro que eu gosto de usar, mas primeiro estudo como é que é aquela pessoa pra ver se vai dar certo. Senão, ainda é preferível não começar com ele... E o Schumann - o Álbum para a juventude, muitas peças dali eu uso para crianças.

A senhora citou alguns livros de iniciação, como o Leila Fletcher, o Aricó Jr. Esses seriam livros-base para a iniciação?

Básicos, para a iniciação da leitura e para o conhecimento do instrumento. Eles têm imediatamente o lugar aonde ele [o aluno] vai se centralizar - a partir do que ele vai explorar - e a leitura e a movimentação, tanto para os médios-agudos e médios-graves.

Fora esses livros base, a senhora usa outros livros complementares?

Digamos que nos primeiros seis meses eu trabalho com um livro, porque a minha aula é feita tanto para adultos como para crianças, é feita também com a parte de uma... Musicalização, vamos dizer assim. Porque eu dou uma rítmica que o aluno aprende a fazer, aprende a ler sem as notas - apenas os valores -, aprende a distinguir o que está fazendo; ele admite que aquilo é uma frase e aquilo é outra frase... Pra uma criança a gente diz assim: a estória que estava aqui, onde ela estava mais interessante? Onde é que acabou essa primeira “coisa”? Onde é que continuou essa “coisa”? Onde voltou a ser igual?... Para o adulto, você já pode falar em frase, mesmo.

Queria que a senhora falasse um pouquinho sobre a rotina da sua aula: quando o aluno chega, o que ele faz primeiro...

Em geral, eu faço um relaxamento, já que a técnica que eu dou é toda baseada no relaxamento muscular pra depois se firmar em determinados movimentos. Aí se prepara o movimento. Todos nós temos nossas tensões. Não estou dizendo que são tensões mentais, não é isso! É claro que todo mundo tem seus probleminhas, até uma criança. Às vezes ela está preocupada, porque tem uma prova e não sabe bem aquela matéria... Ou ela sabe a matéria, mas está ansiosa... E isso reflete também na aula. Então a gente conta a estória que uma criança está voando e abanou os braços, pra soltar os braços... Quer dizer, há muitas maneiras de eu envolver aquela pessoa pra fazer determinados exercícios, e ela vai aos pouquinhos se colocando à vontade. Esse é o primeiro ponto. E são vários movimentos que eu trabalho junto às crianças. Aí vamos para o piano: ela faz primeiro alguns solfejos - porque o solfejo já está presente na minha aula, desde a primeira. Desde a marcação do pé, do andar, e depois da palma junto, uma palma sim, uma palma não... Eu já começo a perceber se ela tem uma boa coordenação, se ela atende a essa coordenação, se ela entendeu quando está subdividindo ou não o tempo... Tudo isso vai para o piano. Se eu não conheço antes, eu posso dar uma coisa que realmente está muito fácil, ou está muito complicada - isso é uma maneira de eu observar o aluno também. A partir daí, a criança indo para o piano, independente de já saber ler alguma coisa ou não,

ela vai realizar as coisas que são necessárias... Logo de início, eu não determino a posição. Eu deixo a criança livre, porque eu observei que, quando eu dava logo de início uma posição que é considerada correta, criava problema, porque ela não está à vontade ainda. Ela está ansiosa pra tocar, ou ela está tímida, querendo nem mexer no piano. Então, aos pouquinhos, eu vou fazendo ela mexer no piano por si. Então as condições variam muito, de criança pra criança, e dependendo também se ela tem seis anos ou dez anos. Com dez anos, ela já tem uma coordenação maior, ela já observa mais, então o fato de eu tocar faz com que ela procure, às vezes, fazer igual. Não consegue, mas eu também não estou cobrando. Deixo algum tempo à vontade. Só se ela tiver uma coisa que prejudica muito, como uma mão muito baixa, ou outra muito alta - isso acontece. Então eu observo que as duas têm que estar mais ou menos iguais, pelo menos iguais. Ela mesma tem que dar um jeito de ficar igual, coisa que ela não atende no começo. Depois de algum tempo que eu sinto que ela pode - esse sentir quer dizer: ela está atendendo com mais facilidade às suas observações -, então ela vai começar a ter uma posição no piano, que decorre, então, vir de cima para baixo... No piano se toca de cima para baixo, então você coloca a mão para cima e pára no teclado, sem abaixar: ela só se coloca. E aí você pode contar estória ou não, dependendo da idade da criança, do que ela já pode aceitar: "Porque ela está fazendo aquilo?" "Porque que a minha professora chega lá e fala pra eu levantar a mão em cima do teclado e chegar no teclado e não tocar?" "O que é isso?" "Faz parte?". Pra ela não faz parte, você entendeu? Mesmo soltar o braço, ou tirar o pulso, essas coisas, nada disso faz parte da aula, isso pra ela não é música. Por isso eu tenho que envolver numa história, numa situação, que ela depois está levando para o piano e ela quer realizar, certo? Senão as coisas ficam sem sentido...

Isso foi fruto de um aprendizado meu com os alunos durante anos. Há momentos em que você fala: " 'ué', mas porque esse aluno erra quando vai tocar determinada célula rítmica? Ele faz tão bem antes, porque aqui ele erra? Aonde está o problema?" O problema não está na célula rítmica. Está no conteúdo da interpretação, muitas vezes. Ou o fato de que a mão direita - onde essa célula rítmica que ele erra é fácil - está influenciada pelo movimento da mão esquerda, que é novo. Foram coisas que eu fui aprendendo. Porque quando [a mão] faz sozinha, faz direito. Mas a esquerda, quando faz sozinha, erra. Uma coisa está levando a outra, porque nós temos só uma cabeça. Então você não sabe porque... ou erra antes. Ele vai tocar, e digamos, no oitavo compasso tem problema, mas ele erra no sexto, que não tem problema. Isso é comum, acontece em todas as idades. Até comigo acontece.

E sua aula dura quanto tempo?

Cinquenta minutos, é determinado pelo conservatório. Para uma criança iniciante, de seis ou oito anos, eu dou quarenta minutos - pelo menos nos primeiros seis meses, isso já é conversado com os pais.

Quantos alunos a senhora tem atualmente, dos seis aos onze anos?

Eu tenho dois alunos nessa faixa. Está pra ter mais alguns...

Ainda com relação aos métodos, como a senhora conheceu esses métodos?

A técnica de peso de braço, que é o marco fundamental de onde eu tenho toda a construção do meu estudo de piano, está liderando tudo o que eu vou fazer com relação à movimentação, à sonoridade... Uma coisa que eu não gosto que aconteça e sempre vou chamando a atenção é o aluno que vem tocar e “bate” muito, sai aquele som áspero, que incomoda, porque incomoda a ele também. Então eu logo chamo a atenção: o piano tem uma tecla baixinha - ele é muito comprido, mas é baixinho -, para ele soar basta um pequeno movimento, e eu fico controlando isso aí pra que ele só deixe esses movimentos na hora em que ele está mesmo meio aflito, que ele então calca. É uma coisa que você não pode tirar. Mas a sonoridade é trabalhada ao mesmo tempo da técnica, porque as coisas estão juntas. Se eu deixo na movimentação dele, de tocar áspero e com muito esforço, ele vai passar isso pras pequenas melodias e mais tarde pras músicas. Então é uma coisa que já está junto.

E como a senhora teve contato com esses livros?

Espera um pouquinho. Isso que eu estou falando vem de mim mesma. Eu estou falando da técnica porque fui aluna do Fontainha. Existe o livro dele, sobre os problemas da técnica pianística, existe o da Eudóxia de Barros, que foi aluna dele... Ela se fundamenta muito no Fontainha, e como ela teve outras escolas pela Europa, ela acrescenta algumas coisas. Tem um livro (agora eu não me lembro o nome) editado pela Edusp que fala exaustivamente sobre a técnica de peso de braço, eu acho até que ele desce a detalhes que eu não sei até onde são tão importantes para cada intérprete. Mas está lá, pra quem tiver dúvida. Infelizmente, eu não vou poder dizer, porque agora eu não me lembro o nome, olha só... É um autor francês. Mas... Eu li tantas coisas, eu li também A criança e o piano, do Fontainha - ele tem toda uma argumentação, de quando colocar, como orientar, ele dá muitos conselhos aos nossos professores... São coisas muito antigas, coisas de cinquenta anos, mas muitas estão ainda atuais. De Giesecking, a respeito da interpretação no piano... Tem uma estudiosa argentina que fala coisas importantíssimas sobre a pedagogia musical...

Violeta de Gainza?

Exatamente ! Eu li vários livros dela... Então, essas considerações todas têm alguma coisa em comum: não forçar, estar estudando o seu aluno... Na verdade, estar considerando uma série de situações, não vamos dizer “problemas”. “Problemas” já fica uma palavra pesada. São situações que aquela pessoa está vivendo e você, através da música, muitas vezes está auxiliando a resolver. Determinados problemas refletem na vida dela em geral. Pra uma criança reflete na escola, na resolução dos problemas de matemática, na atenção, na disciplina, e tal, que você está trabalhando musicalmente. Muitas vezes você nem sabe que está ocasionando esse bem. Mas veja só: se você não tem cuidado, pode estar ocasionando o mal. Aqui em classe, muitas vezes eu percebi alunos que tinham problemas de lateralidade muito acentuados. Tinham problemas da fala, que depois foram levados ao especialista e eu detectei aqui, em aula de música. Depois foram orientados, passaram por uma série de exercícios, melhoraram, alguns continuaram, porque a gente encara os alunos como pessoas que vem se instruir e se complementar. Poucos são aqueles que realmente vão se dedicar à música profissionalmente... Então, nós temos que limitar também as nossas ansiedades, as nossas projeções pros alunos, dentro do que eles querem fazer.

Qual é a sua formação?

Eu sou de Jundiaí, cidade aqui do interior de São Paulo. Eu iniciei meus estudos aos seis anos com uma professora de lá da cidade, o apelido dela era Juquita – era Maria de Lourdes o nome dela. Ela já faleceu. Ela tinha sido professora de várias pessoas que se destacavam, então eu fui encaminhada pra ela... Ela fazia parte do conservatório musical de Campinas, sob orientação de uma pianista na época, que era a Olga Normanha .Ela ainda é viva, mas acho que já não dá mais aula. E quando eu estava num certo adiantamento, eu fui preparada para ser admitida nesse conservatório de Campinas. E passei a estudar lá, a partir, digamos, do quarto ano. Me formei lá como professora, terminei meus estudos. Daí eu queria seguir Música, mas seguir assim uma interpretação... Eu também estava dividida entre fazer música e fazer uma faculdade aqui em São Paulo. Eu queria fazer filosofia, no fim, fiz Ciências Sociais. E também porque o curso de Música ainda não existia na USP. Tinha Canto Orfeônico, mas eu não queria Canto Orfeônico. Eu queria coisas relativas ao piano, mesmo. Quando eu vim estudar aqui em São Paulo, na USP, acabei conhecendo pessoas que eram alunas do Fontainha e que me levaram pra lá. Eu fui aceita e estudei com ele pouco tempo, porque eu não tinha piano pra estudar aqui em São Paulo – meu piano ficava em Jundiaí. Então tinha que estudar na casa de uma colega que pôs à disposição, mas para o que eu tomava duas conduções pra ir e duas pra voltar... Era uma loucura, mas eu fiz. Aprendi coisas fantásticas com ele. Não pude fazer muito mais porque me casei e ele viajou para o Rio de Janeiro - e ele já tinha muita idade, tinha problemas de saúde. Daí ele retornou pra São Paulo, eu até o procurei, mas estava difícil encadear um horário que fosse possível na ocasião, ele não estava bem, voltou outra vez, mas aí ele acabou falecendo e eu acabei criando meus filhos durante algum tempo... E foi a minha formação, quer dizer, eu tive a orientação de Olga Normanha, porque era ela que orientava inclusive a minha professora, e o Fontainha. E fiz cursos esporádicos, desses cursos de três meses que acontecem... Como o Almerindo [?], que é da Santa Cecília de Roma, que dava técnica e interpretação, coisas assim avulsas... Mas o centro mesmo, é isso que eu te falei. Eu não tive outras orientações.

A senhora não chegou a fazer faculdade de música, então?

Não, eu fiz Ciências Sociais [risos]...

Ainda com relação aos livros de piano, a senhora acha que alguma coisa poderia ser mudada ou acrescentada?

O livro já é uma coisa fechada, já é uma orientação fechada - ele parte, sem dúvida, da experiência de quem o compôs. E você pode falar em Souza Lima, em Camargo Guarnieri, no Kabalewsky, no Czerny... No Widmer, que também tem coisas específicas para iniciantes numa linha muito diversa - porque ele já vai quase para o atonal -, são coisas que você até tem que ter cuidado... O Bela Bartók... O Pischna, o Pozzoli, pra técnica...São orientações muito diferentes, feitas em épocas diferentes, em lugares diferentes, portanto as experiências vêm de coisas diferentes. Só que alguns a gente pode considerar... Até o Clementi, porque não? Tem um outro que a gente tocava tanto, que era até melhor, e hoje só com algumas pessoas funciona - esqueci o nome... O livro, como uma coisa já fechada, já acabada, tem sempre algumas coisas fundamentais de onde você retira. Eu trabalho muito a quatro mãos, e encaminho muito aluno para

música de câmara. Isso é uma linha de trabalho também. E também para apresentações, porque o aluno aprende quando ele se apresenta, ele aprende a outra parte.

Então, o livro sempre tem algo assim: “aquele livro é ótimo, mas isso eu não dou, aquilo eu não dou”... Ou: “dou pra tal aluno e não dou pra aquele”... Se nós temos estas restrições, é porque sem dúvida ele teria que ser modificado, mas você não pode rasgar a folha do livro porque não serviu pra um, mas serve pro outro. Ou dizer: “aonde eu vou procurar tal coisa”, que não existiu ainda ou você não conhece. Então, o livro é fundamental sim, mas você tem sempre que adaptar as lições à fase em que o aluno está, ao seu próprio interesse, sem descuidar daquilo que, mesmo ele gostando ou não, é necessário e ele vai ter que passar por aquilo.

A sra já me respondeu à outra pergunta, se o método é importante e por quê... Tem outra que acho que a senhora já respondeu, mas eu gostaria de firmar: o porque da escolha destes livros.

O livro técnico, que tem que estar assessorando o que o aluno está tocando em formas musicais, tem que estar paralelo: se você dá uma forma musical com problemas técnicos que ele não pode resolver, você está perdendo tempo e está bloqueando seu aluno. As coisas têm que andar juntas, o paralelismo dessas coisas é importante - tanto tecnicamente como na parte de estilos, etc. Na escola barroca, o aluno tem que ter colocações pra fazer todos os ornamentos que estão ali, pra seguir aquelas pequenas células rítmicas corretamente, pra trabalhar o contraponto... Se ele ainda não foi trabalhado dessa maneira, mesmo que seja num pequeno exercício, ele vai ter dificuldade. Bela Bartók, por exemplo, trabalha de uma maneira contrapontística, Schumann trabalha de uma maneira contrapontística, que muitas vezes eu antecipo por se tratar de coisas para principiantes. É mais interessante eu ter às vezes um pequeno estudo de Schumann, conforme seja o aluno, ou um pequeno estudo de Bela Bartók, para vir antes de uma música barroca que vai trabalhar as duas vezes. “Sem colocar os pés no lugar das mãos”. Então a maneira pedagógica como cada compositor desenvolveu seu livro eu considero, pra poder trabalhar o aluno.

Os alunos possuem os livros originais que usam nas aulas, ou xerocam os livros?

Uma coisa e outra. Às vezes, pela facilidade, eu pego o que eu tenho em casa e xeroco. Eu sei que isso não é muito honesto, vamos dizer assim... Mas aí, se eu vou passar o título do livro pra mãe [do aluno] e a mãe trabalha o dia inteiro, só pode comprar no fim de semana, chegou lá e não encontrou, ou então não teve tempo... Se o livro chega muito tarde, prejudica o andamento da sua aula, faz com que muitas vezes o aluno até se desinteresse porque ele fica lá esperando e você fica cobrindo aquela aula em que ele está sem o material com uma coisa improvisada, uma coisa que você trouxe aquele dia mas não tem seqüência. Eu acho que isso é muito ruim. Então por esse motivo, e às vezes pela exigüidade de determinadas peças no mercado, você acaba xerocando quando tem.

E os alunos compram os livros aonde?

Eu tenho indicado a Casa Manon, a Casa Bevilacqua, a Casa Amadeus, às vezes aparece alguma outra que eles já conhecem, ou encomendam nesses lugares.

A senhora tem feito algum curso de pedagogia pianística ou educação musical ultimamente?

Eu fiz o curso Kodály Internacional aqui em São Paulo, pelo qual eu tenho até o certificado. São três níveis. Defendi uma tese que foi lá pra Unesp, e até fiz depois para complementar outras coisas, mas já sem inscrição – eu ia lá e fazia o que me interessava. Foi um marco dentro da minha carreira profissional, porque aprendi coisas muito importantes dentro do método Kodály, considerando não só o aspecto pedagógico, como o mais amplo musical.

A senhora disse que defendeu uma tese, foi de mestrado?

Não, isso foi pedido para nós quando fizemos um curso aqui em São Paulo - de três semanas com nove horas por dia -, do segundo para o terceiro ano. Depois os professores húngaros foram embora e nós ficamos - as que quiseram - tendo aulas no Conservatório do Brooklin todos os sábados durante meio ano, onde desenvolvemos determinados aspectos. Mas o aspecto fundamental era a possibilidade de adaptarmos o método Kodály para a realidade brasileira. Não me lembro exatamente o tema, como foi, mas o assunto era esse. Foi isso o que eu fiz.

A senhora está satisfeita com os resultados destes métodos, desses livros que a senhora utiliza nas aulas?

Eu acho que eles funcionam sim, talvez porque eu tenha entendido um pouco melhor esses do que outros, porque tem muitos que eu não conheço. Tem outros que eu considero pedagogicamente muito falhos. Mas pelo fato de eu ter essa empatia por esses livros – e sempre procuro coisas novas, também – eu tenho conseguido passar de uma maneira mais satisfatória para os alunos, eu consigo envolvê-los e eles conseguem trabalhar - e aprendem. Em geral, quando eles param, é porque... Vamos dizer, às vezes há desinteresse, às vezes há um interesse maior por uma outra coisa. Ou acontece assim: alunos que mudam de bairro, vão muito longe, alunos que mudam de horário na escola e não conseguem um outro que seja imediato comigo, alunos que pelo fato de já serem adultos e trabalharem, às vezes não conseguem mais ter aula de piano - eles têm que estar trabalhando a mais, porque está faltando alguma coisa no seu orçamento... Coisas nesse sentido. Mas tenho conseguido também levar alunos para as universidades, se tornam profissionais.

A senhora acha que há outros fatores hoje em dia que também influenciam na desistência das crianças?

O videogame toma muito tempo em casa, deturpa também a formação das idéias; a televisão em si, porque quando a pessoa está muito envolvida em assistir determinados programas, muitas vezes ela não tem mais o tempo que deveria; ou mesmo o interesse, porque está cansada - ela usou o dia todo fazendo outras coisas e no final do dia ela não tem mais vontade de sentar ao piano e ficar lá vendo, observando, como se corrige... O mundo em geral, por si só, tem se tornado uma coisa muito imediatista, que faz com que as pessoas não procurem retirar de si mesmo algo mais proveitoso. Elas aprendem muito facilmente a apertar botões - seja na Internet, no videogame, ou outras coisas similares...

E a senhora acha que os alunos estão satisfeitos com os livros que eles usam?

Aí varia. Às vezes o aluno está indo bem, de repente ele começa a “empacar”, e você se pergunta o que está acontecendo... Então você sonda, e às vezes vê que aquele livro não está agradando. O livro ou peças, porque uma coisa é decorrente da outra.

Na época em que a senhora aprendeu piano, qual livro a senhora usou?

O Schmoll. Eu comecei por ele. Mas usei uma série de livros: o Hanon, o Czerny, depois vim fazendo o Clementi, as Sonatinas... Eu acho que a gente estudava peças num conteúdo mais (...) profundo, sabe?

Os professores daqui se reúnem esporadicamente para reuniões?

Sim, reuniões pedagógicas, e outros assuntos mais.

E eles usam os mesmos livros que a sra?

É como eu falei a você: os outros cursos que tem aqui são populares. Então, o professor reclama que o aluno não quer ler, quer aprender de ouvido. Tem aquele que realmente exige e consegue fazer o aluno se disciplinar em relação a uma técnica. Agora, há professores que dão o popular e o erudito, uma coisa e outra. Eles usam uns livros que eu também uso, e outros mais. Ai eu já não me intero completamente, porque se trata de... Vamos dizer, uma facção diferente, de um objetivo diferente, então ele também tem que ter uma maneira de ensinar leitura diferente. Eles usam cifras, eles usam outras coisas, eles têm que ter um outro apoio.

E a senhora ensina alguma coisa de música popular?

Não. Eu tenho muitas vezes alunos que entram aqui para fazer a primeira fase comigo, então eu dou também o cifrado. Eu conheço essa parte, dou pequenas peças populares, mas como esse não é o meu métier eu não fico me intrometendo, porque pode dar errado depois pra ele. Eu tenho toda a especialização, toda a formação erudita, então eu acho que estou entrando em caminho errado. Eu tenho que ficar no erudito, onde eu aprendi.

Então a senhora também não trabalha improvisação, ou criação dos alunos?

No sentido do popular, não. Mas no sentido de criar em cima de determinados acordes, ou de tomar como base um pequeno tema e inventar uma outra coisa trabalho sim, porque ficaria muito limitado a uma coisa que já foi feita. E o aluno que se limita só ao que já foi feito não está enxergando as outras possibilidades de interpretar bem aquilo que ele gosta, mesmo numa peça feita, porque ele não cria. Então muitas coisas deixam de ter significado e presença. Ele precisa, sim, trabalhar uma parte de improvisação, mesmo que seja fora do piano - que seja cantando, ou que seja batendo uma rítmica fora do piano.

E existe curso técnico aqui no conservatório?

Não, porque não é uma escola oficial.

Não é oficializada pela delegacia de ensino?

Não, é uma escola livre. Já foi pensado isso aí, mas o diretor decidiu que seria muito problemático e que ele prefere trabalhar assim.

Por último... por que a senhora optou por usar o Leila Fletcher, o Aaron, ao invés de outros métodos, para as crianças?

Eu vou comparar diretamente com o Pequeno Schmoll, que eu estudei: o Pequeno Schmoll trabalha uma clave só. Isso causa um grande problema na leitura da segunda clave - que é a Clave de Fa - quando é então apresentada, para a maior parte das pessoas. A fixação do signo é uma coisa marcante. E na verdade, você está ensinando duas vezes a mesma coisa, sem ter uma base. Atualmente, quando eu pego por exemplo um Leila Fletcher, que trabalha o DO-RE-MI e o DO-SI-LA; faz movimentos paralelos, simétricos; trabalha três notas, depois quatro notas (e acontecem coisas assim em outros livros), eu senti que nós eliminamos o problema da clave. Porque na verdade existe só uma clave, e é a Clave de Do. Foi o DO que colocou o SOL na 2ª. linha e o FA na 4ª linha. Só que você não vai usar uma clave só pra escrever para piano, que tem uma extensão tão grande, porque seria impossível você ler todas aquelas linhas suplementares - eis o porque foram criadas essas outras duas claves. Então, realmente, eu estou dando para a criança a orientação da Clave de Do. Na verdade, eu mostro pra ela na lousa que existiam muitas notas subindo e descendo, aí uma escorregou e ficou no meio - foi dada uma linhazinha para ela não cair. Ela se chama DO, igualzinho ao DO que fica no piano, que está ali no meio. E aí, quando ela sobe a escadinha, ela chega até lá, e quando ela desce a escadinha tem as outras notinhas aqui. Posteriormente é que eu mostro realmente a clave.

Essa orientação que eu tenho é do curso Kodály. Eles nunca colocam a clave de início. Eles marcam o DO a partir do DO, que inclusive muda de lugar (leitura relativa). Mas no piano você não pode fazer leitura relativa. Você tem que mostrar onde estão as coisas, e estar ali, porque senão nunca mais você ensina. Aí eu vi a similaridade pedagógica desse ensino com a maneira de se ler um Leila Fletcher, um Schaun e um Aricó Jr. Aliás, isso aí eu já tinha visto bem antes, e achei que era uma vantagem, porque eu conheço a Leila Fletcher, o Aricó Jr, há muito mais tempo que o Kodaly. Já era uma opção minha, mas eu não tinha essa fundamentação. Já o Schmoll, que eu citei no início, trabalha uma clave só e com uma movimentação muito mais difícil de dominar para o iniciante.

ENTREVISTA 7

Professora Janete*

Há quanto tempo a senhora leciona piano?

Aqui na escola eu estou lecionando desde 1970, 1971, por aí.

E antes, a senhora já lecionava?

Não, antes eu estudava. Estudei aqui na escola desde 1954 e comecei esse trabalho de lecionar com o propósito de trazer meu filho para a escola. Ele era aluno da Zilda, que tomava conta da cadeira de iniciação. Trazendo meu filho, eu passei a ser auxiliar da Zilda. E trabalhei com ela durante 7 anos em sala de aula, depois é que eu fui tendo a minha classe sozinha. Mas nós trabalhávamos juntas, porque fazíamos classes de várias crianças - de oito, dez, doze crianças. E fazíamos a iniciação ao piano e à flauta dentro das aulas de conjunto. Não eram aulas individuais, ainda.

Nesses últimos anos, o que a senhora acha que mudou no ensino de piano ?

*Eu acho que no ensino nós temos agora livros muito interessantes, esses livros mais novos - que em 1970, por exemplo, ainda não tínhamos. O **Thompson**, por exemplo, é um livro muito bom, é muito didático; o livro tem um visual agradável, uma formatação mais adequada para uma criança pequena do que esses livros que são verticais. O livro horizontal é bem mais fácil de ver. A pauta está grande, as notas são enormes e se começa com muito pouco - uma nota só pra mão direita, uma nota só pra mão esquerda... Os livros do passado eram muito difíceis, eu tenho a impressão de que os livros eram pra crianças que já tinham um pouco de aptidão pianística - essas pessoas que já nascem com uma certa facilidade manual. Porque no passado, no tempo que eu estudei (que eu fui criança) era assim: o professor falava - "Ah, o seu filho não tem jeito". E não dava aula pro filho que não tem jeito, só lecionava para aquele que era já mais "jeitosinho". Hoje não, nós damos aula pra qualquer tipo de criança: com facilidade, sem facilidade, ouvindo bem, não ouvindo bem... Tem crianças que tem ouvido muito bom, já tem um ouvido musical; e tem outras que não, que você precisa trabalhar. E principalmente a parte motora, eu sinto que as crianças de hoje têm muita dificuldade. No meu tempo de criança, eu tenho a impressão que nós mexíamos mais com a mão, os nossos brinquedos eram mais manipulados - eu, por exemplo, tive uma infância em que fazia meus próprios brinquedos, então a mão vai crescendo habilidosa. A criança de hoje não faz nada - ela cruza os braços e o brinquedo pula sozinho. Tem um controle remoto, tem uma pilha, ela fica olhando o brinquedo pular. Então as crianças hoje mexem muito pouco a mão. Na época que meu filho foi criança as escolas de alfabetização, por exemplo, davam perguntas já prontas, e as crianças só punham falso ou verdadeiro - põe um "xizinho" aqui, põe um "xizinho" ali - e ela não escrevia tanto, também - mas agora está mudando isso. Então, falta trabalho manual...*

Os livros passaram a ser um pouco mais simples - a leitura já simultânea nas duas claves, que os livros do passado não tinham. Primeiro se aprendia a Clave de Sol e depois era um martírio, começava em Clave de Fá... Muitos professores ensinavam a transpor, diziam: "Olha, a Clave de Fá você lê uma terça acima, mais duas oitavas abaixo", e era um cálculo que tinha que ser feito, enquanto que a gente pode partir já do DO central e ir lendo as duas claves simultaneamente... O que mais mudou?... Os livros, no passado, tinham já notas diferentes, ritmos diferentes e dedos diferentes em cada mão, pra serem tocados em toques diferentes. Isso uma criança de hoje não faz, a não ser que ela seja habilidosa; mas uma criança comum, assim, que não tem um dom especial, ela não faz. E no passado, essas crianças não tinham aula de piano: o professor detectava isso no primeiro dia de aula e já tirava da turma.

Acho que basicamente é isso: os livros são muito mais didáticos hoje, com um visual muito bom. Eu acho que ele tem que ser claro, ele não pode ser muito “entupido de coisas”, como o Thompson - não o de agora, que mudou, este novo está com um desenhinho de computador, e não ficou tão interessante. Mas nos primeiros livros do **John Thompson** - do *Easiest Piano Course*, que você deve conhecer - tinha um desenhista que fazia exatamente o que estava sendo pedido na música, era muito interessante. Tinha até uma lição do gordo e do magro, em que o gordo está do lado esquerdo e o magro do lado direito; uma mão faz SOL-DO e a outra faz MI-DO, e eu falo pro aluno: “esse é o magro, esse é o gordo, vamos primeiro treinar o gordo, agora vamos treinar o magro”... Quando chega essa lição que é muito complicada - é a número 14 do livro - ela sai, porque primeiro eles treinaram o gordo, depois treinaram o magro, e isso facilita. Tem outras coisas - por exemplo, a pausa que ele ensina: a de semibreve é tão longa, que o anãozinho pode deitar e dormir, e a de semínima não, ele tem que ficar recostado na parede, porque a pausa não é tão comprida... Acho que o desenho, o lúdico, essa coisa do visual, é muito forte para a criança - eu acho que tem que ter. Ela gosta, às vezes, de pintar o livrinho, também isso eu acho que é muito importante; ele tem que ter um visual bonito. Eu me lembro, meu filho pequeno dizia: “eu não quero estudar essa lição, ela é muito rabiscada”. Então eu via quando tinha muitas pausas, ligadura, dedilhado, anotação do professor, ele odiava aquilo. Ele queria uma lição mais limpa, porque ele queria ver somente o que ele ia tocar. Coisas que ele não ia tocar, por exemplo, uma pausa, no começo dos livros, não tem. O **Thompson**, mesmo, ele tem o DO pra a mão direita e não tem nada escrito pra mão esquerda, embaixo, porque não vai tocar - a mão esquerda não precisa ter nada escrito pra ela.

O **Thompson** tem compasso logo de começo, mas o **Alice Botelho** no começo não tem o compasso marcado. E aí, quando a criança vê depois de algumas lições - não sei se são dez ou doze lições - que já vem a fórmula de compasso, ela pergunta espantada: “ué, o que é isso?”... Então é a hora de explicar direito o que é compasso. Eu acho que o piano tem uma metodologia muito boa, tem muitos livros que você pode optar, você não precisa ficar só com aqueles, com todo mundo tocando a mesma coisa. Mas basicamente eu acho que o **Thompson** e o **Leila Fletcher** são os melhores livros.

E são esses os livros que a senhora adota para os alunos ?

Adoto. Eu adoto também o **Meu Piano é Divertido**, 1º. volume, da Alice Botelho. Ela trabalha de uma forma repetitiva. Tem certas coisas que precisam, por exemplo, a hora que começa a juntar a mão – primeiro vem SI-RE, depois vem DO-MI, depois vem LA-MI, depois vem SI-FA, depois vem SOL-FA. Ela vai pondo os dedos pra tocar simultaneamente, e de uma lição pra outra ela repete isso. Apareceu SI-RE na lição onze e na lição doze aparece o DO-MI. Aí, na outra lição, vem o LA-DO. Então, ela vai repetindo, porque a criança também não gosta de ficar na mesma lição muito tempo. O livrinho tem que ter uma repetição, mas tem que ir passando de lição – quer dizer, a seguinte tem que ter um pouco do que foi aprendido e mais uma coisinha nova, pra ela sentir que progride. Isso eu acho fundamental pra uma criança. Eu falo de crianças pequenas – a gente começa aqui com cinco, seis anos. Tem crianças de sete, eles gostam de tocar a lição uma vez só. Eu me baseio muito no que foi o aprendizado do meu filho, porque ele não tinha muita vontade de repetir – criança nenhuma gosta de repetir, não é? Ele falava: “você toca a vida inteira,

sempre no mesmo lugar do piano, eu vejo você repetir todos os dias a mesma coisa, é muito chato, não quero mais estudar”... Então, eu acho que esses livros que trazem passo a passo e que as lições vão caminhando - sempre tem uma coisinha nova, mas sempre tem um pouquinho do velho - são os melhores livros.

Gostaria que a senhora comentasse mais sobre os pontos negativos dos livros.

No Alice Botelho, o que eu não acho bom é o livro ser muito longo - tem 79 lições -, criança gosta de terminar livro. Eu não gosto do formato dele: é alto, às vezes as lições estão em cima e a criança tem que levantar os olhinhos, eu acho que não é muito cômodo tocar e estar assim [com a cabeça inclinada para trás]. Eu gosto do visual dele, das gravurinhas que tem, isso eu acho bom, os joguinhos que ela faz, às vezes eu posso até fazer com o aluno - ou não, mas a criança gosta daqueles joguinhos... O livrinho ter letra - nos outros, o que eu vejo de negativo é que são ingleses [em idioma inglês] e nem sempre o professor está podendo traduzir o que está escrito, isso é uma coisa ruim. A criança gostaria de estar sabendo o que ela está tocando, como chama o livro, o que o livro está explicando, porque ele explica tudo em inglês. Esse eu acho que é o ponto mais terrível, esses livros poderiam ser traduzidos, ser editados aqui com tradução - isso é que eu acho uma coisa boa. E acho que livro tem que acabar logo: vinte, vinte e sete lições, trinta no máximo e já acabou, já passa para um outro, tem diploma... Esse tipo de coisa.

Quantos alunos a senhora tem atualmente, na faixa etária dos seis aos onze anos ?

Aqui eu dou umas doze aulas, na outra escola eu tenho uns vinte... É, uns trinta e poucos alunos. Aqui eu tenho gente com um pouco mais de idade também, apesar de eu gostar de trabalhar mais a criança. Mas na outra escola onde eu trabalho, que é uma escola de iniciação artística e é uma escola só de crianças - que vai numa faixa de cinco a doze anos - eu tenho vinte e dois alunos na minha sala. E tenho aulas pequenas, de meia hora, com as crianças de sete anos.

Fora esses livros, existem outros materiais complementares que a senhora usa ?

Sim, eu dou peças de outros livros, mas eu dou principalmente peças avulsas. Existe uma coleção, acho que é da Mills, são compositores americanos. Eles têm pecinhas de duas páginas do tipo “A Cornetinha”, “Cinderela no Baile” e tem também algumas começando bem simplezinhas, bem facezinhas - depois elas complicam. De qualquer forma, mesmo as mais fáceis, “A Girafinha”, por exemplo, que é uma peça muito fácil em cima de cinco notas: DO-RE-MI-FA-SOL [indicando a mão direita] e DO-SI-LA-SOL-FA [indicando a mão esquerda], já é uma peça grande, que os livros não tem. Os livros têm liçõezinhas de uma linha, duas linhas, então essa é uma peça que já precisa de um pouco mais de resistência. Se ele for decorar, já precisa estar com a memória trabalhada, porque é uma pecinha mais longa. Ele [o aluno] fica muito satisfeito, porque está tocando uma peça mais importante. É uma pecinha que ele vai tocar provavelmente num recitalzinho, numa apresentação de escola... Eu uso muito essas peças. Nem todas são boas, a gente tem sempre que estar indo em loja de música procurar. Eu gosto muito, numa etapa mais adiantada, de usar os livros da Violeta de Gainza, que são compositores dos séculos XVII e XVIII. Eu uso principalmente o primeiro volume - que seria uma introdução -, do fim do barroco ao começo do classicismo. Às vezes uma criança não consegue tocar uma sonatina, não consegue tocar uma pecinha do Anna Magdalena [Bach], mas pode fazer essas peças desse período, já trabalhando o toque, as articulações que essas peças têm, que esse

período exige. E isso eu acho muito bom. E eu gosto muito, quer dizer, as crianças gostam – não faz parte do meu gosto pessoal, mas as crianças gostam e eu estou sempre caminhando na direção do que elas gostam – de umas peças de jazz, que não tem pra vender aqui no Brasil. A diretora trouxe dos Estados Unidos, e são fantásticas. Tem um módulozinho em DO, por exemplo;.depois esse módulozinho você faz em FA, volta pra DO, passa pra SOL, volta pra FA, e acaba no DO, entende? É muito fácil de decorar, muito fácil de tocar, todos eles numa escrita bem grande, bem larga, bem clara, com pouca dificuldade pra criança ler, e depois a gente pode ir pondo aquele swing, aquela bossa que a música americana tem, sem que isso esteja necessariamente escrito - aquele ta, ta, ta, ta, ta [reproduzindo um ritmo de colcheias pontuadas e semicolcheias]. Você pode escrever isso, mas é difícil, a criança não sabe ler este ritmo. Então está escrito tudo em semínimas, ou tudo em colcheias simples e depois que ela sabe tocar de uma forma simples eu faço ela tocar uma variação rítmica. Ela inventa também outros ritmos, pra poder encaixar. Isso eu acho muito bom.

Como a senhora conheceu esses métodos e porque optou por trabalha-los com os alunos?

*O **Leila Fletcher** eu conheço já há muitos anos. Eu conheci através da Zilda, que foi a professora com quem eu comecei a trabalhar e com quem eu aprendi realmente a trabalhar, porque até então, antes de trazer meu filho, eu só estudava e nunca tinha me passado pela cabeça lecionar a alguém. Aliás, eu achava que eu não ia saber ensinar um DO pra ninguém, muito menos pra uma criança... [risos]. Então, pra poder trabalhar como auxiliar da Zilda, fiz um curso com ela dentro da maneira como ela trabalhava, pra aprender. E ao longo do tempo fui fazendo cursos e cursos com outros professores, inclusive fiz aqui no Brasil com uma professora portuguesa muito boa – Maria de Lourdes Martins. Fiz com o Edgar Willems, as duas ou três vezes que ele veio pro Brasil, li livros a respeito... Mas este livro, o **Leila Fletcher**, eu achei que era tão bem feito que eu nunca mais quis desistir dele, principalmente o primeiro [volume]. Eu acho que ele é básico, acho que nada substitui o **Thompson** e o **Leila Fletcher**. A gente pode deixar de dar o **Alice Botelho**, tem professores que não gostam, outros gostam, não é todo mundo que dá, mas esses dois eu acho básicos. Começar de uma outra forma, com livros que pulam etapas, por exemplo, livros que já começam aqui [indicando a posição de oitavas – M.E. com o dedo 5 no DO2 e M.D. com o dedo 1 no DO3 ou DO3 para a M.E. e DO4 para a M.D.], é muito difícil pra uma criança. Ela tem que partir de uma nota única, e ir se estendendo [indicando o DO central ou DO3]. Eu gosto muito dessa partida que eles fazem - partindo do DO central, lendo Clave de Sol pra cima, Clave de Fá pra baixo, cada vez vai acrescentando, vai aumentando, vai mudando pouco a pouco de lugar. Tem livros do **Michael Aaron** que eu tentei usar - às vezes eu pego peças desse livro, que também é uma seqüência, tem o Grade One, Grade Two -, mas não é bem feito do ponto de vista didático. Não é bom porque ele está trabalhando aqui e de repente ele passa pra cá sem ter passado por essas notas [indicando duas posições distantes para a M.E e para a M.D.]. Então tem professores que não calçam os alunos, eles só vão exclusivamente seguindo livrinhos. Não é o nosso caso aqui, pelo menos comigo a criança tem um caderninho e tudo o que ela for tocar, que estiver escrito no livrinho, ela já fez no caderno. Ela não aprende a ler o DO no livrinho, ela aprende a ler o DO no caderno; a gente vai trabalhando primeiro só bolinhas que ficam nas linhas, nos espaços, às vezes ela [a criança] é muito*

pequena, ela aprende até com o formato de degraus, ela aprende com a mão – subindo e descendo -, cantando, e depois que ela já sabe ler é que a gente começa o livrinho. Não demora muito tempo, isso é uma questão de duas ou três semanas pra ela já estar lendo, porque até que ela compra o livrinho, ela já está fazendo isso no caderninho - então, quando o livrinho dela chega, ela já pode ler. Ela já está lendo duas, três, quatro notinhas, e vai ler a primeira lição que é só DO-DO-DO, no **Thompson**. No **Leila Fletcher** eu já acho difícil às vezes, se a criança é muito pequena; eu começo, por exemplo, com o **Thompson** e a **Alice Botelho** ao mesmo tempo. Quando acaba o **Thompson**, que é pequenininho - e eu dou uma força pro **Thompson** acabar logo -, eles já estão, assim, na 30ª lição do **Alice Botelho**, aí que eu começo o **Leila Fletcher** número 1, aquele vermelho. E faço até o dois [segundo volume]. O três [terceiro volume] eu já não gosto - eu não gosto daqueles arranjos que tem, que às vezes são banais, não trazem nada de novo, nada de útil pra estudar... Algumas vezes, no passado, eu usei com criança, mas desisti dele. Ele tem problemas de dependência, que não dá pra resolver naquele livro, e às vezes é preferível então ter coisas de mais qualidade, tipo esse livro da Violeta Gainza, e já começar com estudos um pouquinho antes do **Czerny**. Talvez um **Burgmuller**, um **Bull**, alguma coisa do tipo, que você já pode trabalhar coisas assim pianísticas, já mais avançadas: tipos de toques, o cantabile, coisas expressivas, e que são bem mais interessantes.

E em quanto tempo, mais ou menos, os alunos concluem esse livro?

*O **Thompson** ? Um aluno bom, que tenha um piano em casa pra estudar, consegue fazer em uns dois meses, três... Mas eu tenho alunos que às vezes levam mais de ano. Na outra escola por exemplo, eles não têm piano. Eles têm meia hora de aula; eles têm dificuldade, eles estudam praticamente comigo, ou uma vez por semana na escola – a escola cede o piano pra eles. Então, eles levam tempo. Daria pra criança fazer isso em bem menos tempo - na verdade, são vinte e sete lições, e são curtas. Mais para o fim, elas costumam ter três, quatro linhas, mas no começo elas têm uma linha só. Eu acho que o **Thompson**, a partir do número dezanove, vinte, por aí, também fica um pouco difícil de repente. Ele dá uma apertada, os alunos começam a sentir dificuldade, então eu vou mais devagar com ele e ando um pouco mais na **Alice Botelho**, que vai mais devagar em tudo. Como ele é muito grande e repetitivo, dá pra gente ir avançando mais.*

*Normalmente, esse trabalho de fazer o **Thompson**, mais o **Alice Botelho** e mais o **Leila Fletcher**, em um ano de trabalho deveria estar podendo acabar. Mas é muito raro que a gente consiga alunos assim, a não ser que eles sejam jeitosinhos, que se interessem - porque é muito difícil hoje em dia que a criança estude. A gente tem que ensinar essa rotina de trabalhar todo dia, eles acham um absurdo. No momento que a criança aprende que “2 e 2 são 4”, pôs na cabeça e ninguém tira; ela não vai repetir amanhã, nem depois de amanhã... Então essa história de que ela tem que repetir todos os dias as lições custa muito pra entrar na cabeça de uma criança. Precisa que os pais ajudem em casa, que peçam: “toca, o que foi que você aprendeu?” “Toca pro papai, pra mamãe, pra vovó...”, e isso não existe.*

E os alunos têm os três livros (**Thompson**, **Leila Fletcher** e **Meu Piano é Divertido**)?

*Eles têm comigo, com outros professores eles fazem diferente. Nem todo mundo usa o **Alice Botelho**. Eu uso sempre. Você conhece, esse **Meu Piano é Divertido**?*

Conheço, eu aprendi por ele...

*Eu gosto. As crianças gostam de cantar a letra, gostam de pintar os desenhos. Eu faço sempre o que a criança gosta. Eu uso os dois, quando acaba o **Thompson**, que acaba primeiro porque só tem vinte e sete lições, é que eu mando comprar o **Leila Fletcher**, e vai seguindo com o **Alice Botelho**. Por enquanto, só uso esses dois.*

E os alunos possuem o livro original, ou eles xerocam o livro?

Na medida do possível, eu gosto que eles comprem o livro, que cada um tenha o seu material, porque muitas vezes eu ponho observações no livro - e de um aluno pra outro, às vezes, a observação é outra. Os alunos da Escola de Iniciação Artística, que é uma escola da prefeitura e é gratuita, nem sempre podem comprar. Então, normalmente eu empresto e eles fazem um xerox do livro.

E a senhora sabe onde eles compram o livro?

Eles compram na Casa Manon, que é a casa mais fácil de encontrar, porque é aqui [próxima da escola]. Ou então ali na Vitale, na França Pinto - é onde eles encontram. As casas de música cada vez têm menos músicas, elas vendem muito instrumento, não vendem partituras... O aluno pede, ele [o vendedor] fala: “semana que vem eu vou arrumar pra você”. Parece que é uma coisa assim: se solicitou, eu tenho; manda daqui a três, quatro dias, uma semana, mas não tem já pra vender. Parece que a coisa está assim, hoje em dia.

Queria que a senhora comentasse um pouquinho sobre a sua formação, e principalmente sobre o método que a senhora usou pra aprender.

Eu comecei a estudar piano pequena, criança... Odiava [risos]. Eu via meus amigos andando de bicicleta e eu tinha que tocar, eu estava odiando. Toda a minha família sempre tocou e parecia que era uma rotina. Era como tomar café, escovar os dentes, todo mundo tocava piano também na minha casa. Mas eles largaram, eu só que continuei. Entrei no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e fiquei uns anos lá, mas eu estava tendo uns problemas de musculatura, não estava gostando, então entrei na Fundação Magda Tagliaferro em 1954. A minha formação é essa.

E o método que a senhora usou?

Foi essa técnica que a escola Tagliaferro tem, em que todos os professores de piano são formados. Mesmo os que não trabalharam pessoalmente com a dona Magdalena, de qualquer forma, foram alunos de alunos ou de assistentes, não tem professores de piano de fora, com técnica deste ou daquele outro professor. Todos os professores lecionam a técnica Tagliaferro.

A senhora estudou com a Magdalena Tagliaferro pessoalmente?

Quando ela estava no Brasil, nós tínhamos aula com ela, regularmente, e durante o tempo em que ela ficava na Europa, cada aluno tinha seu professor assistente - professores que acompanhavam o trabalho dela.

A senhora conhece outros métodos de iniciação, fora os que a senhora usa?

Eu fiz esses cursos de iniciação com vários professores. Eu não estou me lembrando dessa professora portuguesa que era muito boa, eu me lembro que ela veio várias vezes para o Brasil, esqueci o nome dela... E principalmente eu gosto da filosofia de trabalho do Edgar Willems, é uma coisa na qual eu acredito. Talvez a metodologia dele seja indicada mais pro aluno europeu, não pro brasileiro, mas o pensamento dele de procurar sempre esse afetivo, de fazer essa ligação, essa relação da música com o ser humano - em que o corpo é rítmico, a melodia é afetiva e a harmonia é mental -, eu acho uma coisa muito preciosa, eu acredito nisso. Eu acho que isso é uma coisa quase cósmica, sagrada, eu acho que ele é uma pessoa que já transita numa esfera maior... Eu trabalho dessa forma: eu tenho alunos que são assim físicos, tem que aprender no corpo, e outros, se não tem uma conotação afetiva, não aprendem. Tem outros que precisam pensar. Eu tive um aluno assim, que tinha um QI de gênio. Não adiantava, eu tinha sempre que ir através do raciocínio dele. A hora que eu dava uma célula rítmica, um ditado, por exemplo, ele falava: “você bateu uma palma assim, a outra foi a metade disso; se isso aqui for semínima, então devem ser duas colcheias”... Ele raciocinava em cima do ritmo, o ritmo não vinha assim “ta-ta-ta-ta-ta” [cantando uma seqüência rítmica]... Não vinha uma coisa sentida, era uma coisa pensada. E a gente tem que sentir o aluno, do jeito que ele é, pra poder trabalhar.

Querida que a senhora comentasse sobre a rotina da aula, como a aula se desenvolve...

Na fase de iniciação e mesmo na fase em que os alunos estão mais adiantados eu começo a aula com o pedaço um pouco mais “duro” de trabalho, que é quando eu pego o aluno ainda disposto, com toda a atenção, com a concentração pronta... No fim da aula eu deixo pra tocar coisas que estão mais sabidas, que não dão tanto trabalho assim pra por em ordem - porque ele já está se desconcentrando, se cansando. Então eu começo sempre com uma leitura – eu acho importantíssimo, toda aula ter uma leitura nova – e a leitura é à primeira vista, é pôr o livro na frente e tocar como está, de mãos juntas já, se for coisas com duas mãos... A parte da técnica, um pouco de trabalhinho de dedo que eu tenho que fazer, eu faço no começo da aula, porque também é uma maneira de esquentar a mão e deixar a mão rápida... Aí, no transcorrer da aula, as coisas mais gostosas vão ficando pro fim... É a “sobremesa”, sempre.

E a senhora está satisfeita com os resultados dos alunos?

Sempre o professor gostaria que eles estudassem mais, principalmente as crianças... Mas, de uma forma geral, eu acho que os alunos estão rendendo. Eu não tenho alunos que me dêem trabalho. Tenho um ou outro aluno que não faz absolutamente nada, que trabalha exclusivamente comigo aqui, mas de qualquer forma, ele entra de uma forma na aula e sai de outra, porque se ele entrar de um jeito e sair do mesmo, eu me aposento ! [risos] Alguma coisa está errada comigo, tem que sair diferente.

E os alunos gostam dos livros?

Eu acho que eles gostam. Quando é um livro que eu não quero dar, se eu vejo que o aluno gosta um pouco menos - por exemplo, quando chega na metade do Thompson, ele já começa a achar que está difícil -, eu vou mais devagar com ele. Mas eu não desisto do Thompson, que eu acho muito bom. Mas tem alunos que não gostam de determinados livros, que eu posso substituir por outros, por exemplo: pra quem não gosta de Burgmuller, eu posso dar o Bull, pra quem não gosta de Bull eu dou o Czerny, pra quem não gosta de Czerny eu dou o Heller... Tem muitas opções. Mas eu não deixo nunca de dar um estudo. Eu nunca deixo de dar uma peça do tempo barroco, eu nunca deixo de dar uma peça do período clássico, eu nunca deixo de dar uma peça do período romântico. Eu acho que tem que cercar tudo, do século XX também. Há quem goste de coisas do século XX, geralmente os alunos odeiam no começo, na iniciação deles. Eles não gostam muito de século XX, eles gostam das coisas mais “bonitinhas”. Mas eu acho importante cercar tudo.

[Nesse momento, a diretora da escola entra na sala e passa a participar da entrevista]

A senhora trabalha alguma coisa de improvisação, jogos de criação...

Eu deixo eles fazerem isso - não é o intuito principal da minha aula, ele é feito pouco. As crianças tocam, tiram coisas de ouvido, mas eu não dou um enfoque muito grande nisso, eu acho que isso eles fazem dentro da aula de iniciação musical. A minha aula atualmente é aula de instrumento, de piano. Então eu acho que eu tenho que dedicar o meu tempo a fazer essas crianças aprenderem a tocar piano. Se ela quer tirar de ouvido, se ela quer improvisar, se ela gosta de improvisar, se ela gosta de inventar musiquinhas, isso tudo está dentro. Eu ouço, ajudo a escrever, mostro como escreve, mas não dou um enfoque muito grande pra essas coisas. Isso ela também tem tempo na aula de grupo, na aula de iniciação, que eu acho que é a fase onde elas devem fazer essas coisas.

Diretora – *É, a Aurélia faz muito isso com eles, eles inventam musiquinhas de acordo com as notinhas que eles aprenderam e também os ritmos que eles aprenderam. Aí ela desenvolve neles uma maneira de tocar essas notinhas, de imaginar o som dessas notinhas e escrever. Eu acho que na aula de grupo é que deve ser feito. Mas você está falando com uma pessoa [referindo-se à professora de piano] que é a mestra, ela é ótima...*

Pra encerrar, porque vocês acham que as crianças, hoje em dia, estão se desinteressando pelo estudo de piano?
Diretora: *Sabe porquê? Pelo seguinte: o piano toma tempo. O piano, ou outro instrumento, não estou falando só de piano. O piano aqui no Brasil é “pianolatria”, não é? Mas toma tempo. A criança já tem que estudar em casa, colégio. É obrigada. A mãe põe em aula de inglês, natação. O piano, a música, pra ela, seria uma outra aula – gostosa. Mas ela tem que fazer um dever de casa, senão ela não progride. Se não estuda, não vai, tem que estudar.*

Professora – *Mas a mentalidade de hoje é essa, isso é uma postura americana: o mínimo de trabalho com um máximo de rendimento. Isso não existe. Pra você tocar alguma coisa, você tem que estudar. Pra você tocar aquele DO-DO-DO-DO-DO você tem que saber ler o DO, você tem que saber ler uma semibreve, saber*

quanto ela vale, escolher o dedo certo, entende ? E a postura deles é essa. Isso não é de agora, essa mentalidade já tem trinta, quarenta anos. Meu filho, por exemplo, falava: “porque eu tenho que falar ‘vós sois, vós sabeis’? Eu falo? Não! Estudo o verbo com cinco pessoas, porque não se usa o vós?”. Eles não querem fazer coisas repetitivas que eles não vão usar. Eles querem o imediato.

Diretora – Eles gostariam muito de tocar piano. Todo mundo gosta de tocar. Minha netas, por exemplo, adoram tocar piano. Mas não querem fazer o trabalho; cansa, porque elas já tem outras obrigações. Outra coisa é a casa, a família: se a família incentiva, ouve - porque a família é o primeiro auditório da criança - eles vão tocar pra mãe, pro pai. Se eles aprendem uma coisa, querem mostrar e são valorizados, eles vão ter vontade de tocar mais. Então a família é importantíssima: a família que ouve, na hora do jantar, na hora do almoço; que põe uma música boa, sem ser esses rocks, essas coisas; desenvolve um gosto de música; leva a criança pra assistir um concerto, não digo todos, mas às vezes... Tem tanto concerto de manhã... É o ambiente.

Professora - É como comer abacaxi: é delicioso comer, mas ninguém quer descascar.

Diretora - Esses são os dois primeiros problemas, eu acho: a criança que leva tempo pro estudo, precisa de tempo; e em segundo lugar, não tem incentivo em casa, não é verdade?

Professora - E sem contar que as crianças, hoje, tem muita dificuldade motora, eu acho. Falta trabalho motor pra criança.

Diretora - E a criança que estuda música tem um trabalho motor extraordinário. Aqui na aula de grupo, que ela bate o pé, ela sente o ritmo de outra maneira; bate a mão, corre, pra sentir as diferenças e a independência entre mão e pé... É muito importante, porque você tem um estudo sensorial enorme.

Professora - O neurologista que cuidava do meu marido, que ficou doente, disse que tocar piano é uma das tarefas mais complexas que o ser humano executa, que é muito pior do que fazer uma cirurgia, porque na cirurgia você só faz uma coisa: você tem o campo, se você está cortando, só está cortando; se está costurando, só está costurando. Piano, você lê duas claves simultâneas...

Diretora – (...) Você usa a vista... Você toca dedos diferentes, ritmos diferentes, toques diferentes em cada mão...

Professora - Isso é muito complicado, não é ?...

Diretora – (...) você usa o pé - o pedal -, usa a cabeça, e usa muito o ouvido. Usa todos os sentidos – tato, vista, ouvido, e o ritmo do corpo, quer dizer, é uma coisa muito complexa, mesmo...

[A aluna que vai ter aula em seguida está na sala]

Diretora - essa menina é uma compositora, ela ganhou um prêmio...

Professora – ela ganhou um prêmio, porque fez o hino do colégio dela - do Colégio Porto Seguro. É isso aí, quando você perguntou sobre estimular, não são todos que gostam de fazer. Ela, no caso, ganhou até um prêmio porque o hino dela foi classificado, foi o escolhido. Ela provavelmente é ligada com composição. Então, se ela trouxer aqui pra minha aula uma coisa que ela compôs, eu vou valorizar, nós vamos tocar, vamos tentar escrever, tudo isso. Mas tem crianças que não querem fazer isso, nem sabem, e nem é o momento às vezes, porque uma criação também é uma coisa de momento. Não é sempre que você está

inspirado a fazer. Então eu sou muito contra esses professores que de repente acham que tem que improvisar e pronto. Que chegam [pro aluno]: “Tira de ouvido!”, e assobiam – o professor assobia pro aluno estar tocando, ir tirando de ouvido. Às vezes, isso é um martírio. O aluno precisa ter recursos, eu sou só uma provedora de recursos. O discurso é do aluno, e eu forneço os recursos pra ele tocar: os recursos são dar uma certa aptidão pra ele poder mexer com esse instrumento. Aí, ele vai fazer, não importa o quê, ele pode ampliar, ou pode repetir coisas já escritas, tocar coisas escritas por outros compositores...

OBS: algumas informações complementares foram gentilmente cedidas pela diretora e pela secretária da escola, em virtude do esgotamento do tempo disponível da professora de piano:

- a escola realiza reuniões pedagógicas constantemente.
- a escola possui curso técnico profissionalizante, com duração de dois, três ou quatro anos, conforme a disponibilidade de tempo do aluno. Não há nenhuma disciplina de pedagogia/didática musical no curso técnico.

ENTREVISTA 8

Profa. Sandra*

Há quanto tempo você leciona piano?

Já leciono há vinte e quatro anos.

E neste conservatório, há quanto tempo?

Nesse conservatório, há vinte e um anos.

Como você avalia o trabalho desses últimos anos? Você acha que mudou alguma coisa no ensino ?

Acho que sim, o ensino de piano mudou bastante. Tanto eu, quanto as professoras de piano que trabalham comigo, tínhamos a visão de formar um pianista. A gente seguia o programa do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e dava aqueles métodos tradicionais; o objetivo era muita técnica pianística, a gente tinha aquela ilusão de que ia formar vários concertistas. E também o estudo se tornava muito chato, muito cansativo, não era motivador... Mas a gente reparou que, com o tempo, isso foi mudando, porque hoje em dia tanto o adolescente quanto a criança têm menos tempo, fazem muitas atividades... A gente teve que adaptar o programa que se exige - de piano, de violino, de flauta - pra essa realidade, pra essa juventude que agora tem menos tempo pra se dedicar ao instrumento.

Você acha que as crianças mudaram ?

Eu acho que sim. Por outro lado, tem uma coisa que melhorou bastante: há mais interesse, tanto dos pais, quanto das crianças, em musicalizar. Às vezes, até por competição entre as escolas daqui do

bairro, todas querem ter música entre as atividades extra-curriculares. Mas no que diz respeito aos adolescentes que querem se formar, tivemos que adaptar o programa, senão nós não íamos mais ter formandos aqui no conservatório

Quantos anos você tem atualmente na faixa etária dos seis aos onze anos ?

Mais ou menos uns quarenta.

E qual livro você adota para o ensino de piano nessa fase de iniciação?

*Depende muito da criança. A gente vai levar em consideração se a criança já é alfabetizada, se ela foi musicalizada antes... Porque aqui, a gente faz a musicalização desde os oito meses. Se a criança foi musicalizada, desde bebê até os quatro aninhos, a gente opta por um método; se ela não foi musicalizada, por outro. Mas a gente tem procurado sempre usar coisas novas. Com uma criança pequena - a gente tem alunos aqui desde quatro anos -, estou usando o da **Carmem Maria Mettig Rocha**. Depois a gente passa para os tradicionais: **Meu Piano é Divertido, Leila Flecher**... E um outro, adotado desde o ano passado, da **Laura Longo**.*

Esse seria um método complementar? (resposta afirmativa) Que outros métodos complementares você usa ?

Pra criança a gente usa bastante jogos, fichas, pra que ela tenha motivação na aula. Por exemplo: ela toca um estudo, um exercício, de diversas maneiras – forte ou staccato, por exemplo; pelo cartaz, ela vê o desenho do sinal de dinâmica que ela deve fazer naquela partitura e toca três ou quatro vezes sem reclamar, porque ela está tocando de maneiras diferentes. Pras crianças, tem que ser uma aula bem lúdica. Aqui cada aula tem 50 minutos; se você for ficar os 50 minutos só com ela tocando ela não consegue, ela não tem paciência, e ela também não vai ter resultados. Então a gente usa o artifício da brincadeira com a criança.

E partituras complementares ?

É um caso sério... Partitura para essa faixa etária é muito difícil, então eu e as outras professoras escrevemos as músicas. Por exemplo: se a criança gosta de uma música que toca num desenho animado, então a gente escreve, usando mais ou menos a metodologia dos livros, ou seja: os polegares partindo do DO central. A gente escreve a partitura de uma forma que ela consiga ler e entender, e ela está tocando uma melodia conhecida. Tem pouquíssima coisa pronta para as crianças.

Quanto a esses livros que você usa, você acha que precisaria mudar ou acrescentar alguma coisa ?

*Eu acho que sim, nos dois. Primeiro, eu não concordo muito com a ordem dos exercícios; da forma em que foram colocados: mesclam coisas difíceis com fáceis, não têm uma seqüência muito lógica. No caso do **Leila Fletcher**, ela coloca dedilhado em tudo, e isso eu não sou a favor. Tem criança que vai pelo dedilhado, e na hora em que você vai mudar o dedilhado ela se complica um pouco.*

Você acha que esses métodos estão bem adaptados à realidade? Ou precisaria ter uma renovação do livro no que diz respeito à apresentação do livro: capa, layout...

*Acho que sim...Acho que tudo, porque hoje a criança tem muita informação, tem o computador, e esses livros já são bem antigos, não é? Eu estou usando porque não têm outros para colocar no lugar, a não ser esse da Laura Longo - mas que é só complementar, não dá pra usar só ele como leitura. O layout dos dois livros, tanto o **Leila Fletcher** e o **Meu Piano é Divertido** quanto **A dose do dia**, que é um outro livro que eu uso, está meio ultrapassado... Teria que mudar bastante coisa.*

Por que você escolheu esses métodos para trabalhar?

*Eu gosto da maneira como eles trabalham, com os polegares partindo do DO central. Isso é uma coisa que ajuda muito, facilita tanto para a criança quanto para o adulto. No caso do adulto, a gente usa o **Leila Fletcher para adultos**. Eu achei interessante que em pouco tempo tanto a criança quanto o adulto já conseguem dominar grande parte do teclado, sem perceber. Embora o polegar parta do DO central, quando a criança menos espera já está tocando em duas oitavas de distância entre as mãos. Quando eu estudei, as duas mãos estavam na Clave de Sol, e eu acho isso muito difícil. Pra passar depois a mão esquerda para a Clave de Fá, dá muito mais trabalho.*

Já que você introduziu o assunto, queria que você falasse um pouco sobre a sua iniciação...

*Eu até brinco com os meus alunos, [dizendo] que eu me formei porque gostava muito. Se eu fosse levar tudo em consideração - os lugares em que eu estudei, os livros que eu usava, os professores pelos quais eu passei (alguns) -, era para eu ter desistido, porque era muito massante... Naquela época a gente tinha que estudar mesmo, se dedicar bastante. Mas eu não me arrependo, foi bom. Hoje, eu não usaria alguns métodos que eu usei - **Francisco Russo, Schmoll** - de jeito nenhum... Mas estudos de Bach, sonatas de Beethoven, a gente não tem como fugir e são até gostosos de tocar.*

Professoras - eu acho que tive umas cinco ou seis professoras -, só umas duas eram muito rígidas, que exigiam três ou quatro horas de estudos diários, e se você não estudasse, elas te descartavam, você tinha que trocar de professora... Quanto à minha formação, eu me formei em 1983 no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, com a professora Brasilina Abrão, e aprendi bastante com ela no sentido de começar a dar aula. Ela me dava bastante dicas que na época eram coisas bem modernas, eu usei e gostei. Depois saí de lá e fui para o Santa Marcelina, conheci a professora Valdilice de Carvalho, estudei com ela um ano ali. Depois ela saiu da faculdade, eu também saí e fui estudar na casa dela. Estudei uns dez anos, piano erudito. E nesse tempo eu também fui fazer piano-jazz, para tocar piano popular. Embora com a minha formação erudita, eu me sentia incapaz de tocar sozinha um jazz, um blues, então fui fazer aula com o Wilson Cury, uns três anos. Mas parei também, agora só toco o erudito.

E quanto à sua formação pedagógica?...

Essa professora Brasilina Abrão foi quem me deu o incentivo para eu dar aula para as crianças. Ela achava que eu tinha bastante jeito, eu fazia bastante perguntas... Mesmo antes de me formar, já

comecei a dar aula pros alunos do bairro. Aí fui me interessando, fui lendo. Lia muito, tudo quanto era livro de pedagogia musical, e já aplicava pras crianças que eu dava aula. Depois comecei a fazer cursos de pedagogia, iniciação musical – cursos rápidos, de um dia, de uma semana. Aí conheci a dona Josette Feres, em Jundiá, que me “abriu a cabeça”, para como trabalhar com a criança de forma lúdica, tanto na aula de musicalização quanto na [aula] prática. Fiz curso com ela duas vezes, cada vez que eu fiz foi um curso de uma semana – o dia inteiro. Agora eu leio bastante e quando aparece algum curso que me interessa, que eu sinto que vai me complementar, eu corro, vou atrás.

[obs. Após a entrevista, a professora também comentou que tem formação em psicologia.]

Voltando aos métodos de iniciação ao piano, que outros métodos você conhece ?

Tem vários... Tem um que eu usei uma vez só, porque eu achei um pouco difícil, mas é um livro muito interessante: são músicas folclóricas brasileiras escritas em Clave de Fá também, é o CLAM que edita esse livrinho. É que as músicas brasileiras são muito difíceis, mesmo as folclóricas. Um aluno de dez a doze anos consegue tocar bonitinho, e é muito legal. Se eles conseguissem fazer uma edição mais fácil, pras crianças de seis a dez anos, acho que ia ser um livro bem usado, bem divulgado. Mas tem os tradicionais, que a gente não pode fugir, não é? O Czerny (estudos)...

E pra iniciação ?

*A gente usa o Bartók - embora seja um livro já tradicional no ensino, a gente usa desde o segundo ano. A gente não usa aquele pra criança, a gente usa o **Mikrokosmos** do 1 ao 6.*

E esses livros que você usa, em média o aluno conclui em quanto tempo ?

*O livro todo? Varia muito de aluno para aluno, mas em menos de um ano dificilmente o aluno consegue fazer inteiro. Principalmente por causa daquilo que eu falei no início: ele tem exercícios muito fáceis, mas também tem exercícios muito complexos – tem compasso composto, dedilhados mais difíceis -, não é um livro rápido. A não ser **A dose do dia**, que aqui a gente também usa. Tem vários volumes, mas nós usamos só os três primeiros. É um livro mais acessível, com exercícios bem curtos, e tem o desenhinho de acordo com o exercício: se é pra tocar rápido, tem um bonequinho correndo; se é pra tocar staccatto tem um bonequinho pulando... Esse, em média, a criança leva uns seis meses.*

Aqui os livros usam o livro original ou xerocam ?

Tudo original. Dificilmente a gente deixa xerocar, a não ser que a mãe peça. Mas a maioria usa os originais.

E eles costumam comprar onde, esses métodos ?

Aqui no conservatório mesmo. Aqui no bairro não tem loja de música, então no começo do ano eu vejo o que eles vão usar e já compro.

Você costuma comprar direto da editora?

Bem, eu compro na Irmãos Vitale, alguns [livros] são editados por eles.

Queria que você descrevesse um pouco seu trabalho durante as aulas. Como é a rotina das aulas, o que você faz primeiro, o que você deixa por último... ?

Isso vai variar de acordo com a idade. No caso da criança, ela tem cinquenta minutos de aula como o adulto. Eu acho que o ideal seria meia hora, mas a mãe não vai querer fazer uma aula de meia hora se o preço é de uma aula de cinquenta minutos, então ficou cinquenta minutos. Pra crianças de quatro a sete aninhos, mais ou menos, a gente faz muita brincadeira na aula. Eu tenho vários jogos, de material que ela possa manusear – cartolina, madeira -, tenho um armário cheio de coisas que eu comprei e de coisas que eu faço. Então a gente joga bastante, depois vai para o piano e toca uns dez, quinze minutinhos. Uma coisa que eu acho importante é a criança estar lendo a partitura, mesmo a criança pequena; não estar lendo nota colorida ou um outro símbolo que não seja a nota musical. Eu prefiro assim, até demora mais, mas ela já está conhecendo o símbolo musical. Porque se você tenta ensinar uma outra coisa pra depois adaptar à leitura de notas, vai dar muito mais trabalho. Então a gente toca uns dez minutinhos, depois se eu vejo que a criança já está um pouco cansada a gente volta para os jogos. Eu tento escolher jogos que tenham a ver com o que ela está tocando. Então, se ela está tocando semibreves e mínimas, a gente vai fazer joguinhos que mostrem a relação entre semibreves e mínimas – uma é o dobro, a outra é metade... E aí, os cinquenta minutos passam rapidinho.

Então você usa os jogos e vai mesclando com o método ?

Vou mesclando, porque aqui no conservatório a gente tem fama - aqui no bairro, pelo menos - de formar muitos músicos eruditos. Então, quando mãe coloca, geralmente ela já vem com essa idéia: “minha filha – ou meu filho – vai tocar...” Então, mesmo os pequenos, a mãe quer ver tocar rápido. A gente tem que usar os métodos também, embora meu objetivo não seja que a criança seja um concertista, mas que ela tenha prazer em brincar com a música, em tocar, em ouvir música. Se ela vai ser instrumentista ou não, depende só dela...

Você também trabalha com músicas a quatro mãos ?

*Também, mas não tanto. Já tem nos próprios métodos: o **Leila Fletcher** e o **Meu piano** tem o acompanhamento do professor, então a gente faz muito disso. Mas livros prontos, que eu conheça – fáceis – , só o do Professor Júlio [Stateri], que eu uso de vez em quando. Eu gosto muito da metodologia dele, o único inconveniente é que as crianças não acham as melodias tão “conhecidas”. Elas querem tocar coisas conhecidas, para quando chegar em casa tocar para os amigos, para os pais... É como eu te falei no início: quando ela quer tocar uma música de um desenho, uma que está fazendo sucesso no cinema ou na televisão, a gente escreve e vem com o arranjo pronto.*

Você trabalha a música popular com as crianças ?

Trabalho.

Você disse que a improvisação fez parte da sua formação. Você passa isso para as crianças?

Passo. Deixo a criança bem à vontade. Aqui as salas não são trancadas, a criança entra e sai a hora que quer, mesmo na aula. Eu tenho uma aluninha que gosta de contar estórias: “então vou contar uma estória desse exercício”. Aí ela conta... Quando fala do lobo mau, toca no grave, depois fala da vovozinha também... Eu deixo que eles explorem bastante o instrumento. Eu considero isso criatividade numa criança pequena, de quatro anos. Mas quando ela vai ficando mais velha, o que eu faço: dou estudos sem a mão esquerda estar escrita, e a criança inventa. E saem coisas lindas. Onde eu estudei, a gente não podia criar nada, não podia nem tocar chorinho... [risos]. Então, deixo livre pra que depois a criança escolha o caminho que ela quer: o erudito, o popular, ou os dois... Acho que o ideal é os dois, ser tão boa no erudito quanto no popular.

O conservatório tem um programa para a iniciação? Você e os professores usam os métodos do programa, ou cada professor escolhe o seu ...?

Aqui tem um programa que nós mesmas fizemos. Somos em quatro professoras aqui. Então todo final de ano a gente conversa se vai continuar com aqueles métodos, se vai colocar novos... Eu aceito muita sugestão delas, tanto que esse da Laura Longo a gente conheceu através de uma professora que é amiga dela, de faculdade. A gente tem um programa, mas não é um programa rígido. Vai depender muito da criança, e às vezes uma coisa que eu gosto de trabalhar – os cartões -, tem uma outra professora que não gosta muito, gosta de trabalhar de outra forma... Então eu deixo bem livre. O que eu quero é o resultado, e se o resultado for bom, cada uma pode trabalhar do jeito que achar melhor.

Você está satisfeita com os resultados dos métodos ?

Estou porque não tem outra saída... Mas eu acho que podia melhorar. Acho que o Brasil é um país que tem muita música bonita, músicas folclóricas muito ricas... Eu até mostro para as crianças que nem se compara uma música folclórica nossa com uma folclórica européia, que é muito certinha, quadradinha, não tem ritmo... A nossa não, a nossa é bem rica ! Acho que nesse ponto, está falho. Acho que os métodos poderiam ser bem mais atraentes.

Você acha que os alunos estão satisfeitos com os métodos que eles usam ?

*Se a gente fosse fazer uma porcentagem, acho que metade não está satisfeita. O primeiro ponto é pelo layout - os alunos detestam os desenhinhos que vem nos livros. Tem alguns que gostam do **Leila Fletcher** por ser em inglês... Engraçado isso, não é? Tem alunos que gostam de traduzir os títulos e as explicações em inglês... Já **A Dose do Dia**, que os bonequinhos são linhas, praticamente - não sei se você já viu -, outro dia uma menina falou: “esses desenhinhos são feios!”. Às vezes eu até penso o que eu poderia fazer para melhorar, mas não tem opção. Se a gente for ver, só vai ter livros importados, e eu estava*

querendo fazer o contrário, usar coisa mais brasileira. Acho que no fim vou acabar escrevendo alguma coisa pra usar no conservatório...

Na sua opinião, porque os métodos de iniciação são importantes para o ensino de piano ?

Na realidade são e não são, porque se não tivesse esses métodos pra iniciação a gente até poderia “se virar” sem método nenhum. Pra criança é fácil você ensinar sem ter que usar a partitura. E é como eu falei: os pais cobram muito. Na aula de musicalização eles têm um caderninho que eu quase não uso, porque a gente faz tanta atividade lúdica, brinca tanto na aula, toca flauta, faz bandinha, e o caderno a gente usa raramente. Tem mãe que me pergunta porque eu não uso o caderno, porque ela acha que o conteúdo tem que estar ali no caderno. E com o piano é a mesma coisa: se você não aplica um método, dá a impressão para os pais de que a criança vem aqui só para brincar. Tendo um método, para eles, parece que é uma coisa mais sólida. Embora eu seja a favor de que a criança leia a partitura, sou completamente contra notinha colorida, faquinha, solzinho, que eram usados há um tempo atrás. Acho muito importante a criança começar a ler partitura, porque pra ela é até satisfatório. É bonito você ver quando a criança consegue ler. Eu até brinco com ela: “você sabe uma outra língua, uma língua que o mundo inteiro entende. Todo mundo que estuda música, seja de que país for, sabe ler isso tanto quanto você.” Então a criança fica feliz.

Na sua opinião, de um modo geral, porque as crianças têm se desinteressado pelo estudo de piano hoje em dia?

Pelo menos aqui no conservatório, o que eu vejo é que tanto a criança quanto o adolescente são muito imediatistas, querem uma resposta rápida. E a música não é assim tão rápida. Tanto que quando a pessoa vem fazer matrícula de piano e fala “eu quero estudar por lazer”, eu já explico: “é um lazer você tocar, mas você tem que estudar, tem que entender”; não é uma coisa que ela vai sentar e sair tocando. Eu sou bem sincera porque a gente sabe que não é assim. Mas a criança e o adolescente querem uma resposta muito rápida; se eles vêem que o curso vai demorar, que eles mesmos são lentos para aprender, eles não ficam. E eu acho que isso não é só com o piano. Aqui a gente tem o curso popular também, e isso acontece com aluno de guitarra, de bateria, de saxofone... Como a resposta não é rápida, ele acaba se interessando por outra coisa: fazer um esporte, jogar videogame...

Você falou que no começo do ano os professores se reúnem pra reuniões pedagógicas. Durante o ano tem outras reuniões ?

A cada três meses nós fazemos uma avaliação dos alunos - em abril, em agosto e em novembro -, e durante essas avaliações a gente conversa bastante. É a hora em que eu e os professores temos mais tempo para estarmos juntos. E essa avaliação que a gente faz do aluno – pelo menos nós chegamos ao consenso de que seria melhor dessa forma – é eles tocarem uns para os outros ouvirem. Então não é aquela avaliação em que o aluno toca sozinho, em que fica a banca examinadora... Entram de cinco a seis alunos na sala, e uns três professores pra analisar o progresso do aluno – eu sempre falo para o aluno: “o que a gente quer é o progresso de vocês”. E eles tocam o que eles aprenderam naquele trimestre. Toca um, depois vai o

outro... É como uma mini audição entre eles, pra se conhecerem. A cada três meses a gente tem então a oportunidade de sentar e conversar, ver o que melhorou, o que piorou, ver o que a gente pode melhorar pra ajudar o aluno... A gente também os incentiva muito a tocar decor, analisarem... Se desde pequenininho se incentiva, fica cada vez melhor e mais fácil trabalhar com a memória.

Aqui no conservatório tem curso técnico ?

Tem.

Tem alguma disciplina de pedagogia musical dentro do programa ?

Tem, inclusive essa disciplina foi incluída o ano passado, quando a Delegacia de Ensino enviou uma circular falando que a gente poderia ou eliminar ou acrescentar alguma disciplina, de acordo com a necessidade do conservatório. Até um tempo atrás a gente tinha que seguir o que eles ditavam, agora não, cada conservatório é livre para escolher a disciplina e a carga horária. Foi quando eu acrescentei a pedagogia. Não tirei as outras – inclusive nossa grade curricular é bem fechada -, também é importante que o aluno veja todas essas disciplinas da nossa grade. Acho importante conhecer os estudiosos da musicalização, o que cada um fez, e mostrar pra eles que o importante é que se saiba um pouco de cada um. Você não vai trabalhar só com uma linha, mas um pouquinho com a linha de cada um para ter um resultado melhor.

ENTREVISTA 9

Profa. Íris*

Há quanto tempo você leciona piano?

Eu acho que há uns vinte e cinco anos.

E neste conservatório, há quanto tempo?

Este conservatório foi fundado por mim mesma e vai fazer vinte anos neste ano. Então, neste conservatório, há vinte anos.

Como você avalia o trabalho destes últimos anos? O que você acha que mudou no ensino de piano?

Se você considerar o ensino antigo, da época em que eu comecei a lecionar – porque quando você começa, vai procurar ajuda de quem já trabalha na área -, os métodos utilizados e sugeridos pela maioria dos professores que atuavam eram extremamente ineficientes. Eu mesma tive muitos problemas com leitura musical quando criança por causa desses métodos. Havia no mercado métodos que adiam quase até o final o uso da clave de fá: a mão esquerda ficava no DO3 e a mão direita no DO4, fixas, durante quase um ano. E depois, lá no fim, a última música do livro introduzia a clave de fá – e a professora te dizia

que, na verdade, a escrita pianística usava duas claves [risos]... E ainda ensinava a leitura da clave de fá como uma transposição da leitura em clave de sol: aprendíamos o velho “truque” de subir três notas, então onde você lia LÁ, nessa outra clave era DÓ.... Ao invés de ensinar para a criança, desde pequena, na própria clave, sem outros artifícios, era uma coisa horrível a leitura na clave de fá: todo mundo tinha muito problema para ler. Eu tive colegas que aprenderam com desenhos e com cores. Havia métodos antigos, como o do Mário Mascarenhas, como se chamava mesmo?...

”Duas mãozinhas no teclado”?

Isso. Era um terror. Relógios e outras figurinhas – que serviam como pistas para decorar o nome das notas – eram colocados na partitura para você conseguir tocar. E havia outros métodos nesse estilo, com cores: em praticamente todas as teclas no centro do piano a professora colocava um adesivo, uma fita colorida (durex) associada com as notas da música. Então, não se lia a música, mas as cores. E tudo era feito mecanicamente, não havia nenhuma música ali.

Eu aprendi assim, transpondo da clave de sol para a de fá. Depois de aprender um ano apenas com a clave de sol, a professora me passou esse grande desafio: a partir desse momento eu tinha que transpor, andar de uma clave pra outra, 3ª acima e 3ª abaixo. É claro que a minha leitura da clave de fá – e a de muita gente – ficou anos defasada. Quer dizer, não levei só um ano, mas quase quatro anos e meio para recuperar a defasagem entre a velocidade que eu tinha para ler na clave de sol e a velocidade que eu tinha para ler na clave de fá. Quando entrava no repertório uma obra mais tradicional, como uma sonatina, tínhamos que ler obrigatoriamente nas duas claves ao mesmo tempo, e não saía nada, porque tínhamos que transpor de uma clave para a outra...Só resolvemos esse assunto tocando músicas a quatro mãos – eu, claro, sempre tocando o “segundo”. Toquei todos os “secondos” imagináveis para suprir esse problema. Sem contar que os professores particulares da época não ensinavam teoria ou percepção: as aulas eram de pura técnica e leitura, com todos os livros padrões e programas totalmente pré-estabelecidos – 1º. ano, “isso”, 2º ano, “aquilo”... Os professores precisavam partir desse programa antigo dos conservatórios, e não tinham nenhum preparo para oferecer uma aula de teoria musical ou percepção. Quer dizer, era só fazer os dedos mexerem – e isso não significa que você precisava entender muito bem o que estava tocando. Até o 6º ano de piano, até entrar no conservatório, eu nunca tinha desenhado uma clave de sol. É a postura de certos professores particulares: você só tem que ficar tocando. Não sabia desenhar uma notinha, não sabia exatamente o que era um compasso: eu não saberia explicar – caso alguém me perguntasse – o significado das coisas mais simples da linguagem musical. Então, basicamente, acho que as coisas começaram a mudar com a entrada de novas metodologias, principalmente americanas, que vieram com muita força – como Leila Fletcher, Alfred’s Book, um outro que chama...

Thompson?

O **Thompson** entrou, na época, principalmente como um livro para crianças bem pequenininhas. Dava certo para os pequenos. Na época em que eu comecei a estudar – eu comecei com 8 anos, nos anos 70 – não havia nada específico para as crianças menores do que eu: para ler música tinha

que ser alfabetizado, tinha que estar na escola, ler razoavelmente bem em português. Não havia ainda o conceito de uma preparação anterior para a leitura musical, voltado à criança que ainda não era alfabetizada. A leitura musical, hoje em dia, está sendo desenvolvida inclusive em pré-escolas, e freqüentemente passa – nas escolas com estrutura – por diversas etapas preparatórias. Outra característica importante do **Thompson** é o fato de ter um acompanhamento harmônico previsto para o professor tocar com o aluno.

Outro livro também utilizado nessa época foi **Robert Pace**. É um livro que propõe, por exemplo, o treinamento de mudanças instantâneas de tonalidade em alguns de seus exercícios – isto é, o método propõe a passagem de um tom para o outro na hora, e tem um pouco de improvisação, também. Nem toda criança conseguia se dar bem com o **Pace**. Crianças que precisavam de direções muito determinadas não conseguiam se sair bem nesse método, não aprendiam nem a ler direito – algumas estavam até piores do que eu, com a minha “magnífica” leitura em clave de fá [risos]... Mas o livro estimulava a mudança de tonalidade, o uso de uma ou outra nota a mais na melodia e pequenos improvisos.

Mas, como estávamos falando, houve a injeção dos métodos americanos: o **Leila Fletcher** entrou com força total, todo mundo passou a usar o **Leila Fletcher** (Piano Course) – tanto para as crianças (volumes 1 e 2) quanto o livro para adultos, previsto para alfabetizar musicalmente as pessoas que começaram a estudar piano mais tarde. Entrou também o **Alfred's**, que tem uma série de acessórios: um livro de teoria, um livro para quatro mãos, um livro de repertório... é bem americano, com a previsão de acessórios para todos os padrões. Para as crianças maiores, para os adultos e adolescentes, mais tarde – não foi nessa época – apareceu o **Kinderland**, que é do **Schneider**. Esse já é um livro mais completo, musicalmente mais interessante, mais completo. Tem uma preocupação técnica acompanhada de uma qualidade musical – fraseado escrito, respirações, e uma preocupação em preparar o aluno musicalmente desde o começo, sem ficar treinando apenas uma leitura “sem música” – realmente, é um livro um pouco mais “legal”. E mais tarde ainda, na linha dos brasileiros – quando eu já havia começado a lecionar, talvez uns dez anos depois –, surgiu o trabalho da cearense **Elvira Drummond**, que veio com um belo método dirigido aos pequeninhos – com clusters, preparação da mão, leitura de alturas – digo, de contrastes entre tessituras, registros grave-médio-agudo usando toda a extensão do piano. Realmente muito interessante: começa com a mão inteira, pra depois chegar nas notas – começa com a mão como um bloco, para gradualmente separar os dedinhos...Eu ainda uso, apesar de estar esgotado, muito difícil de se encontrar hoje em dia. Esse que estou descrevendo é o **Caderno Preparatório de Iniciação ao Piano**. Só se acha o outro volume, que já tem a leitura formal...

Nossos Dez Dedinhos, não é?

Isso. O outro, que é o caderno de preparação mesmo, dirigido às crianças menores, está esgotado, não publicam mais...É muito bom, é o livro que eu mais gostava de usar para os pequenos. Hoje em dia usamos os volumes que temos em nossa biblioteca. E usamos muitos materiais alternativos, muitas atividades que pedem uma participação ativa das crianças – ela mesma pode compor a música, pode inclusive escrever a sua própria partitura, a começar com uma pauta de duas linhas, depois três (uma pra

cada campo de altura, grave-médio-agudo) e, a partir dessa “pauta” a criança vai compondo as próprias músicas e se localizando no piano, até chegar ao ponto de inserir algumas coisas do livro da Elvira. Ou, com crianças menores, você até pode utilizar o livro todo. Mas hoje em dia eu acho muito mais interessante a composição da própria partitura, o aluno fazer a sua própria partitura – é muito mais participativo. A criança se envolve muito, faz músicas com o próprio nome, se insere no contexto musical. Isso ajuda a estimular o prazer de tocar – porque foi ela mesma quem fez, tem o nome do aluno, é uma música sua, diferente da dos colegas. Editamos, colocamos um título, nome do autor. E depois partimos para a performance: regulamos o banco, colocamos um banquinho – aquele apoio para os pés não balançarem...E tocamos, inclusive em apresentações para os pais. Se a criança parte desse princípio, ela vai ler com mais facilidade, vai direto pra leitura relativa e depois entra em um nível mais formal, com a leitura absoluta. É claro que tem também o método de Alice Botelho, **Meu piano é divertido**, que durante uma época competia diretamente com o **Leila Fletcher**. Foi mesmo assim: na época em que a maioria dos conservatórios brasileiros usava o **Meu piano é divertido**, entrou no mercado o **Leila Fletcher**; os que já usavam o **Thompson** ou coisas similares entraram diretamente na onda do **Leila Fletcher**, enquanto que os outros, mais conservadores, iam saindo desse livro que eu usei quando era pequena, esqueci o nome... Eu odiava tanto o livro! É um dos tais livros só de clave de sol...

O Russo?

Ele mesmo, o **Francisco Russo**! Saía todo mundo do Francisco Russo, e ia, em geral, diretamente para o Alice Botelho, que já era bem melhor, diga-se de passagem. São 79 estudos e já tem uma preocupação com o processo, já começa direto com duas claves, tem desenhos – mas não estão dentro da partitura como no Mário Mascarenhas, que eu acho que é o livro mais fraco de todos... Inclusive porque ele [Mascarenhas] tinha livros como o “120 Músicas”, com cifras de violão, cifras para acordeão, mais a partitura pianística...Era um absurdo pedagógico! E isso, ainda, associado com o Bona... Você ficava perdido, com grande chance de odiar piano e música para o resto de sua vida... Sair de um Francisco Russo com Bona, ou então Mascarenhas com Bona... Era preciso muita perseverança para continuar gostando de música! Com toda essa dificuldade, o aluno entrava em um processo de solfejo melódico mecânico, cantando as notas e marcando o compasso...Horrível! Não havia nenhuma preparação musical. “Teoria musical” era quase um sinônimo de “Bona” – solfejo cantado e todo mundo batendo na mesa: essa era a aula de teoria. Era lamentável...Até hoje aparecem pessoas por aqui dizendo que querem estudar piano, mas não querem fazer teoria, isto é, Bona... Isso é, realmente, do século passado! Já faz muito tempo que o Bona foi substituído nas boas escolas, apesar de ainda ser usado em conservatórios muito tradicionais ou, às vezes, como um recurso em um determinado momento, para realizar um treino específico de divisão rítmica. Não é que é seja ruim ou incoerente: é que é só isso, esse é que é o problema.

Eu estudei com professor particular, e depois entrei em um conservatório como este que eu dirijo hoje. Nesse conservatório é que as coisas foram mudando aos poucos, porque lá já havia uma aula de teoria separada da de piano, já havia uma visão pedagógica mais consistente. Mas eu passei por diversos problemas como esses, vi a dificuldade de amigos que também vinham de lugares diferentes, e vi pessoas que

já estavam no conservatório desde pequenas, que tinham uma preparação muito diferente – eram muito mais bem preparadas do que quem vinha de professor particular.

E com relação às crianças, você acha que as crianças mudaram?

Sem dúvida. A criança, antigamente, tinha um certo respeito pela tradição musical que lhe era oferecida, mas isso também gerava um falso formalismo... Mas, o que mudou, mesmo, foi a concepção de aula de música, tanto do adulto quanto da criança. Estamos falando do estudo de piano e de música: todo mundo acha, hoje em dia, que é uma coisa mais “light”, mais lúdica; mas, na verdade, estamos falando de educação, porque é uma relação professor-aluno, difícil como qualquer outra, complicada no relacionamento das pessoas com a estrutura de uma escola, e tam as mesmas dificuldades e problemas encontrados em qualquer outro ambiente de estudo. O que acontece é que, antigamente, a própria profissão de professor recebia um respeito maior da sociedade. Ser professor poderia ser o (digno) objetivo de sua vida. Muitas famílias eram compostas por pessoas que exerciam cargos (respeitáveis, na época) tais como coordenador de ensino, inspetor de colégio, professores (sobretudo professoras) no ensino fundamental... Era uma carreira, um jeito de ver a vida, e havia muito respeito pelo professor. O professor era uma autoridade. Também havia problemas, porque abuso de autoridade sempre existiu, mas havia muitas pessoas que trabalhavam muito bem, sem fazer um uso inadequado da autoridade; e, por outro lado, as crianças eram muito mais medrosas, parece até que já nasciam com aquele input de que “você tem que obedecer”, “o professor é a autoridade”, “você não pode retrucar”... Provavelmente as crianças mais tímidas tinham mais dificuldade ainda: nem perguntar pode, para não se comprometer muito...

Hoje em dia, não. Essa relação é mais direta, discute-se o repertório com crianças e adolescentes. Antes não se podia discutir o repertório, no máximo escolher uma opção entre outras pré-determinadas – e isso em um conservatório “legal”, se o professor fosse um pouco mais jovem. Mas o programa não, o programa já estava feito: era o Czerny, o Hanon, Bach – 14 peças fáceis, depois 23 peças fáceis...Havia alguns poucos conservatórios que usavam o Bela Bartok – Mikrokosmos volume 1 – e, nesse caso, depois partia-se direto para o Álbum para a juventude de Schumann... Às vezes entrava no Álbum para a juventude de Tchaikovsky, e sonatinas: ou as sonatinas de Beethoven – aquelas duas – ou as sonatinas de Kuhlau, Diabelli, até chegar em Mozart. Se a criança tivesse dificuldades, passávamos por várias dessas sonatinas antes de avançar para uma sonata ou coisa parecida – às vezes passava-se, por exemplo, por Kuhlau e Diabelli para chegar em uma coisa maior, numa sonata mais elaborada. Às vezes isso não era necessário, e passávamos diretamente das sonatinas de Beethoven para uma sonata maior. A preferida era, claro, a K545 de Mozart...É uma obra muito didática, e muito bem acabada formalmente! Todo mundo acabava passando por aquela sonata. Mas o repertório era meio previsível, também: uma música brasileira, uma música de autor estrangeiro – que às vezes ia passando pelos diversos períodos, uma clássica, outra romântica... Os professores mais ousados usavam coisas um pouco mais contemporâneas, como um Bartok “For children”, e você poderia, em alguns casos, tocar até alguma coisa mais próxima da atonalidade. Isso era mais difícil de acontecer. E o programa brasileiro era mais ou menos assim: passava pelas “Cirandinhas” de Villa Lobos, entrava em um Ernesto Nazareth – muitas vezes o Odeon –, chegava ao

Francisco Mignone – as Valsas de Esquina – e, depois, ao Camargo Guarnieri... Esse era o “caminho certo” dos brasileiros. Fazia-se esse caminho todo. Por outro lado, como eu mencionei anteriormente, hoje em dia tudo é mais discutível: montamos um programa para cada aluno. Naquele tempo, você tinha um esquema geral, no qual todo mundo tinha que se enquadrar. Hoje não, você tem um programa específico para cada aluno. Não tem dois alunos meus com o mesmo repertório, não tem como. Há alguns no **Leila Fletcher**, outros no **Schneider**, outros no **Leila Fletcher** associado com A Dose do Dia, da **Edna Mae-Burnam**, para certos aspectos de técnica – que é até uma coisa bem pensada, em 6 livros, para você chegar em um objetivo técnico aceitável, para tocar uma pequena peça razoavelmente difícil... Então, acho que mudou tudo, com destaque para esse fato de a totalidade do repertório permanecer em discussão, cada música. Você traz 5 ou 6 opções, toca, a pessoa escolhe: “essa eu gostei mais”, “aquela eu não gostei tanto”... Naquela época, se a sua professora fosse “legal”, no máximo tinha duas: essa ou essa...

Então, acho que a relação professor-aluno mudou, as crianças estão mais críticas – o que eu acho muito bom –, e os professores têm que andar num ritmo mais acelerado. Antigamente, era muito comum você ter uma professora bem velhinha, com os limites dela pré-estabelecidos. Se você não fazia algo conforme era esperado, ela contava para a sua mãe mesmo, falava que você não tinha feito aquilo corretamente. Eu mesma apanhava de régua, a cada bemol errado – se a peça estivesse em FA, e eu tocasse como se estivesse em DÓ, imagine quanta reguada poderia tomar... [risos]. Era uma coisa normal, e os pais aceitavam. Hoje em dia não tem nada disso. Você discute tudo, cada um toca uma coisa, cada aluno, com o mesmo tempo de estudo, está em um “pé” diferente, porque se flexibilizou essa relação. De alguns pontos de vista algo nesse processo pode ter piorado, mas, se enfatizarmos outros pontos de vista, está bem melhor, porque você tem um aluno mais crítico, um aluno mais pensante. Por outro lado, há alguns professores que não correram atrás dessa nova velocidade, e, portanto, não acompanharam as mudanças. Continuam lá no século passado, e isso não ocorre apenas com o ensino de piano, mas com o de outros instrumentos também. E é necessária uma atualização constante hoje em dia: ou você se atualiza, ou “não vai”. Você tem que se mexer. Antes, era uma posição até cômoda ser professor de música, um negócio “intocável”. Dizer: “a minha vizinha é professora de piano”, era uma coisa maravilhosa; ia desde o “Le lac de Come”, até o “Mercado persa”... Esse era o negócio. Era uma coisa linda, todo mundo morrendo com a “Balada” de Chopin – mal tocada, suja... Era isso, esse era o protótipo da idéia da relação entre o que era um professor e o que era um aluno para o senso comum.

Quantos alunos (mais ou menos) você tem, na faixa etária dos seis aos onze anos?

Você está falando de piano, não é? Eu tenho trezentos alunos nessa idade para musicalização, somando-se o trabalho daqui com o da Escola Americana (Graded School). Mas, em piano, nessa faixa etária, hoje em dia, eu tenho apenas duas crianças [alunos]. Tenho mais adolescentes, e também senhores e senhoras, já que trabalho também com um pessoal acima dos 60 anos. Outros professores aqui da escola têm mais alunos pequenininhos do que eu. Mas em piano, hoje em dia, percebo uma certa resistência dos pais, sobretudo para começar: às vezes acham que música é apenas para crianças mais velhas – isto é, para começar só depois de aprenderem a ler e a escrever, porque pode atrapalhar o processo escolar –, que

a música pode fazer com que a criança se desinteresse pela escola etc... Por essas e outras razões às vezes os pais não querem oferecer o curso de música para os filhos, e as crianças não começam muito cedo. É preciso desenvolver uma cultura de crianças tocando piano e fazendo música, e é o que tentamos fazer aqui. Antigamente começavam com sete ou oito anos, e muitas mães de meninas procuravam o piano. Inclusive o ballet também geralmente começava nessa idade, e – às vezes – até o francês. Uma menina “bem educada” típica fazia os três: francês, ballet e piano... Depois disso vinham os outros interesses pessoais, e quando mais próximas da adolescência, faziam outros tipos de opções. Mas, hoje em dia, há também a opção da musicalização, que é o que os pais mais bem informados procuram para as crianças pequenas – entre o jardim e a pré-escola – e, a partir daí, a aula de piano é inserida de uma forma orgânica, com excelentes resultados.

Que livro você adota para o ensino de piano nessa fase de iniciação?

*De seis a onze? Aí depende da idade da criança. Se ela está com seis, é uma coisa, se está com onze, é outra... Na verdade, com crianças de seis eu costumo usar o livro da **Elvira Drummond** que comentamos. Eu começo com os clusters, com a leitura relativa – porque aqui os alunos têm sempre a aula de piano e também uma aula de musicalização, separadamente. Então eles não vão ter uma aula tradicional de teoria, é uma aula de musicalização mesmo, com leitura relativa a partir do método Kodály, é assim que a gente começa com os pequenos. Já as crianças de dez, onze anos entram na aula de piano e em uma aula de teoria, mas com bastante ênfase na percepção. Aí, para a teoria, já utilizam como livro de exercícios o trabalho de Marisa Ramires e Sérgio Figueiredo, com quem temos contato direto. As crianças que começam aqui nessa idade – com 10, 11 anos – já estão fazendo esse trabalho, que às vezes é utilizado até como revisão em faculdades de música. Buscamos uma certa fluência na leitura de todas as sete claves (as quatro de dó, as duas de fá e a de sol). Não é por acaso que nossos alunos têm uma boa performance nos vestibulares de música...*

*Como falei, como livro de piano para pequenos, gosto da **Elvira Drummond** associado às composições – oferecemos um material próprio para isso. Eles vão fazendo essas composições próprias, e quando já estão muito bem divididas as três regiões do piano, e a postura já está “legal”, é aí que eu começo a separar os dedos: começamos com o terceiro dedo geralmente, para dar sustentação aos braços; só um dedo de cada mão, fazendo o agudo e o grave em músicas com acompanhamento a quatro mãos. Eu sempre uso música de câmara, desde o princípio. E depois, às vezes vou para o **Leila Fletcher** (capa vermelha, volume 1). Na parte técnica, uso também **A Dose do Dia** (minilivro, capa rosa). Os exercícios são bem curtos, com quatro compassos cada, e o livro já posiciona as mãos em diferentes alturas no teclado. Isso com as crianças pequenas. Conforme o processo caminha, passo várias músicas extras. E assim que algum repertório fica pronto, por mais simples que seja, o aluno passa a participar das nossas audições mensais. Mesmo quando está tocando apenas os clusters, a quatro mãos com o professor, já se apresenta nas audições, inclusive as suas “pequenas composições”. Desde o início eu sempre acreditei que a performance tem que andar junto com o desenvolvimento da leitura e da técnica.*

Essa primeira fase demora uns oito meses, mais ou menos. Mas sempre temos de ver o temperamento da criança, porque há algumas que nem ao menos param sentadas no banco... Aí temos que trabalhar todo um processo interno de pulso, de coordenação, antes das etapas descritas... Há crianças mais rítmicas, outras mais melódicas. E acho que – nessa idade – as meninas são, em geral, mais maduras, mais disciplinadas – elas são capazes de entender uma rotina logo. Com os meninos, por outro lado, temos – em geral – que trabalhar a adaptação à rotina. Por isso fazemos uma pesquisa com os pais, para saber como era a criança quando menor, qual é a sua forma mais eficaz de aprender... Por exemplo: o meu filho – que hoje tem onze anos e já acumulou diversos primeiros prêmios em concursos nacionais de piano – começou a falar com sete meses, e começou a andar com um ano e dois meses. Então já prevíamos que – quando ele entrasse na fase escolar – haveria, possivelmente, uma maior facilidade intelectual, acima da física. Isso é apenas uma tendência, mas é importante para o professor observar: se alguém decodificou uma linguagem complexa aos sete meses, muito rapidamente, com muita facilidade, isso revela algo sobre uma tendência de aprendizado, para desenvolver e, ao mesmo tempo, para procurarmos equilibrar. Ele conseguia se comunicar desde muito pequeno, associar um código a algo... A palavra oral é uma representação de uma “coisa”, assim como a palavra escrita. Ela é abstrata. É como quando você ensina música: você está ensinando uma outra linguagem, que tem o seu próprio código escrito, um desenho que representa um som – mas que não é o som final. Então, esse tipo de criança tem mais facilidade com a linguagem. Com essas crianças, eu passo pelo processo de coordenação, de braço – direita e esquerda, que é difícil para os pequeninhos... Fazemos muitas coisas para treinar a lateralidade e passar pela posição da mão mais rapidamente para chegar à leitura, porque sabemos, de uma certa forma, que a criança está preparada para uma outra linguagem, ela vai decodificar bem essa nova linguagem.

A criança mais instintiva, ao contrário, que resolve tudo no braço, que “quando se enche, dá um tapa e pronto”, anda e senta aos sete meses, não vacila, tem as pernas firmes; você olha no playground e ela está lá em cima do trepa-trepa; ela se vira, nunca se machuca, sabe até cair, é impressionante... As crianças “pensantes” nem sobem, com medo de se machucar; pensam antes de fazer, têm um outro tipo de relação com o mundo. Essas crianças que conseguem decodificar a linguagem antes são aquelas que vão resolver os problemas conversando, dialogando. São mais observadoras, tem um outro tipo de foco. Por isso entrevistamos a mãe antes da criança iniciar o curso, e a partir daí eu uso os livros e exercícios mais adequados para aquela criança. Já quando é muito rítmica (com uma tipologia mais instintiva e voltada para o corpo), trabalhamos os parâmetros rítmicos associados com as alturas, o que essas crianças geralmente adoram: colocamos sons curtos e longos juntos, staccato etc., sempre associados a movimentos corporais. Vamos sinalizando na partitura com três linhas, uma para cada altura (grave-médio-agudo), e depois passamos pelo processo de adaptação à leitura tradicional, com bons resultados. Já para os intelectualmente capazes de fazer isso rápido, essas coisas são consideradas “infantis”, coisas de “crianças muito pequenas” – apesar de eles serem tão pequenos quanto os outros – mas a cabeça já consegue ver mais longe, e é necessário levar isso em consideração em um processo pedagógico.

*Você não pode ficar aquém do que a criança precisa, tem que oferecer o que ela precisa naquela hora. Então a gente muda os métodos: entra direto na leitura formal, vai para o **Leila Fletcher**. Às*

vezes uso o *Alfred's* nessa situação, porque o *Alfred's* tem o livro de repertório, tem música a quatro mãos, algumas com uma cara mais jazzística ou “pop”, e as crianças gostam muito.

Para as crianças de onze, mais velhas, eu nunca (é claro) uso o Mário Mascarenhas, mas costumo começar direto com o *Kinderland*, do **Schneider**. A gente pega esse como um livro de bolso, um livro básico pra você aprender a ler. Vai bem devagar, é difícil, e às vezes, quando a criança quer ser tratada como adulto, mas ainda está naquela dicotomia, “se é criança ou não”, e também quer ver resultados rápidos, uso o **Schneider** e o **Leila Fletcher**. Uma coisa reforça a outra, e esses métodos podem ser associados com partituras da biblioteca ou compradas pela pessoa – partituras infantis –; portanto, eu não uso só os métodos. E começo com *A Dose do Dia*, volume 1, para a parte técnica.

Quanto a esses livros que você utiliza, você acha que alguma coisa não é “legal”, que você mudaria se pudesse?

Acho que sim. Acho que os livros de música deveriam ter mais interatividade, principalmente para os pequeninhos. Quer dizer, eu sei que não se pode fugir da proposta do livro de piano, mas deveria ter a possibilidade, no próprio livro, de você mesmo transpor a partitura para um outro tom, por exemplo: “vamos fazer essa mesma partitura começando em SOL – a mesma música ‘dó-ré-mi-ré-dó’ começando em sol. Então a criança vai escrever numa partitura em branco, fazer desenhos para fixar – às vezes coloridos, às vezes não-coloridos para a criança colorir depois... Exercícios de perguntas: “você sabia que ...?”, ou então colocar “procure na sua partitura o que tem de diferente”, por exemplo: quando pela primeira vez aparece a barra de repetição, ou um sinal de fraseado, ou um tenuto, procurar essas coisas... Como saber olhar para a partitura antes de tocar, fazer com que a criança analise a partitura antes de começar a tocar – porque o problema é que ela tem um afã em tocar e não quer saber do lado analítico... Temos que “encarar” primeiro, não é? Olhar: “que compasso é esse, dois, três ou quatro?”, ver se tem quatro tempos em cada compasso, checar a música... Se acaba com três tempos e começa com um, por causa da anacruse, a criança com certeza vai tocar, vai achar normal, e não vai perguntar de onde isso apareceu... Não tem o convite para esse tipo de análise na maioria dos métodos.

Os livros poderiam, portanto, ter essa indução da análise, além de dicas sobre som, sobre a sonoridade – porque esse tipo de preocupação nenhum método tem. O som pode ser qualquer um, para falar a verdade, é só apertar a tecla no piano – não tem que se preocupar. No violão, se você não cuida das unhas da mão direita, o som não sai; se você coloca a mão esquerda um pouco mais “para cá do traste”, simplesmente a nota não soa... No piano, você aperta a tecla e acabou. E a criança, teoricamente, acha que pode apertar de qualquer jeito – sai tudo marcado, forte. Então, acho que faz falta esse tipo de dica sobre a sonoridade, sobretudo no começo: fazer uns exercícios de respiração, exercícios para a criança gritar e falar baixinho (para verificar se ela compreende o que são sons fortes e fracos), para conduzir uma frase, por exemplo, de DÓ a SOL, e outros exercícios análogos: “vamos chegar no SOL”: DO-RÉ-MI-FÁ-SOL [cantando em crescendo, indicando um *levare*] e não DÓ-RÉ-MI-FÁ-SOL [acentuando o Dó]... Isso é muito difícil, porque o polegar cai pesadão... Quando você fala para as crianças buscarem um “som gordo”, o que é um “som gordo”? É esse som que não soa, não chega? Aí você tem que levantar, ir lá do outro lado da

sala: “manda o SOL para cá!”, “você vai começar no DÓ, passar pelo RÉ, MI FÁ e o SOL tem que chegar em mim”, para a criança entender que tem um caminho a ser percorrido. Essas coisas nunca constam dos livros, e são absolutamente essenciais.

Você já falou um pouco sobre sua iniciação. Gostaria que você comentasse sobre sua formação profissional. Cursos...

Tudo o que você pode imaginar eu já fiz... O piano, eu fiz com professora particular até o quinto ano. Depois, quando entrei no conservatório, fiz até o técnico, até o final. Quando eu entrei no conservatório no quinto ano, a professora chamou a minha mãe e disse que eu tinha que voltar para o segundo ano, porque, como conversamos, eu não sabia ler. Mas ela não ia me falar. Deixaram-me matriculada no quinto ano, e ela prescreveu um ano inteiro apenas de técnica, um ano de correção de som, de leitura... Eu tocava aquelas coisas do Beyer, de ficar segurando os dedos, dedos presos, sobretudo para a articulação do dedinho... E muitos exercícios de leitura... E eu não toquei nenhuma música durante um ano – eles me matricularam no quinto ano para eu não saber que estava voltando, porque se eu soubesse, naquela altura, talvez tivesse parado. E eu não tinha piano. Aí, naquele ano fiz quinze anos e meu pai deu-me um piano no final do ano. Só a partir do ano seguinte comecei a fazer um pouco de repertório, mas comigo a coisa era bem “light”. Teoria, então... Passei a fazer quatro aulas de teoria por semana. E aprendi muito rápido depois – supri essa coisa. Terminei o curso técnico, com recital de formatura e tudo e, depois, fiz mais dois anos de aperfeiçoamento, voltado para a didática. No próprio conservatório havia um outro curso de aperfeiçoamento direcionado ao ensino do instrumento, era um outro diploma. Fiz esse curso, e depois fui fazer aula de piano popular com um professor que já não está mais no Brasil, mas não gostei muito. Eu detesto teclado, e acompanhamento de cifras não é para mim – sou, realmente, muito mais envolvida com a música clássica. Apesar disso, achava que eu deveria experimentar, entender um pouco mais essa linguagem, e então trabalhei um pouco nessa área. Depois fiz muito tempo de piano com a Alex Sandra Grossi, que era assistente do Gilberto Tinetti. Na época, ela morava em Londrina e vinha a São Paulo uma vez por semana. As aulas eram na própria casa do Professor Tinetti, que de vez em quando também me ouvia. Foi uma excelente fase de aperfeiçoamento pianístico. Também estudei com a Délcia Coelho no Conservatório do Brooklin, aonde fiz percepção com Aída Machado e coral com Abel Rocha. Também estudei muitos anos de harmonia, Contraponto e Estética, incluindo filosofia da música, com o professor Ricardo Rizek.

De resto, fiz um curso de didática pianística através da improvisação com Violeta Gainza e fiz um excelente curso de leitura à primeira vista com a professora francesa Martine Barret no Masp. Entre os cursos voltados à musicalização, comecei a estudar o método Kodály quando estavam começando a Sociedade Kodály, antes mesmo do apoio da Vitae: na verdade eu fiz parte da fundação da sociedade. Logo depois eles passaram a trazer os húngaros para cursos que duravam 25 dias – aulas durante o dia inteiro, inclusive aos sábados. E, naquela época, quase não havia atividades com professores brasileiros, era um contato bastante profundo com os professores húngaros. Fiz os vários níveis aqui no Brasil, e depois viajei para a Hungria, para completar a minha formação lá. Depois passei a trabalhar a formação Orff com a professora austríaca Verena Maschat, representante do Instituto Orff que tem vindo de dois em dois anos

para o Brasil; então já faz seis anos que eu e outros membros de minha equipe estamos em contato constante com ela.

Você chegou a fazer faculdade de música?

Não, na verdade eu fiz faculdade de letras. Sou formada em inglês e português. Eu sabia que queria ser professora, só não sabia do que... [risos]. Comecei a dar aulas de piano muito cedo, e sempre gostei muito. E com vinte e um anos abri este conservatório. Fui também buscar referências da matriz Dalcroze–Willems na Bahia, que é um importante centro. Lá pude ter contato direto com o próprio Jacques Chapuis. Também cursos que enfatizam a euritmia e trabalho de corpo. Estudei tanto musicalização para adultos, para pessoas mais velhas, quanto para bebês (com Walquíria Passos Claros e Josette Feres). Fiquei um mês na Turquia, aprendendo música oriental dentro das mesquitas; fui para a Espanha, também para fazer cursos de musicalização...Fiz toda essa preparação para poder ter o controle sobre uma aula “média”. Não é uma aula dentro de um padrão “ruim”, mas também não é uma aula “super”, porque eu acredito que ainda preciso continuar a me aperfeiçoar, sobretudo através de uma pesquisa mais formal na área de metodologia. Hoje em dia, na verdade, eu atuo mais na musicalização do que no piano. Em piano eu atendo sobretudo os “casos especiais”: alunos que iniciam acima de sessenta anos, adolescentes difíceis... Esses são meus casos prediletos [risos]. E também os bebês. Ajudei a formar muitos dos professores daqui, e muitos deles são também professores de musicalização. Tenho feito muitos cursos de formação para professores e palestras tanto para educadores quanto para estudantes em universidades. Eu prefiro deixar os casos “normais” com a minha equipe e trabalhar diretamente com as “exceções”...

Você comentou que os alunos às vezes usam xerox de livros que não se encontram mais. E quando os livros são mais fáceis de encontrar, eles compram... ?

Para tentar proteger dessa coisa de xerox, que é o que eles querem mais, a gente tem um sistema: aqui tem uma biblioteca toda equipada, que empresta os livros para os alunos. Isso faz com que ganhem tempo, porque se apenas esperamos a mobilização dos pais – ainda mais porque as lojas que vendem partituras são poucas, e nem sempre em lugares próximos – corremos o risco de esperar meses e meses por um material. É difícil para alguns pais entenderem a necessidade de ir até o Ibirapuera ou Pinheiros para comprar um livro de música. Antigamente minha mãe ia ao Centro, lá na casa Bevilacqua (hoje Vitale) ou a Casa Amadeus, ambas com um excelente acervo. Mas do jeito que as coisas estão hoje, temos que lidar com a realidade do xerox: em alguns casos, ou tiramos algum xerox ou não temos o livro. Mas para os livros que estão em catálogo, a nossa providência predileta é ligar para a editora e encomendar a cada semestre os livros que mais usamos: eles enviam por sedex, com descontos especiais para escolas. Podemos pagar faturado, e com desconto. E o aluno paga o preço de capa, comprando na própria escola. Vendemos, portanto, os livros aqui, é um jeito de tentar suprir esse problema, porque isso é muito complicado mesmo... Com partituras avulsas, às vezes o pai sai da casa dele, atravessa a cidade para comprar e depois diz: “Eu vim até aqui para comprar uma música de duas páginas? Avise a sua professora que nunca mais farei isso...” Tem também o problema das revisões: às vezes usamos um Bach ou Czerny de

um determinado revisor, e o aluno traz um velho álbum da casa da avó. É Czerny, mas não é Barrozo Neto... Não podemos usar certas revisões, discordamos de muitos detalhes, dedilhado, não dá... Não é muito eficiente. A escolha da edição é muito importante. Tomemos o exemplo de Bach: é um caso especial, e não podemos usar revisões como a do Souza Lima ou mesmo outras; nesse caso, é muito importante ter em mãos uma edição Urtext. É muito mais cara, muito mais difícil de achar... Veja um Schumann – o Álbum para Juventude – em edição Urtext: o fraseado é bem diferente!... Então, pedimos certos detalhes e os pais “sofrem”, porque chegam na loja e os vendedores querem “empurrar” o que eles tem: “tem essa aqui, que é igualzinha e custa ‘tanto’”, entende? Isso é difícil... Nossa biblioteca supre em parte essa dificuldade: temos um catálogo informatizado, e é fácil para o professor localizar a obra...

Aqui no conservatório tem curso técnico?

Não, a gente nunca colocou o curso técnico para não se perder na burocracia – como é comum – e esquecer de priorizar as nossas aulas.

Você já começou a comentar, mas eu gostaria de enfatizar: porque você acha que hoje em dia as crianças têm se desinteressado pelo estudo do piano?

Na verdade há uma propaganda na mídia, uma propaganda que enfatiza que os instrumentos mais interessantes são os instrumentos elétricos. Quer dizer, fazer guitarra, baixo elétrico, teclado e mesmo bateria parece que dá muito mais status, hoje em dia, do que você falar que toca piano. Por que? Em primeiro lugar, porque esses instrumentos pressupõem tocar em grupo, é uma atividade social, você faz com outras pessoas – e adolescentes querem ter contato com outras pessoas. Em segundo lugar, são instrumentos baratos: para comprar uma guitarra para começar não se gasta muito. E mesmo uma bateria, pode-se comprar uma bem simples, nunca vai chegar ao valor de um piano. Sendo assim, o estudo de piano faz-se para os pais uma coisa inatingível, às vezes pela própria condição financeira. Também porque hoje em dia as pessoas moram em lugares muito pequenos. Dizem: “eu moro em um apartamento com dois quartos, aonde vou colocar o piano? E os vizinhos? E o inquilino?” E é tudo verdade... Todo mundo sabe que o piano foi pensado para um padrão meio elitista... Ele é um pouco inatingível, fica parado ali e todo mundo olha como uma coisa difícil de se ter acesso. E, apesar de hoje em dia existirem consórcios de piano, a qualidade desses instrumentos é muito ruim. Para os pianos realmente bons não há essas facilidades. Quem não tem nem um carro vai comprar um piano? Então a pessoa vai comprar um carro primeiro, que é o que a família precisa: enfim, há uma série de prioridades anteriores. E todo mundo sabe que é um instrumento que você demora muitos anos para aprender... Hoje em dia todo mundo quer resultados imediatos: tudo o que demora muito tempo, não tem graça. Quer dizer, perdemos um pouco o vínculo com o lado artesanal das coisas... Não temos mais tempo: achamos que não temos tempo, e, justamente quando temos, não sabemos o que fazer com ele... O artesanato implica construir o som, analisar, pensar em como você vai fazer; perdemos um pouco esse caminho, e recusamos todas as coisas que parecem longas. Sem contar que é caro estudar música, pois ainda é uma das poucas coisas que você tem que fazer individualmente. O pai até quer, vem aqui ao conservatório, pergunta... Vemos muitas pessoas simples entrarem aqui para pedir informação de

cursos para a filha ou para o filho, mas quando são informados dos preços... Nem todos podem pagar uma mensalidade de cento e cinquenta reais: há, aqui no bairro, pré-escolas em que você deixa a criança de três anos todos os dias da semana e paga cento e oitenta reais por mês, e o curso de música custa (e não tem como não custar, no nível em que trabalhamos) cento e cinquenta reais para ter duas aulas por semana, uma de teoria ou musicalização e uma de piano! E nosso país parece estar mais pobre do que antes, sobretudo a classe média. O acesso a esse tipo de coisa é parte de uma elite mesmo, sem contar que você precisa ter uma cultura para se interessar por música erudita. Para tocar guitarra não precisa ter cultura, é só assistir televisão, mas para gostar de piano... Tem um pai que me falou: “vou colocar meu filho, pagar cento e cinquenta reais, comprar um piano usado, gastar uns quatro mil reais, depois ele vai aprender a tocar ‘aquelas músicas’ ”? Eu dei risada e disse: “É verdade, você tem razão...” Para ele, não tinha o menor sentido. “E ainda chega ‘o cara’ tocando Schumann em casa? Ainda se ele fosse tocar, sei lá, ‘Só pra contrariar’...” [risos]. Aí é muito mais legal colocar ‘o cara’ no cavaquinho, aprender guitarra, bateria, mesmo o teclado, que o preço é muito mais barato e tem muita tecnologia: o instrumento vai fazer quase tudo, e você não vai ter que fazer quase nada... Em qualquer lugar que a criança tocar, todos vão adorar, a família achará lindo, maravilhoso, um dinheiro bem empregado: “Como você toca bem!...” E o pai vai ficar todo orgulhoso, porque investiu dinheiro para o filho fazer aquilo... Então acaba se tornando um círculo vicioso.

Por um outro lado, apesar de o interesse pelo piano ter diminuído muito, os professores se atualizaram. Há excelentes professores hoje em dia, muitos jovens bem preparados. Há uma tendência interessante de começar a ensinar piano diretamente pelas músicas – sem partir de métodos –: entram diretamente em Lorenzo Fernandez, Souza Lima, pequenas suítes... A primeira leitura que a pessoa faz já é uma música, sem passar por um método. É a vertente mais atual, já que as pessoas estão descartando tudo o que “demora”. Chega a festa de família, a criança toca um exercício do Leila Fletcher: como assim? Estuda há um ano não sabe tocar “Parabéns a você”... E não sabe mesmo, porque não tem no Leila Fletcher, e ele não sabe tirar de ouvido. Então, certos professores – alguns excelentes – partem direto para o lado musical, da partitura para a leitura, da partitura para o fraseado, da partitura para o som. Desde a primeira aula. Frase por frase, primeiro com mãos separadas, depois juntas, em seguida entra o metrônomo, e fazemos aquela música sair. Depois, uma outra música... Assim vamos progredindo, e assim vão progredindo as dificuldades do repertório. Acho que há mesmo uma tendência para descartar os métodos, e o fator tempo parece interferir bastante nesse processo.

Os outros professores da escola usam os mesmos métodos? Tem um programa aqui na escola?

Tem um programa, mas não é um programa que a gente segue ipsis literis. Temos um programa que eu mesma desenhei, como um ideal. Quer dizer, como toda aula é individual, é muito mais possível de você se perder, porque professores de música vieram de escolas de piano ou de escolas de música muito diferenciadas, então se você contrata um professor, você está sempre pensando nas diferenças – muitas vezes escolho a pessoa optando pela riqueza que as diferenças podem gerar. É assim que eu contrato as pessoas aqui: por elas serem diferentes, não por elas fazerem as coisas que estão escritas em um programa.

Porque isso é que temos um ambiente de trabalho rico, com pessoas olhando para frente. Se não houver diferenças, se não houver divergências, não haverá crítica, e nem progresso.

Então nós discutimos e criticamos com bom humor aquilo que ouvimos e fazemos, e por isso fazemos as provas em grupo. Fazemos provas de piano a cada semestre: os alunos marcam uma hora, há uma folha apropriada para registrar o repertório de cada um, tudo discriminado. E os alunos tocam para uma banca, e dessa banca podem fazer parte o professor de guitarra, de trompete, de violão, de bateria, além de outros professores de piano... O professor desse aluno, claro, também estará ali, e vai fornecer mais dados. A banca conversa com o aluno, pergunta como ele estuda em casa, reforça alguns pontos. E depois todos os professores conversam, procurando ajudar o professor daquele aluno com sugestões. A nota também é dada por todos. É um jeito de todos os professores poderem dar a sua contribuição, musical ou técnica: “sua frase ‘tal’ poderia ter sido mais ‘assim’”, “tente mais contrastes”, “tente trabalhar mais a dinâmica”, “eu, se fosse você, sentaria um pouco mais para trás, você está sentado muito perto do teclado”...O aluno também recebe um retorno sobre a sua nota e as razões dela, o próprio professor explica o que foi discutido pela banca. Também buscamos anotar as observações na folha de prova, para servir como referência. E incluímos as sugestões dos outros professores: “eu usaria tal livro!”, “por que você não pega aquela peça toda em staccato, ‘Férias em Hong Kong’, ou ‘O cavaleiro selvagem’? A mão dele está muito grudada, vamos soltar a mão da tecla”...Também avaliamos o progresso na aula de teoria ou musicalização, é um importante referencial para nós. Acho que é a diversidade de formações e de opiniões que traz a riqueza. Tem que discutir mesmo...

A coisa legal é justamente ir refazendo. Então, há um programa, que é para a gente poder “detonar” mesmo [risos]. Discutimos o programa a cada 6 meses. Se alguém fala “não quero fazer mais isso”, então não vamos fazer mais, vamos usar esse livro aqui, ou aquele, ou então vamos usar para este aluno, especificamente... Nas provas também discutimos também o quanto de música de câmara vamos trabalhar, que é um recurso que usamos quase sempre para solucionar problemas rítmicos. Enfim, existe um programa, mas não é literal: eu sempre prefiro avaliar aluno por aluno e ouvir o que o professor tem a dizer.

E fora essas oportunidades, tem outras reuniões pedagógicas?

Fazemos reuniões gerais no final do ano, depois que acabam as aulas – antes das férias. Mas fazemos muitas reuniões pessoais ou setoriais. O que a gente mais faz é “um por um”, quer dizer, eu com o professor de trompete, eu com a professora de piano... Vou passando por aqui e perguntando: “eu não consigo uma partitura, você tem?” “Vamos ver se a gente vai fazer isso com o professor de flauta?”... Na verdade, somos bastante amigos, todos nós. Nós somos em dezesseis aqui. E o contato é muito direto, não temos medo de admitir que não sabemos algo. Coisas comuns, do tipo: “eu não vou perguntar para aquela professora de piano, porque ela vai ‘dar uma’ de superior, já que ela é mais velha...” – não tem. Primeiro, porque somos quase todos da mesma idade – da minha idade, ou mais jovens do que eu. E segundo, porque não cultivamos esse tipo de hierarquia. Acho que as coisas têm que ser diretas, conversadas. Ninguém é perfeito, eu erro, todo mundo erra. Se não está bom, conversamos, e mudamos. Já mudei muitas coisas que eu fazia a partir de discussões com outros professores. Na semana passada eu entrei em uma certa aula, e a

professora comentou: “preciso de uma peça para essa menina, que tenha isso, isso, e isso...” Aí eu falei: “uma Cirandinha do Villa-Lobos”. “É mesmo, nem pensei nessa peça” [a professora respondeu]. Essas coisas são normais: entrar na aula do outro, ou esperar sair para conversar, para pegar uma sugestão. Fazemos tudo em equipe; se um aluno vai para um concurso, todos sabem... Trabalhar em grupo é a coisa mais difícil que existe, mas é a coisa mais rica que existe. É um exercício, tem que se fazer todo dia um pouquinho. Quanto mais você fica próximo das pessoas e confia nelas, há menos disputa. Há pessoas muito jovens e muito competentes, muito mais atualizadas com os métodos de hoje em dia, e que podem ajudar muito no que você faz. E você tem uma experiência anterior, maluca, enorme, em outras coisas, que ajudam aquela pessoa em outros momentos.

No conservatório de onde eu vim uma professora não colocava a sua aluna para tocar a quatro mãos com a aluna da outra professora, porque elas competiam entre si. Por mais que as próprias alunas fossem amigas, poderia haver briga na hora dos ensaios, porque as professoras não se entendiam... Era impossível tocar junto. Com isso eu não concordo. Piano é um instrumento para fazer música: se você pode fazer um acompanhamento, faça esse acompanhamento; e se é um acompanhamento para o aluno pequenininho do professor de canto, qual o problema? Ensaie, se acha que não vai conseguir, venha um dia a mais... Há audições todos os meses: se não quer tocar nessa, não precisa, prepare-se para a do próximo mês... Nada é tão difícil de fazer. Eu tinha muitos problemas com isso quando era pequena. “Aquele” professor só olhava para os alunos dele, nem te cumprimentava. No dia da apresentação, a professora levava chazinho de camomila porque a menina ia passar mal... A outra professora falava: “Vai, senta lá e toca!”, “Não enche o saco, não faz cara de fresca...” [risos] E aquelas meninas com vestido de bolo de aniversário – com lese, rendinha – o mais importante acabava sendo a roupa, ou o sapato que você ia usar, mais do que a música!... E eu sempre fui meio rebelde, nesse ponto... [risos]

Eu gostaria que você me dissesse, resumidamente, como é a sua aula de piano.

A aula de piano daqui dura quarenta minutos. O aluno chega, olhamos os livros que ele está tocando. Eu desenvolvi uma caderneta de controle de aula de instrumento – é uma caderneta pequena, e nela está escrito: o que o aluno deve estudar (novo), o que deve rever, o que deve preparar para um concurso ou para uma apresentação, e o que deve lembrar naquela partitura. Há professores que escrevem muito na aula, e aí usam um caderno mesmo – escrevem tanto, que a caderneta acaba em cinco aulas [risos] – apesar de que a gente rabisca a partitura com o lápis, direto no ponto em que a pessoa está precisando prestar atenção. Mas gosto de escrever os principais pontos na caderneta, é importante para que nós mesmos lembremos de tudo o que é relevante na próxima aula. E também a família pode querer acompanhar o estudo, o que é muito bom. Mas, além disso, as anotações são importantes para que a própria criança não se perca ao estudar em casa.

Eu procuro traçar alguns objetivos. Vamos supor, para uma criança de seis anos, o **Leila Fletcher, A Dose do Dia** – minilivro – e uma partitura a quatro mãos. Eu evito a música brasileira nesse início, pois as peças com características brasileiras em geral têm uma certa complexidade rítmica que não é interessante para essa fase de iniciação. A exceção fica por conta de certos movimentos da Suíte do Souza

Lima ou da Suíte das Cinco Notas, de Lorenzo Fernandes. Mas, além da música a quatro mãos, podemos usar uma partitura solo avulsa, como algumas das peças de Mark Nevin e Isabel Van Nort, que funcionam muito bem.. Então, sempre há uma música que está sendo trabalhada, uma música esperando para ser a próxima, e uma música a quatro mãos, além dos métodos.

*O que eu veria primeiro? O método principal de leitura: o **Leila Fletcher**. Olho a caderneta, vejo o que já fez e os exercícios que pedi para serem estudados. A criança vai tocando, e vamos corrigindo e trabalhando cada um, com calma. Se o estudo foi bem feito, passo alguns novos para serem lidos para a próxima aula. Costumo passar três ou quatro números novos por aula, de cada método. Explico as coisas teóricas novas que vão sendo acrescentadas a cada exercício, as inovações em relação à música anterior: barra de repetição, ligadura de valor, si bemol, tecla preta, uma música em compasso ternário, ponto de aumento... O aluno toca as músicas anteriores; vemos se elas estão bem; se não estiverem, vamos corrigindo e anotamos os problemas na caderneta; também traçamos os objetivos a serem trabalhados nos exercícios novos um a um: no número 40 vamos ver isso; no 41 tem que fazer aquilo; leitura é o problema dessa; ritmo é o problema da outra... Aí eu coloco certas marcas bem humoradas (desenhos) nos pontos problemáticos, na própria partitura...*

*Depois vamos para **A Dose do Dia**, e fazemos o mesmo processo: escutar os anteriores, corrigindo, e preparar a leitura de novos. Às vezes faço seis por aula, faço metade de uma série, já que a concepção do livro seria tocar doze exercícios de aquecimento antes de começar a estudar qualquer coisa, é a proposta de um aquecimento técnico antes de trabalhar o repertório. Geralmente passo do 1 ao 6; se encontrar muitos problemas, se o aluno ainda não conseguiu vencer certas dificuldades, continua naqueles mesmos seis. Se necessário, com as pessoas que têm mais dificuldade, eu começo a passar de três em três. Anoto tudo e passo para a música. Às vezes a criança fala: “sabe, essa semana eu não estudei muito...”. Depende da semana, então eu vou conversando: “como é que foi a sua semana?”, “você teve tempo de estudar?”, para eu saber o que tenho que fazer, se eu começo com o método ou com a música. Se ela fala: “não, essa semana tive muitas provas”, então já sei que tenho que começar pelo método, para ir aquecendo. Mas, enfim, tocamos a música avulsa, falamos dela, passamos uma parte nova para leitura, fazemos uma leitura com mãos separadas, e – freqüentemente – juntamos na própria aula, para ela ver o resultado: por exemplo, eu posso fazer a mão direita e o aluno a esquerda. Eu geralmente trabalho trechos curtos, frases ou até compassos... Às vezes vejo que a criança tem muita facilidade de ir “página por página”; mas eu proponho sempre fazer trechos musicais inteiros: até o início da parte B, até a recapitulação da parte A... Eu já vou mostrando essas coisas: “aqui vai repetir”, “a parte B é nova, vamos tocar a parte B nesta semana, “a parte A você repete...”. Vou dividindo por seções musicais, e por frases: “você vai tocar só duas frases nesta semana”, “essa primeira frase acaba aqui, a segunda acaba ali”, “vamos tocar isso com mãos juntas”... Faço esse tipo de processo. E, geralmente no final da aula, a gente passa o primo da música a quatro mãos. Freqüentemente eu começo com as duas mãos das crianças na clave de sol, e eu toco o secondo junto, para a criança sentir como é a música. Passo só o primo, para ver se está saindo. Quando possível, juntamos; em caso contrário, estudamos até aprontar uma seção completa. E eu uso o metrônomo – aliás, coloco metrônomo em tudo: técnica, método... Escolhemos uma velocidade e, nas músicas, quando a leitura*

já estiver satisfatória, fazemos uma escala de progressão de andamento: por exemplo, aumentando dois pontos por dia – começamos em 76, depois 78, e 80...Escrevo uma progressão metronômica na caderneta, às vezes detalhando o processo dia-a-dia. Por exemplo, caminhando de dois em dois para ir se aproximando do andamento final. Se não deu, não deu; se não der resultado, voltamos dois para trás, ou mesmo começamos no 76 de novo... [risos] Uma aula minha típica é dividida mais ou menos assim.

Você usa a improvisação, ou alguma coisa de música popular...?

Não. Em geral, não faço, é realmente uma aula de piano erudito. Muitas vezes as crianças gostariam de fazer um pouco de improvisação, mas, por outro lado, muitas vezes ainda não têm maturidade musical e técnica para segurar ritmicamente a pulsação, nem para achar a hora certa para a variação. É importante desenvolver um ouvido interno antes, e é por isso que é tão importante para nós a aula de musicalização, aonde a improvisação é trabalhada desde cedo (vocalmente, com percussão, etc.). Acho que corremos um pouco menos de riscos ensinando a leitura primeiro, e depois, mais tarde, quando a criança tiver alguma condição técnica e mais maturidade musical, ela pode escolher um outro tipo de repertório, ou mesmo passar a ter aulas com um professor de piano popular, para fazer especificamente e com competência esse tipo de trabalho. Eu penso assim, porque se deixamos tudo muito solto, se apenas desenvolvemos a criatividade e não trabalhamos a concentração, a memória, a sonoridade, a postura e a leitura desde cedo, muitas vezes fica muito mais difícil ter de passar por esse processo depois. Eu prefiro investir nessa base que permitirá ao aluno eleger as suas opções e estar pronto para seguir qualquer caminho consistente no futuro.

ENTREVISTA 10

Professora Terezinha*

Há quanto tempo a senhora leciona piano?

Eu me formei em 1953. Depois que me formei (eu tinha 18 anos), fiz o Canto Orfeônico do Villa-Lobos aqui em São Paulo. Foi uma coisa que me ajudou muito, pois não existia faculdade de música e aquilo era tido como um curso que a gente fazia pra poder lecionar música no primário e no ginásio. Você sabe, a música era obrigatória, e esse curso era a mesma coisa que uma faculdade hoje em dia - as matérias eram muitas, um preparo muito bom. Baseando-se nesse curso que o Villa-Lobos trouxe da França foi que as faculdades depois aqui começaram. Só que diversificaram pra alguns ramos - piano, pedagogia, musicologia, musicoterapia, essas coisas todas - e nós lá fazíamos tudo: tínhamos biologia, psicologia, terapêutica, regência, didática da teoria musical... Depois disso comecei a lecionar em colégios. No Colégio São José, em Santos - eu sou de lá - lecionava no curso primário e fazia música no ginásio com coral, com orquestra Nas festas todas que a gente fazia na escola, era eu quem dirigia. Eu também sou normalista (agora não é mais, mas naquela época eu me formei no curso normal).

Isso até eu casar. Aí vim pra São Paulo e comecei a lecionar particular. Coloquei muita gente em conservatório, para o término do curso de piano. Eu fazia festas, apresentações, fazia coral com as meninas... Mas aqui, nesse conservatório, estou há 17 anos. Lecionei também música um pouco de tempo no Marcelo Tupinambá, antes de vir pra cá. Estou lecionando fora de particular já há uns 20 anos ou mais. Mas que eu leciono mesmo, acho que foi a minha vida inteira...

Já que a senhora começou a falar da sua formação, gostaria que a senhora comentasse sobre sua iniciação ao piano.

Na minha época, a gente tinha que aprender um instrumento, e piano era o mais indicado para as moças. Não havia tantos instrumentos como hoje em dia, e havia o ballet... Eu comecei com nove anos o estudo de piano, e fiz até o 5º ano com professora particular. Depois eu entrei no Instituto Musical Santa Cecília, lá em Santos, que hoje é a Faculdade de Artes Santa Cecília. Fiz lá até o 9º ano e depois fiz 2 anos de aperfeiçoamento. Sempre gostei muito de música, minha mãe achava que a gente tinha que fazer, nós somos três irmãs em casa. Tenho uma irmã que também estudou piano – tocava muito bem, mas não toca mais nada hoje – e outra que estudou piano depois passou pro acordeon, se formou em acordeon, mas nem tem mais o instrumento... A única que continuou nesse rumo fui eu. Meu sobrinho - filho da minha irmã menor que também estudou piano - fez faculdade na USP, depois fez na UNESP a faculdade de canto. Ele fez o curso de piano comigo. Pra ele entrar na faculdade, fui eu que preparei. Agora ele está fazendo mestrado, doutorado...

Quantos alunos a senhora tem atualmente na faixa dos seis aos onze anos ?

Não estou com muitos agora. Acho que uns três no máximo, aqui. A escola tem muitos professores, com trabalho diversificado. Eu estou com os alunos bem mais adiantados e tenho alguns excepcionais, também. A gente não pode fugir disso.

Como a senhora avalia o trabalho dos últimos anos ? O que a senhora acha que mudou mais: as crianças, o ensino de piano...

Eu acho que o mundo muda e a gente muda atrás. Se você não acompanhar, você se perde no tempo. Quando eu comecei a dar aula, parte dos livros didáticos que a gente usava era o Russo, o Beyer... Era aquela orientação que nós tínhamos e que passamos adiante. Acho que muita coisa se modificou, nós hoje em dia estamos mais integrados. A gente seguia um padrão de ensino; hoje em dia, a gente está mais diversificado, tem que acompanhar o tempo. Nós procuramos agir não só com métodos de acordo com a faixa etária e com a criança em si, com o desenvolvimento dessa criança, mas ao mesmo tempo a gente lida com materiais diferentes. Nem pra todos é o mesmo material. Mas isso também faz com que a gente enriqueça, porque a gente tem que buscar constantemente outras formas e outros métodos pra poder desenvolver. A gente usa muita psicologia pra ensinar - se você não faz isso, você cai fora mesmo. Se você não analisa aquela criança que você tem, pra fazer com que ela desperte não aquele interesse momentâneo em tocar, ou a vontade dos pais em querer que ela aprenda, mas que ela desenvolva esse potencial que ela

possa ter, esse potencial que você precisa descobrir - e depois você precisa também fazer com que ela ache isso, com que ela goste daquilo que faz - a maior parte cai fora.

Quais são os livros de piano que a senhora usa nessa fase de iniciação?

*Eu já passei por diversos métodos: o **Frances Clark** é um deles, tem outros métodos mais infantis... Mas é como te falei: depende da criança. Tem criança que aceita não ter pauta e você vai fabricando a pauta e colocando as notas. Tem outras que não. Então eu uso um método de leitura de notas que é meu, que eu faço pelo dedo: eu vejo a mão e faço eles decorarem, porque não tem outro jeito de fazer brincadeiras pra eles saberem onde as notas se localizam. E isso é pra vida inteira, porque se não estudam as notas de novo, acabam esquecendo. Até um certo período, isso é necessário. Então eu uso o Frances, eu uso muito o John **Thompson**, que é dos Estados Unidos, também – que eu acho mais propício para as crianças; é um método que caminha mais devagar, mas ao mesmo tempo ele vai dando uma base de ensino de acidentes, de coisas teóricas que eles vão precisar saber, mas não tem cabeça ainda pra estudar “ponto”; pra eles poderem fazer o exercício, pra colocar e entender o que é aquilo. Tem não só pra criança, como também para adulto, são métodos diferentes.*

Quanto a esses livros que a senhora utiliza, a senhora acha que alguma coisa poderia ser mudada? Por exemplo, existe alguma coisa dentro do método que se fosse diferente seria melhor ?

Do Frances Clark eu não usaria o primeiro livro, que é o da formação de linhas e espaços, de você ter o conhecimento das notas de acordo com a descoberta da pauta. Eu acho que eu não vou por partes, eu tenho que ir por um todo. Ela [a criança] precisa sentir o que é, ela precisa ter conhecimento do piano, em si. Tem coisas que eu acho bom, por exemplo: usar as teclas pretas pra localizar as notas brancas. São duas pretas, três pretas, duas pretas, três pretas, cada uma delas é uma oitava, e aí você trabalha: duas pretas, DO-RE-MI; três pretas, FA-SOL-LA-SI. Então, ao mesmo tempo eles vão localizando não naquele centro do piano, mas no piano integral. Quer dizer, eles vão tendo conhecimento de que na pauta eles vão ter lugar para todas aquelas notas que tem de teclas. Isso é aos poucos que a gente trabalha, mas é uma das primeiras coisas que eu faço. E também o conhecimento do instrumento - eu desmonto o instrumento inteiro: tiro a tampa, faço eles verem o martelinho, pra eles saberem como funciona o teclado do piano. Desmonto tudo, desmonto o pedal - porque eles gostam muito de pedal, de saber como aquilo mexe, pra que mexe... Os sons graves, médios e agudos são a entrada, a iniciação que eu faço. Ai faço brincadeiras com leitura de notas...

Por que a senhora escolheu esses métodos ?

É como eu disse para você: não é para todas as crianças e eu acho que o melhor dos livros é ir de acordo com a própria criança, com a vontade da criança, com o desenvolvimento dela - não é com todas que você pode trabalhar do mesmo jeito. Mas esses métodos foram aqueles que eu, estudando e pesquisando, achei que eram os mais bem adaptados para isso. O Thompson, principalmente: eu uso os dois primeiros livros – tem até mais, mais eu uso os dois primeiros -, que fazem uma base boa e são exercícios

progressivos. Aí eu misturo com um pouco de Frances Clark, tem também A ciranda dos dez dedinhos... Tem outros; a gente tem que fazer referência não só a métodos, mas a métodos que possuam uma melodia - senão eles não gostam. Tem que ter uma musiquinha, eles tem que gostar do som que produzem. Tem coisas que às vezes eu dou pra um, às vezes não dou... Mas esses são os métodos que eu estou trabalhando a mais tempo e eu acho que são métodos progressivos, sem serem cansativos e gostosos de serem executados. Tem muito acompanhamento a quatro mãos no começo: o aluno toca DO, e o professor faz os acordes. É uma maravilha: “estou tocando o DO com uma das mãos, mas existe melodia” – é isso que eles querem.

Que outros métodos complementares a sra usa ? Ou peças avulsas...

Uso peças avulsas, sim. Músicas, logo que eu posso, começo a usar. Principalmente minuetos, coisas bem mais fáceis. Bach, [só] depois de um certo tempo, aí faço o Anna Magdalena – mas numa edição especial que eu tenho, de um professor que nos passou esse método. Essa parte que eu faço é um método apropriado, porque se a gente for usar o que temos hoje em dia - o que a gente tem aqui é da Urtext - acontece o seguinte: ele não tem nenhuma definição, não te dá escolha nenhuma de como você tem que tocar, os ornamentos são diferentes, então a gente tem que, aos poucos, pôr uma metodologia que seja igual àquela, mas mais fácil.

Os alunos concluem em mais ou menos quanto tempo esses métodos?

Depende. Depende muito. Eu não faço milagre, eu acho que eu sou uma pessoa que procura fazer com que eles se sintam contentes com aquilo que estão fazendo. Eu canto junto... Mas depende muito deles. Quanto mais eles estudarem em casa – coisa que é mais difícil -, eles progridem mais rapidamente.

Os alunos tem os livros originais que usam nas aulas ? Ou tiram xerox ?

Aí você me pegou... Quando a gente acha o original, a gente usa. Mas quando não se tem o original, é o xerox mesmo, principalmente porque esses livros estão muito caros. Pelo preço do dólar... E mesmo aqui no Brasil, acho que o papel está muito caro. Hoje em dia, uma pecinha de duas folhas, como “ A cornetinha”, daquelas mais fáceis, está custando dez reais ! Eu acho um absurdo.

E quando eles compram, costumam comprar aonde ?

Normalmente aqui na escola e em lojas de música, quando acham. Aqui na escola a gente pede, e eles requisitam em casas de música e editoras.

Com que métodos a senhora aprendeu ?

Eu comecei mesmo com Francisco Russo e Beyer! Foram os dois primeiros livros que eu tive. O Beyer tem alguns exercícios que a gente até pode usar, porque nem todo método é completo, nenhum deles. Às vezes eles vão indo naquela progressão, de repente dão um pulo enorme e a dificuldade torna-se muito grande; então, para preencher aquele “buraco” que ficou ali, a gente procura um outro exercício, de

um outro livro. O Beyer, por exemplo, é muito bom pra linhas suplementares, enquanto os outros vão bem devagar nesse sentido.

A senhora tem feito cursos de especialização em pedagogia pianística, ou [cursos] de educação musical ultimamente ?

Não, isso que eu falei pra você eu fiz no Canto Orfeônico. Depois... Aqui na escola mesmo nós temos tido diversos cursos. Tem uma professora da Unesp, acho que é Glória...

A Glória Machado ?

É, nós fizemos um curso com ela há um ano e meio, mais ou menos. Foi ela que introduziu aqui o Frances Clark. Eu fiz, achei muito bom, na medida. Nós fizemos também um de ritmo, com o professor Rinaldo. Eu também fiz aqui o método Kodály - tem muitos professores que estão fazendo fora da escola -, mas eu não me interessei muito.

Esse de ritmo, seria o método Dalcroze?

Não. Dalcroze nós fizemos também, teve uma apostila. Mas essa parte de ritmo pra mim é uma das coisas mais importantes. Percepção pra mim é a coisa mais importante. Quando eles começam a fazer piano, eu já dou ditado, dou ritmo pra eles fazerem, pra eles baterem, pra eles lerem, logo no começo. Além deles gostarem, é pra eles entrarem numa leitura rítmica precisa. Eu acho que isso é fundamental - se você não sabe fazer ritmo, você não sabe tirar peça nenhuma. Vai de ouvido, mas não tira. Não é conhecimento.

Que outros métodos a senhora já usou para ensinar piano ?

Ah, todos eles... O Czerny...

Na iniciação?

Não, isso seria depois. Pra iniciação, tem uns métodos que eu te falei, mas não estou com eles aqui, não sei o nome deles agora... De pecinhas, muita coisa a quatro mãos. Logo depois da iniciação, se eles [os alunos] estão resolvidos em leitura e em ritmo, já pego um pouco de Bach, já começo a fazer um pouco de Czerny - o mais fácil que tem, pra eles poderem trabalhar - e peças.

Gostaria que a senhora descrevesse como é o seu trabalho durante a aula, como é a rotina da aula.

Aí depende do aluno. Um que esteja iniciando? [Resposta afirmativa]. Primeiro, o conhecimento do piano, saber diferenciar bem as tonalidades, quer dizer, os sons diferentes, alturas diferentes - grave, médio e agudo -, as teclas pretas... Fazendo o desenvolvimento, sabendo reconhecer tudo isso pra reconhecer o teclado, nós brincamos com isso. Brincamos com “bateção” de figuras também – aquelas que tem mais valor, as que têm menos valor – pra depois começar a ver as notinhas. A gente sempre faz – eu faço, pelo menos - uma comparação com coisas maiores e coisas menores. Família é uma das coisas

que entram muito. “Da figura de maior valor vai diminuindo...”, “quantas eu preciso para esta?”... É um tipo de jogo. Tenho também um joguinho de ritmo que eu uso, de cartinhas, então eu faço as figuras – semibreve, mínima e semínima –, faço umas figuras que servem de travessão, aí eu bato e ela procura a figura pra formar o compasso, quer dizer, sem saber ainda que ela está fazendo um compasso - depois é que a gente entra nisso, porque eles já pedem, já tem um conhecimento maior. As primeiras aulas são isso, tem um pouco de brincadeira conforme a idade. Mas tem que ser uma aula gostosa, tem que ser um aula em que você vê que a criança aprende. Deixar às vezes a criança mais à vontade, pra ela chegar e tocar, “me faça isso, me faça aquilo” dentro do próprio piano. E depois eu começo com os livrinhos, com o toque, posicionamento de dedos, da mão, pra ela aprender como tem que tocar as notas, leitura de notas... Tudo isso é um contexto em que a aula passa e você às vezes fica até sem dar aquilo que você precisa.

Com relação ao método de Frances Clark, a senhora satisfeita com os resultados que esse método tem trazido?

Eu acho que o Frances Clark tem coisas muito boas no método, e tem outras coisas que não. Porque ele seria dado em conjunto, pra começar. Seriam grupos de crianças pra trabalhar o início do Frances Clark. E a gente não tem ocasião pra estar fazendo isso. Ou então você faz em musicalização - e eles tem cursinho de musicalização em separado. Mas pra iniciar o piano é meio difícil. Eu uso coisas da musicalização, eu uso coisas minhas, tem muita coisa de improviso que eu faço, pra poder seguir o espírito das crianças. Aí dá. Você tem que perceber com a criança o quanto é que ela está progredindo, o quanto ela está atenciosa para aquilo. Se não, você dá meia volta, “embanana” tudo e faz tudo de novo, de um outro jeito. Você tem uma meta pra conseguir. Tudo o que você vai se propor a fazer, você tem mais ou menos um planejamento – da aula que você vai dar -; precisa estar escalonada toda essa parte, toda a iniciação de leitura de notas, valor das figuras, o ritmo – ou com o instrumento ou com batida, mas eles têm que ter conhecimento disso.

Os alunos estão satisfeitos com esse método, ou eles reclamam?

Não reclamam nada, porque tudo o que não é bom - que eu não gosto - eu não dou - eu excludo. Não é por que está lá, que eu vou dar o método inteiro. Se eu vejo uma coisa que não é interessante e eu não gosto, eu não dou.

Aqui no conservatório tem um programa que os professores têm que seguir?

Tem. É um programa variável, porque a gente dá todas as matérias. Depois que começa essa iniciação, baseada em pecinhas e métodos, tem a metodologia toda de ensino. Técnica tem que ser dada, porque senão você não desenvolve o aluno. Tem a “técnica pura” e a “técnica melódica”, aí você trabalha com uma ou com outra. Existem livros que eu toquei e hoje em dia não são quase mais usados como métodos - são muito bons no aperfeiçoamento dessa técnica, e hoje em dia são raros. Pra você poder fazer o aluno, ele tem seis anos. Tanto faz se fez em quatro, ou em três, mas tem que “andar” durante seis anos. E depois dos seis anos vem o [curso] técnico, que são sétimo, o oitavo e o nono – pelo menos no conservatório. Aí tem

os métodos que são exigidos, porque tem fiscalização. Mas eu dou tudo: eu dou Bach, eu dou parte técnica, dou Moszkowsky, e dou todos aqueles métodos de onde eles poderiam tirar alguma coisa boa. E peças.

Então tem o curso técnico aqui no conservatório ?

Tem.

A senhora sabe se tem alguma disciplina de pedagogia dentro do curso técnico?

Deve ter, porque são pedidas matérias assim. Não sei se tem a pedagogia musical. Eu dou teoria musical e percepção, isso pra mim é fácil. A harmonia eu até deixei meio de lado, não me meto porque acho que tem outros que podem fazer. Acho que análise... Análise musical, eles deveriam ter, pelo menos a gente tinha antes... História da música... Mas tudo quanto é curso tinha que ter pedagogia !

Eu acho que a pedagogia musical faz falta... Deveria ter, porque muita gente sai do [curso] técnico e vai dar aula, mas não sabe como dar aula...

Aí é que está... Quando eu fiz, eu não só fiz pedagogia de piano como eu fiz pedagogia também na parte da escola normal. E tem psicologia, prática de ensino... No canto orfeônico também eu fiz tudo isso. Aplicação, aprendizagem...

Na sua opinião, o método é importante para o ensino de piano ? Por que ?

O método em si é importante. E acho que é importante saber como passar esse método. Tem muita gente que toca muito bem mas não sabe lecionar, não sabe passar aquilo que faz. E a gente precisa ter um conhecimento muito profundo, ser muito meticoloso, fazer com que a criança descubra aquela música por inteiro: desde a clave que usa, os acidentes... Ela precisa desmembrar toda a peça musical – desde ritmo, melodia, leitura de notas -, pra ela poder admirar aquilo e tornar-se mais fácil pra ela tocar. Então, eu acho essencial saber passar esse método.

Os professores daqui se reúnem esporadicamente para reuniões pedagógicas ?

Nós temos nos reunido pelo menos uma vez a cada semestre, só. Nós estamos sem coordenador. Então, cada um aqui é uma cabeça...

Os professores usam também o método da Frances Clarke?

Quase todos os professores daqui fizeram o curso com a Glória. Mas a gente usa quando acha que aquilo é proveitoso. E depois usamos outras coisas também. Tem muita coisa do método da Frances Clark que é muito bom, só que aquela montagem de pauta, fica um negócio meio confuso. Tem gente que usa; eu não estou usando.

Agora, a última pergunta: em geral, porque as crianças tem se desinteressado pelo ensino de piano?

Primeiro: eu acho que o incentivo que existia antigamente - da gente poder fazer música, o fazer música em si - era muito da família, que hoje não está dando. Existia mais um acompanhamento, um

apego, um fazer você gostar daquilo. A criança ainda gosta, muitas vezes, daquilo que você quer. Segundo: o instrumento é muito caro. Antigamente, tinha gente que mudava pro teclado, porque o teclado é mais simples. Mas o teclado não é um piano, e já saiu de moda. O piano continua, porque a gente precisa fazer com que eles gostem desse instrumento, com que eles criem amor por isso, criando amor pela música. Acho que nisto tudo, uma parte são os pais, e a família em si. Hoje em dia está todo mundo sem casar, a criança vai pra lá, vai pra cá, não tem lugar certo pra ficar... Acho que muito desses desencaminhamentos familiares são os que resultam não só no afastamento do piano, mas de qualquer outro instrumento. Agora do piano, mesmo, acho caro o instrumento, e eles preferem passar férias, fazer qualquer outro curso sem reclamar pelo preço que estão pagando. Nas escolas, a música é menos importante. Mas acho que isso é muito da família: a mãe acha que ela não precisa aprender [piano], mas tem que aprender a nadar, aprender inglês, fazer ballet... O que ela não precise investir além do pagamento que ela faz. Já o piano é mais custoso... Apesar que aqui na escola os alunos tem todo o direito de estudar - é só marcar, que na hora ele tem uma sala.

Só pra concluir: qual a sua opinião com relação a trabalhar a improvisação, a música popular, na aula de piano?

Eu acho que o clássico te dá uma base de piano erudito, mas uma base muito mais sólida. Você tem conhecimento de tudo quanto é leitura, você pode tocar qualquer outra peça sem ser os clássicos, também. Esse conhecimento que você tem no piano não é pra você tocar só isso. É pra você trazer alegria, é pra você tocar Ernesto Nazareth, Villa-Lobos, quantas coisas que você pode estar brincando, sem ser obrigado a tocar uma sonata de Beethoven... Então, além dessa parte clássica, acho ela te dá um apoio, te dá uma base, uma estrutura sólida, de formação, aquilo é o alicerce pra você tocar depois qualquer outra coisa. Enquanto que se você começa a tocar um piano popular, você tem saber muito bem harmonia, você tem que saber composição, e não é pra qualquer um. Tem uns que são bem dotados, tem uns que não. Mas eu dou tudo isso, eu dou muito Villa-Lobos, que tem bastante a parte de ritmo, técnica... Pra tocar uma sonata de Mozart, se eles não sabem fazer uma divisão de semicolcheias, trabalhar com a parte do ritmo. E o brasileiro é o povo que mais usa divisão rítmica, porque a gente tem: as músicas populares brasileiras são ótimas, eu dou e faço questão de dar. E se eles quiserem, podem trazer pra estudo, se precisar de uma orientação, eu dou. Tem gente que depois de um certo tempo, diz: “eu não gosto desse tipo, pra mim, é só o erudito”. Mas eu acho que a gente tem que trabalhar com tudo em música. Nem todas as músicas de grandes mestres são bonitas, então a gente também tem que fazer outras coisas.

ENTREVISTA 11

Professora Jane*

Há quanto tempo você leciona piano ?

Desde 1953.

E neste conservatório, há quanto tempo ?

Desde 1964, por aí.

Você acha que o ensino de piano mudou nesses últimos anos ?

Eu acho que mudou.

Em que sentido ?

Acho que mudou principalmente a mentalidade da juventude. Há uns quinze anos atrás, mais ou menos, havia mais interesse para aprender piano. Agora não: ainda há interesse, mas o interesse maior é a guitarra, o violão... Existem os alunos que se interessam muito por piano, mas eu tenho a impressão que diminuiu esse interesse, de uma certa forma.

E com relação às crianças ?

A criança gosta de música, mas criança é assim: “quero aprender piano, mamãe”; a mãe põe, e daqui a pouco a criança enjoa. Eles se interessam, mas é preciso que tenham muita motivação. A gente tem que procurar fazer da aula uma coisa recreativa, senão a criança não vem.

E com relação aos métodos, com relação ao modo como a aula é realizada, você acha que mudou ?

Mudou sim, mudaram os métodos, mas não tanta mudança. Eu ainda acho que pode mudar a didática – o modo de você ensinar -, mas o DO é sempre no mesmo lugar, a mínima é sempre mínima, etc., isso não muda nunca. Muda a maneira como você vai transmitir. Eu acho que quando o professor dá aula para criança, ele tem que descer até a criança, e não querer que a criança suba; se não entende de uma maneira, “vamos experimentar de outra”.

Então eu acho que até mudou nisso, me parece que os professores tiveram um pouquinho mais de conscientização - porque há muito tempo atrás a coisa era mais “quadradinha”... Agora parece que se aprofundou um pouquinho, se aperfeiçoou. Apareceu a musicalização infantil, que eu também fiz o curso. Fiz quatro cursos de aperfeiçoamento com a professora Nicole Jeandot, todos no Santa Marcelina. Fiz o curso de piano - minha escola é a de Chiafarelli, mas fiz aperfeiçoamento na escola Magdalena Tagliaferro – fiz depois com Fritz Jank, um ciclo de Sonatas... A gente sente que eu sou mais “idosa” [risos]. Agora a coisa está mais diluída, até pra lidar com criança acho que o professor está mais aparelhado, mais aperfeiçoado naquilo que faz – pelo menos procura se fazer. É o que eu tenho notado.

Quantos alunos você tem na faixa etária dos seis aos onze anos ?

Não tenho muitos aqui não, tenho mais em casa e na outra escola que eu dou aula. Lá eu tenho sete alunos.

Você me disse que a escola tem um programa para o piano, que são os livros que você adota?

*É obrigado a seguir o programa que se fez, se bem que aqui você tem bastante autoridade pra escolher aquilo que acha melhor - claro que não vamos fugir do programa. Pra criança é a **Ciranda dos dez dedinhos**, da Maria Aparecida Vianna, **O Castelo Do-re-mi** e **O Sonho Dourado**, da Aparecida Delayt. E*

depois, é aquilo que eu falo: eu prefiro muitas vezes dar aula pra iniciação porque aí a criança, ou mesmo o adulto, já começa fazendo a coisa certa: ele vai tendo postura correta, a posição da mão correta, enfim, tudo. Quando, às vezes, o aluno vem com uma porção de defeitos, é muito trabalhoso. E o aluno se cansa se você começa: “corrige aqui”, “corrige ali”... Até pra isso você tem que ter aquele jogo de cintura, ser “bem brasileiro”, para ele não enjoar.

Na sua opinião, alguma coisa deveria ser mudada ou acrescentada nos métodos, pra que eles tivessem uma melhor utilização ?

Você diz mudar os métodos ?

É, se você fosse fazer uma mudança nos métodos ...

*Eu gosto muito do **Leila Fletcher**. Aqui não se utiliza, mas em casa e na outra escola em que eu trabalho, eu utilizo.*

E quais outros métodos você usa ?

*Aquele da Margarete Stewart - **As aventuras no país do som** - , dependendo da faixa etária, eu acho bom. Às vezes um aluno de cinco anos responde a um método e para um outro de cinco anos você tem que mudar. Mas na escola a gente não pode estar fazendo isso, tem que obedecer a um programa senão a coisa fica meio “bagunçada”. Mas mudar... Não acredito que houvesse essa necessidade. Eu acho que você tem que procurar acrescentar alguma coisa, se houver uma falha. Não digo mudar; acrescentar, eu acho.*

Usando outros livros...

Acrescentando, ou fazendo uma troca, quando há necessidade.

Dentro do programa, estou vendo o **Meu piano é divertido**, o **Brinquedos de Roda** e o **Bastien**. Você usa esses métodos ?

*Eu uso esse aqui [Brinquedos de Roda], para adulto, inclusive. Eu estou com um aluno que começou “do zero”, e está tocando muito direitinho. Até um casal – são amigos, um rapaz e uma moça – estão tocando muito direitinho, usaram isso tudo e agora já estão no **Bastien III**. Eu acho que tocar a quatro mãos com o aluno - mesmo que seja o aluno que está no princípio do princípio - é muito bom, ele fica muito motivado. Eu sempre procuro tocar a quatro mãos com o pessoalzinho que está começando.*

Mais ou menos em quanto tempo os alunos passam por esse processo de iniciação ?

*Depende muito do aluno. Eu tenho esse casal, que começou “do nada”, e eles já estão aqui com o **Bastien III**. Tem aluno que “vai que é uma beleza”, rápido, outro vai muito bem, mas com mais “parcimônia”, vamos dizer: vai mais devagar, tem algumas dificuldades... É muito relativo e muito pessoal isso.*

Mas em média...

Em média, eu nunca fiquei com um aluno mais de seis meses nisso. Eles caminham.

Aqui no conservatório os alunos compram o livro original ou é feito xerox ?

Eles compram.

É vendido aqui no conservatório ?

Alguns compram aqui, alguns compram fora... A gente dá o programa que ele vai precisar, ele compra onde quiser. Aqui tem, mas se ele achar que quer comprar fora... Contanto que ele traga o livro, nós não nos importamos onde é que ele vai comprar [risos]...

Eu gostaria que você comentasse um pouco sobre a sua iniciação.

*Eu tinha quatro anos, mas eu me lembro... Veja, em 1940 – eu nasci em 1936 – eu comecei com o **Schmoll**, e depois aqueles métodos tradicionais que você já sabe: Czerny, Hanon... Não tinha muita novidade naquela época. Eu aprendi com o **Schmoll**, que é um livro que eu gosto muito. Em casa, dependendo do aluno, eu adoto o **Schmoll** sim - eu gosto mais dele do que do **Francisco Russo**. Eu gostava muito de piano, sempre gostei, e até hoje. Tanto que eu fiz outros cursos, fiz magistério até, mas meu negócio é música, eu amo tocar. De domingo eu estou com uma turminha numa escola do Estado, como voluntária, fazendo iniciação (musicalização) e bandinha rítmica. Adoro mexer com criança, a criança é muito mais espontânea pra você trabalhar.*

E você se lembra da sua professora, de como era o ensino naquela época...

Lembro muito da minha professora: ela era uma pessoa muito capacitada e tinha também uma escolinha que alfabetizava – sem ser só na música. Ela nasceu para ensinar... Às vezes uma pessoa faz mil cursos, tem um grande conhecimento, mas não tem a habilidade para transmitir. E ela era maravilhosa, tinha uma didática, uma compreensão, tinha até uma psicologia toda dela para lidar com a gente. Depois, ela me alfabetizou também na leitura – sem ser música –, eu tinha paixão por ela. Fiz todo o tempo com ela, até quando chegou num ponto que ela me disse: “eu não vou mais ensinar você, porque eu não sei mais!” Aí eu entrei numa outra professora, e fui caminhando.

Agora eu queria que você comentasse sobre sua formação posterior, direcionada para dar aulas de piano.

Foi no Santa Marcelina, Escola Superior de Música.

Você passou pelo conservatório ?

Não, lá não é conservatório...

Mas antes...

Não, eu entrei direto lá. Prestei vestibular e fiz o curso superior de piano, fiz o bacharelado, depois fiz o aperfeiçoamento na escola Magdalena Tagliaferro, como falei para você - mas por curiosidade, porque a minha professora foi a Da. Kita de Ulhôa Cintra, da mesma turma da Guiomar Novaes e Antonieta Rudge da escola de Chiafarelli. Fiz umas aulas com uma assistente da Magdalena Tagliaferro, achava que o professor não podia ficar “quadrado”, e depois eu tomei umas aulas com o Fritz Jank - que eu nem sei se você sabe quem é, porque você é jovem... Depois fiz educação artística, faculdade, tudo lá [na Santa Marcelina].

Gostaria que você comentasse sobre a sua aula. Como é a rotina das aulas ?

Meus alunos são uns amores, sou apaixonada pelos meus alunos... Bom, a primeira coisa: eu faço tocar um pouquinho de escala, trabalhar a escala e depois fazer decorar, senão fica complicado...

Desde a iniciação?

Desde a iniciação. Ele vai fazer primeiro uma escalinha com uma oitava e a hora em que ele não erra mais o dedinho - quando eu digo que ele não “tropeça” mais no dedo -, passa para duas oitavas. Eu começo com a escala para “esquentar a mão”; depois vem os outros métodos. Procuo mesmo, desde o comecinho, já dar uma pecinha pra que ele fique mais “animadinho”.

E toda aula eles tocam a quatro mãos?

Toda aula. Começamos com escalinhas e depois vamos tocar a quatro mãos, pra coisa não ficar muito “carregada” pra eles.

Você usa alguma de improvisação, de música popular?

Até deixo tocar popular, sim. Mas aí já tem que estar um pouquinho mais adiantado. Eu não gosto de música facilitada - não adoto, é uma coisa minha, eu acho que não leva a nada. Vamos fazer a coisa como tem que ser feita, porque não adianta ficar tocando facilitado - a hora que ele pegar a mesma peça que não é facilitada ele vai se sentir muito atrapalhado. Mas eu gosto que toque popular sim, porque não?

Por que você acha que o método é importante para o ensino de piano?

Eu acho que o método te dá uma direção, ele direciona o aluno. Quando o método é bem feito, ele tem as coisinhas na ordem certa e isso ajuda o aluno. Aquele que já começa com Clave de Sol e Clave de Fá juntas eu acho ótimo, porque o aluno aprende junto. Eu acho que o método é importante, a palavra já diz: “método”, você trabalha com método, e o aluno, por tabela.

Você acha que os alunos estão satisfeitos com esses métodos adotados aqui no conservatório?

Eu acho. Eles estão progredindo, ninguém reclamou... Ninguém parou no tempo. Quando o aluno começa a não progredir, eu acho que o professor tem que procurar saber onde é que está essa

confusão: se é com ele, se é com o aluno, o que está acontecendo. Felizmente eu não tenho observado isso. Nunca observei.

Então você também está satisfeita ?

Eu estou muito satisfeita com o meu pessoal ! Eu amo meus alunos, sou muito coruja...

Na sua opinião, em geral, quais são os motivos pelos quais os alunos têm se desinteressado pelo curso de piano ?

Eu tenho a impressão que hoje em dia a meninada vai para a escola, e aí tem inglês, tem natação, tem judô, tem computação... E eles querem uma guitarra ou um violão. Piano não é mais o único que existe. Enfim, eu tenho alunos que fazem piano, um rapaz e um garoto, mas eu acho que houve uma desistência: eles preferem mais guitarra, essas coisas...

Seria então por causa do leque de oportunidades muito grande...?

Eu acho... Em casa, também. É difícil você pegar uma família que aprecie música clássica. Então, acho que isso vem de berço. Quando a criança está acostumada com coisas assim, ela até vai se interessar mais. Senão, ela vai se interessar pelo instrumento porque ela ouve, e diz: “eu quero aprender piano”, mas não é aquela coisa... Pode ser que eu esteja errada, não sei...

Aqui no conservatório tem o curso técnico, não é ?

Tem...

Existe alguma disciplina de pedagogia ?

Existe, pedagogia musical.

E os professores aqui se reúnem esporadicamente para reuniões pedagógicas?

Sim!

São discutidos os métodos...?

Lógico! Tanto de instrumentos como de matérias, faz parte...