

**PATRICIA BOLSONI**

**PERSPECTIVAS DE ALUNOS SOBRE AULAS DE PIANO: um estudo no curso  
de Licenciatura em Música da UDESC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS/UDESC) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Musical.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Finck Schambeck

**FLORIANÓPOLIS**

**2017**

B693p Bolsoni, Patrícia  
Perspectivas de alunos sobre aulas de piano: um estudo no curso de licenciatura em música da UDESC / Patrícia Bolsoni. - 2017.  
123 p. il.; 29 cm

Orientadora: Regina Finck Schambeck  
Bibliografia: p. 104-109  
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2017.

1. Piano - Instrução e estudo. 2. Piano. 3. Professores de ensino de primeiro grau - Formação. I. Schambeck, Regina Finck. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD: 786.207 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

PATRICIA BOLSONI

**PERSPECTIVAS DE ALUNOS SOBRE AULAS DE PIANO: UM ESTUDO NO  
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UDESC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS/UDESC) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Musical.

**Banca Examinadora**

Orientadora:   
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Finck Schambeck  
UDESC

Membro: parecer por escrito  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Antunes Teixeira dos Santos  
Instituto de Artes/UFRGS - Parecer por escrito

Membro:   
Prof. Dr. Mauricio Zamith  
UDESC

Florianópolis, 29 de março de 2017.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Onildo e Darly, pela imensa contribuição com tanto apoio em meu percurso durante o processo do mestrado, o que foi fundamental para a realização desta etapa importante em minha vida. Graças ao suporte que me ofereceram, com todo o amor, foi possível vivenciar a experiência da pesquisa.

À minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Regina Finck Schambeck, por orientar-me sempre com muita leveza, respeitando meu processo de compreender e fazer pesquisa durante este período e também me conduzindo à construção de minha autonomia. Aprendi muito, além de tudo, com o seu modo sereno de lidar com as situações.

À Dr.<sup>a</sup> Regina Antunes Teixeira dos Santos e ao Dr. Maurício Zamith, por aceitarem fazer parte da banca de qualificação da dissertação e terem seguido até a defesa final. Suas leituras atentas e sugestões contribuíram intensamente com a finalização deste trabalho. Agradeço à atenção que sempre recebi do Dr. Maurício Zamith, professor da UDESC, na qual realizei a pesquisa.

Aos estudantes entrevistados, que compartilharam comigo suas trajetórias, vivências e perspectivas no processo de aprendizagem de piano reveladas neste trabalho, contribuindo com as suas vozes para que eu pudesse captar significados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC, pelos ensinamentos.

Ao professor Dr. Sérgio Figueiredo, coordenador do PPGMUS na ocasião em que cursei o mestrado, pelas valiosas contribuições com as suas aulas com as quais tanto aprendi e também por sua imensa atenção sempre que o procurei a respeito de qualquer dúvida ou para obter sugestões.

À minha colega de mestrado Juliana Borghetti que se tornou uma grande amiga, por dividir comigo momentos preciosos de reflexão sobre todo o processo intenso que vivemos neste período. Foram muitos questionamentos e, certamente, muitos avanços em nossa trajetória de vida.

Aos colegas de mestrado Natália Livramento, Jaqueline Rosa, Paulo Jeovani dos Santos Junior, Daltro Keenan, Luiz Eduardo Silva e Rafael Gonçalves, com quem partilhei momentos muito significativos e desenvolvi uma grande amizade, e a todos os demais. As conversas, as trocas a respeito da experiência no curso foram fundamentais. Foi muito bom poder dividir as aprendizagens e sentir a presença da parceria.

À colega Mariana Roncale Martins, por sua disposição na ajuda com a edição dos vídeos, assim como sua parceria durante o curso.

À Helena Villas Garcia Vasconcelos, pelo auxílio com dicas quanto à construção do texto na ocasião da etapa de qualificação de mestrado e por aceitar ser entrevistada no teste piloto, anteriormente às entrevistas da pesquisa.

Ao colega Lucas Speck Mateus, por sua ajuda no inglês.

À Promop, pela bolsa de estudos no primeiro semestre do curso.

À Capes, pela bolsa de estudos durante um ano e meio.

Ao Grupo de Pesquisa e Extensão MusE (Música e Educação), por proporcionar aprendizado e incentivo à pesquisa.

À minha prima Janaína Gomes, pela enorme contribuição com as suas leituras e sugestões na etapa pré-defesa, com tanto carinho.

À Adriana Bozzetto, pela amizade e torcida de sempre para que eu cursasse Mestrado em Educação Musical. Obrigada pela leitura do projeto de pesquisa antes da seleção de mestrado.

À Cristina Rolim Wolffenbüttel, pela leitura atenta do projeto de pesquisa e suas contribuições na etapa anterior ao ingresso no curso.

Ao meu parceiro Frank Maia, por tanto companheirismo e amor.

Às minhas filhas Clara e Marina, as maiores responsáveis por meu desejo em seguir em frente com os estudos no intuito de aprender sempre e evoluir pessoal e profissionalmente. O amor que eu sinto serviu de alavanca para que eu desse este passo. Que um dia elas possam compreender os momentos de ausência neste período das nossas vidas.

Por fim, à experiência transformadora e às aprendizagens durante o percurso intenso do mestrado.

Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance de fazer aquilo que quer. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz. As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas. Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos. A felicidade aparece para aqueles que choram. Para aqueles que se machucam. Para aqueles que buscam e tentam sempre. E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas.

*Sonhe*, Clarice Lispector



## RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender aspectos relacionados aos saberes de piano no Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Para tanto, o presente trabalho teve como objetivo apresentar como os alunos se mobilizam para desenvolver os conteúdos por meio das habilidades musicais praticadas nas aulas. Os objetivos específicos consistiram em identificar a estrutura geral da disciplina de Instrumento-Piano no Curso de Licenciatura em Música da UDESC; verificar os mecanismos implícitos presentes nos processos de aprendizagem musical; e refletir acerca da colaboração das experiências e dos saberes para o desenvolvimento de habilidades musicais nos acadêmicos. O trabalho baseou-se nos elementos para uma teoria da relação com o saber (aprender) elaborados por Bernard Charlot, os quais procuram compreender como o sujeito dá sentido à sua experiência. Para Charlot, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de mobilização. Também implica uma forma de atividade e uma relação com a linguagem e o tempo. O método escolhido para a realização da pesquisa foi o estudo de caso, tendo como participantes cinco alunos entre três turmas da disciplina de Instrumento-Piano. A coleta de dados foi realizada por meio de observações com gravações e entrevistas individuais com os alunos. A partir das perspectivas dos alunos entrevistados, refletiu-se sobre as aprendizagens musicais proporcionadas pela experiência de cursar a disciplina de Instrumento-Piano no contexto de licenciatura, considerando os significados para cada participante. Os resultados confirmaram que as mobilizações para a aquisição de saberes estão diretamente relacionadas com o significado que a prática de piano tem para cada um dos estudantes. Nesse sentido, trazer à tona a perspectiva dos discentes e suas experiências sobre o aprendizado de piano no curso de licenciatura pode auxiliar na reflexão sobre as possibilidades e os desafios das metodologias de ensino empregadas. Os depoimentos também destacaram que um ensino contextualizado e que vá ao encontro dos saberes necessários a serem desenvolvidos nesse campo de atuação é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do instrumento.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de piano. Licenciatura em Música. Piano Complementar. Relação com o saber.



## ABSTRACT

This research aimed to understand aspects related to the knowledge of piano in the course Licentiate Degree in Music from the Santa Catarina State University. For this, the objective of this work was to present how the students are mobilized to develop the contents by means of musical skills practiced in the classroom. The specific objectives were to identify the general structure of the discipline of piano in the course Licentiate Degree in music of UDESC; to verify the implicit mechanisms present in the learning processes of music; to reflect on the collaboration of experiences and knowledge for the development of musical skills in academics. The reference used is based on the elements for a theory of relation with knowledge (learning) prepared by Bernard Charlot which are based on the idea that learning is a process of building oneself by oneself and that there is no knowing but organized according to internal relationships, in a interpersonal confrontation. For Charlot, the idea of knowing involves the subject, the activity of the subject, and the relation of this subject with the other. It implies a form of activity, and a relationship with the language and with time. The method chosen for the research was the case study, being that the participants were 5 pupils between 3 groups of the Piano – Instrument discipline. The data collection was performed by means of observations with recordings and individual interviews with students. From the perspectives of the interviewed students, there's a reflection on the musical learning offered by the experience of attending the discipline of piano in the context of Licentiate Degree, considering the meanings for each participant. The results confirm that mobilization for the acquisition of knowledge is directly related with the meaning that the activities have for the students.

**Keywords:** Learning piano. Licentiate Degree in Music. Piano Discipline. Relationship with knowledge.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias .....	47
Quadro 2 – Itens avaliados na Prova 1 .....	73
Quadro 3 – Itens avaliados na Prova 2 .....	74
Quadro 4 – Exemplos de leituras de partituras.....	78
Quadro 5 – Exercício de transposição .....	85
Quadro 6 – Partitura com notação da “levada” rítmica sugerida pelo professor 3 .....	90
Quadro 7 – Exercício praticado na disciplina 3.....	92



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>23</b>
2.1 PIANO COMO INSTRUMENTO COMPLEMENTAR .....	28
2.2 O ENSINO DE PIANO EM GRUPO .....	30
2.2.1 Utilização de métodos .....	32
2.2.2 Repertório .....	34
2.2.3 Abordagem pedagógica .....	35
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>39</b>
3.1 MÉTODO DE PESQUISA UTILIZADO .....	40
3.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS .....	41
3.2.1 Observação .....	43
3.2.2 Entrevistas .....	45
3.3 TRATAMENTO DOS DADOS .....	47
3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	48
3.5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	49
3.5.1 Mobilização de saberes .....	50
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>55</b>
4.1 TRAJETÓRIA DOS PARTICIPANTES .....	56
4.1.1 Pretensões profissionais dos sujeitos após o término do curso .....	62
4.2 SOBRE ASPECTOS DE APRENDIZAGEM .....	64
4.2.1 Quanto à avaliação .....	73
4.3 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES .....	75
4.3.1 Leitura de partituras .....	77
4.3.2 Aspectos mecânicos .....	80
4.3.3 Transposição de tonalidades .....	84
4.3.4 Exercícios harmônicos .....	86
4.3.5 Improvisação .....	89
4.4 SOBRE CURSAR PIANO NO CONTEXTO DE LICENCIATURA .....	92
4.4.1 Quanto ao repertório .....	94
4.4.2 Quanto à finalidade de aprender piano .....	99
4.4.3 Sobre as aulas em grupo .....	102
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>119</b>
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES .....	121
APÊNDICE B – EXEMPLO DE OBSERVAÇÃO .....	123
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS .....	125
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	129
APÊNDICE E – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES .....	131
APÊNDICE F – DISCIPLINAS DE INSTRUMENTO-PIANO: DETALHES SOBRE A EMENTA, O PLANO DE ENSINO E O CONTEXTO .....	133



## 1 INTRODUÇÃO

As primeiras lembranças que tenho da infância são de dois momentos que considero importantes para a minha carreira como musicista. A primeira lembrança é das cantorias do meu avô comigo em seu colo, no jardim de nossa casa. Após sua partida e ainda muito pequena, lembro-me da satisfação que sentia ao ouvir as músicas que meus pais escutavam em casa.

Aquelas que meu avô cantava, eu nunca mais esqueci e me emocionava constantemente ao lembrá-las. Minha mãe, percebendo essa forte conexão com a música, colocou-me na aula de flauta aos oito anos de idade. Depois de seis meses, passei da flauta para o piano. A partir daí, segui estudando música. Aos 16 anos, fui morar em Porto Alegre para cursar bacharelado em Piano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Durante a graduação, iniciei minha experiência como docente lecionando Piano em grupo para crianças e também dando aulas individuais de Piano. A sala de aula em que eu trabalhava dispunha de um piano acústico e um teclado eletrônico em que os alunos executavam as atividades em conjunto. Percebi, depois de um tempo, que os alunos gostavam e vinham muito entusiasmados para a aula. Comecei a relacionar esse fato com aspectos pertencentes à aula coletiva como tocar em conjunto, interagir com os colegas no processo de aprendizagem, ter exemplos de desenvolvimento musical, por meio dos outros alunos, e aprender através de jogos e brincadeiras com os colegas.

Eu não queria reproduzir um modelo de ensino voltado para o desenvolvimento pianístico, com vistas à performance artística, pois o contexto no qual eu lecionava era outro, composto de alunos iniciantes.

Certa de que encontraria diversas situações em minha trajetória como docente, preocupei-me em buscar informações e cursos de formação pedagógica que me dessem suporte para que eu pudesse lecionar abarcando a diversidade de interesses dos alunos, sem excluir os que não se adaptassem a um único modelo e formato de ensino.

Em 1994, participei de dois cursos de Pedagogia do Piano que foram muito significativos para a minha formação. O primeiro, intitulado “Educação Musical através do Teclado”, foi ministrado por Maria de Lourdes Junqueira na Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte) durante o 7º Seminário Internacional

de Arte-Educação. A educadora abordou o seu método (GONÇALVES; BARBOSA, 1989a, 1989b) nesse evento. Posteriormente ao curso, pude aprofundar os conhecimentos pedagógicos ao utilizar o material referente ao método, quando lecionei nesta mesma instituição. O segundo curso, intitulado “La Composición en la Enseñanza del Piano”, foi ministrado pela educadora Violeta Gainza no estúdio de dança da bailarina Maria Fux, em Buenos Aires. Esses cursos, assim como leituras das pesquisas dessas educadoras, foram fundamentais e determinantes na minha atuação profissional. Nessa perspectiva, minha prática pedagógica foi seguindo um caminho ao encontro das considerações apontadas nos cursos de formação dos quais eu havia participado, tais como proporcionar uma aprendizagem significativa, contextualizada e estimulante.

Nos anos de 1997 e 1998, lecionei como professora substituta a disciplina de Teclado Complementar para cinco turmas de nível superior do Curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa disciplina era obrigatória para todos os cursos, exceto para os alunos de bacharelado em Piano. Eu tinha a consciência de que o objetivo das aulas coletivas de Piano na graduação não era o mesmo de uma aula individual, como no bacharelado, e, portanto, as aulas não deveriam ter uma ênfase na performance, e sim em desenvolver e praticar conteúdos necessários para a formação dos discentes, tanto da licenciatura como do bacharelado em outros instrumentos.

Dessa experiência acumulei muitas reflexões a respeito das dinâmicas e das metodologias que poderiam vir a ser adotadas com o intuito de promover uma situação de ensino e aprendizagem que colaborasse para a construção de minha atuação docente.

Ao refletir sobre essa época, lembro que a intenção de contribuir para despertar um envolvimento dos alunos nas atividades das aulas era o fator principal na minha prática pedagógica. Era preciso que o estudante estivesse motivado, percebesse o sentido daquelas aulas, pois só assim haveria um movimento para, de fato, acontecer a aquisição de saberes no estudo de piano. Dessa forma, a temática desta pesquisa emerge da problematização da minha própria experiência ao lecionar a disciplina de Teclado Complementar no ensino superior em Música da UFRGS.

Nesta investigação tenho como foco alunos de uma licenciatura em Música em situação de aprendizagem musical em aulas de piano. Trata-se de um modo de perceber como os alunos se sentem em relação aos saberes que a disciplina de

Instrumento-Piano lhes oferece e, ao mesmo tempo, o que representa para o seu aprendizado musical a prática do instrumento. Para isso, foi preciso conhecer os percursos musicais dos participantes da pesquisa, assim como as atividades nas quais são trabalhadas as habilidades funcionais no piano – quais conteúdos estão presentes, o tempo de prática relacionado à atividade proposta, o tipo de repertório abordado e, principalmente, quais os saberes dos alunos e como eles constroem suas relações com aquilo que aprendem – na intenção de perceber que ações são empregadas para que a aprendizagem ocorra. Assim, adotaram-se as ideias de Bernard Charlot na tentativa de compreender os aspectos relacionados aos saberes que pudessem estar presentes nas experiências dos discentes participantes da pesquisa.

A reflexão sobre a importância de desenvolver na prática aspectos que proporcionem uma formação sólida ao discente, por meio de uma didática que considere suas necessidades e, assim, faça sentido a ele, me instigou a pesquisar e procurar responder ao seguinte questionamento: Como os alunos de disciplinas de Piano de um curso de licenciatura em Música reconhecem as habilidades desenvolvidas e seus saberes musicais? Esse questionamento me levou ao objetivo geral desta pesquisa: apresentar as habilidades musicais praticadas nas atividades realizadas durante as aulas observadas, analisando se há mobilizações empregadas pelos licenciandos para desenvolver os conteúdos pertencentes às disciplinas de Piano, com vistas a compreender o que e como esses alunos aprendem.

Para ampliar as discussões propostas, buscou-se responder aos seguintes objetivos específicos: a) identificar a estrutura geral da disciplina de Piano no Curso de Licenciatura em Música da UDESC; b) verificar os mecanismos implícitos presentes nos processos de aprendizagem musical; e c) refletir acerca da colaboração das experiências e dos saberes para o desenvolvimento de habilidades musicais nos acadêmicos.

Assim, procurou-se apresentar elementos relacionados às experiências musicais, considerando o percurso de aprendizagem anterior ao ingresso na graduação, assim como as aspirações futuras; compreender o desenvolvimento das habilidades dos discentes, alcançadas nos procedimentos realizados no contexto das aulas investigadas; e refletir sobre os saberes adquiridos nessa prática para que se pudesse compreender se esses saberes, de fato, ocorrem e como ocorrem nas disciplinas investigadas.

Conhecer o conjunto de saberes utilizados na prática profissional é um objeto de estudo importante para determinar quais conhecimentos, habilidades e atitudes são empregados pelo professor nas atividades em sala de aula. Esses saberes devem ser amplamente explorados nos cursos durante o período de formação dos discentes no intuito de prepará-los para os desafios presentes em suas atuações docentes futuras. Os currículos básicos dos cursos de licenciatura apresentam disciplinas técnicas que abordam saberes científicos e disciplinas específicas que trabalham com a formação do professor.

Para o desenvolvimento do trabalho, delimitou-se a Universidade do Estado de Santa Catarina como ambiente de pesquisa. Nessa instituição, a disciplina de Instrumento-Piano faz parte da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música. Em outras instituições brasileiras essa disciplina pode ser encontrada na estrutura curricular com nomenclaturas diferenciadas, visto que as denominações são bem variadas entre os cursos superiores. Neste estudo se utilizará a denominação “piano como instrumento complementar”.

Verificou-se, a partir da revisão de literatura, que estudos sobre a prática do piano têm sido alvo de pesquisas de forma crescente nos últimos anos. Há diversos trabalhos sobre o piano como instrumento complementar no ensino superior em Música (COSTA, 2003; MONTANDON, 2004; DUCATTI, 2005; RAMOS, 2005; CHUEKE, 2006; CORVISIER, 2008; MACHADO, 2008; TORRES, 2011; CERQUEIRA, 2012; REINOSO, 2012; SANTOS, 2013). Porém, destaca-se, nesse contexto, a temática de aprendizagem do piano concentrada na perspectiva do professor como sujeito e fonte de informações (COSTA, 2003; CORVISIER, 2008; MACHADO, 2008; TORRES, 2011; SANTOS, 2013). São raros os trabalhos em que é evidenciada a perspectiva dos alunos. Nesse sentido, trazer à tona a perspectiva dos discentes e suas experiências sobre o aprendizado de piano no curso de licenciatura pode auxiliar na reflexão sobre as possibilidades e os desafios das metodologias de ensino empregadas. Acredita-se ser fundamental compreender como os alunos se mobilizam ao cursar a disciplina de Piano no curso de licenciatura para que haja um auxílio no aprimoramento da prática pedagógica, de modo a proporcionar um ensino contextualizado e que vá ao encontro dos saberes necessários a serem desenvolvidos nesse campo de atuação.

Conhecer as atividades de aprendizagem no contexto desta pesquisa é um objeto de estudo importante para uma reflexão sobre os conhecimentos, as

habilidades, o sentido e as ações que vêm sendo empregados nas aulas e, assim, torna-se fundamental para contribuir com uma formação consistente em que os saberes estejam vinculados às práticas profissionais futuras dos licenciandos.

Sendo assim, a justificativa desta pesquisa tem como base uma possibilidade de oferecer subsídios para procedimentos e estratégias de ensino que contemplem propostas de aprendizagem que sejam significativas para os alunos.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, os quais são descritos a seguir. Este capítulo – o primeiro – apresenta os aspectos pessoais sobre as motivações que me levaram a realizar a pesquisa, contextualiza a temática, a problematização, a questão da pesquisa e os objetivos previstos.

O segundo capítulo traz a revisão de literatura. Os temas propostos nessa seção foram levantados após análise dos trabalhos que se referem ao ensino de piano em cursos superiores das universidades brasileiras como disciplina de instrumento complementar. Nesse contexto, encontram-se trabalhos voltados a disciplinas que estão inseridas não só no curso de licenciatura, como também de bacharelado em outros instrumentos. Os temas recorrentes são o levantamento de trabalhos que focam no estudo de habilidades funcionais no piano, a utilização de métodos, o piano como disciplina complementar e a aprendizagem do piano em grupo.

No terceiro capítulo, encontra-se a metodologia de pesquisa adotada no trabalho. Na primeira parte, descrevem-se a justificativa das escolhas das turmas pesquisadas; a abordagem qualitativa, destacando-se as características desse tipo de pesquisa; o método utilizado; o procedimento de coleta de dados; o tratamento dos dados; e os procedimentos éticos. Na segunda parte, descreve-se a fundamentação teórica escolhida para embasar a dissertação: a teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot (2000).

O quarto capítulo mostra ao leitor o resultado da análise e da discussão dos dados sobre os procedimentos e os significados das aprendizagens desenvolvidas, por meio das atividades nas aulas, para os estudantes participantes da pesquisa. Os dados foram coletados mediante observações e entrevistas, as quais foram gravadas em vídeos e transcritas. O capítulo está dividido em tópicos, organizados em quatro categorias. Primeiramente, apresenta-se a trajetória dos alunos participantes da pesquisa, com a descrição de aspectos relacionados ao perfil de cada um dos cinco alunos e suas experiências musicais, atuações profissionais e

aspirações profissionais futuras. No segundo tópico, exibem-se aspectos relacionados aos procedimentos de aprendizagem de piano nas aulas das três disciplinas, com a análise dos relatos dos alunos e suas perspectivas. Este tópico traz também informações quanto à avaliação, obtidas nas entrevistas. O terceiro tópico apresenta as habilidades desenvolvidas nas aulas e como se sentiram os licenciandos nesse processo. O último tópico contém a continuação da análise da aquisição de saberes nesse contexto. No entanto, as questões apresentadas não são específicas em relação às habilidades, como no terceiro capítulo. A análise apresenta os sentidos e as ações empregadas, revelados pelos alunos, e suas mobilizações para desenvolver a capacidade de aprendizagem de piano na licenciatura.

Por fim, no quinto capítulo encontram-se as considerações finais acerca do processo de pesquisa e das conclusões obtidas sobre como os alunos se comportam em relação à aquisição de saberes desenvolvidos por meio de habilidades específicas nas aulas de piano, com vistas a colaborar com a reflexão de possíveis caminhos futuros na área.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

O ensino de piano como instrumento complementar em cursos superiores em universidades brasileiras está estruturado em matrizes curriculares com denominações variadas, tais como Harmonia de Teclado (UNIRIO), Piano Instrumental (UFG), Piano Complementar e Práticas Instrumentais (USP), Piano Suplementar (UFBA), Piano Complementar (UFRN), Piano Funcional (UFPR), Instrumento-Piano (UDESC), Instrumento de Teclado Complementar (FURB), Piano Complementar (USP, UFA, UFM e UNIRIO), Práticas Instrumentais – Teclado (UFRGS), Piano em Grupo, Teclado (UFMG), Piano Suplementar (UFBA), Grupos Musicais – Piano (UNIVALI), Instrumento Funcional – Piano (UEL), Instrumento Harmônico – Piano (UERN), Instrumento Suplementar – Piano (UNILA), Piano Funcional (UFPR), entre outras nomenclaturas.

A prática de piano nesse contexto é oferecida, geralmente, em dois ou quatro semestres e, dependendo do curso a que está vinculada, pode ou não ser obrigatória (CERQUEIRA, 2009b; REINOSO, 2012), podendo o acadêmico optar por outra prática instrumental como violão ou percussão, por exemplo.

Reinoso (2012) constatou que as universidades brasileiras investigadas em sua pesquisa – UFC, UFRN, UFBA, USP, UFG, UFOP e UFPR – possuem disciplinas de ensino de piano ou teclado, as quais dispõem de laboratório com instrumentos como teclado, clavinova ou piano digital para as aulas, sendo este último instrumento o mais presente nas instituições pesquisadas. Algumas instituições ainda possuem piano acústico junto aos instrumentos eletrônicos.

Para compreender esse contexto, alguns estudos investigam o ensino de piano no curso superior em disciplinas pertencentes a um curso de licenciatura ou outras habilitações, excluindo o bacharelado em Piano. Emergem dessa necessidade pesquisas relacionadas a tecnologia (FITTIPALDI, 2005), leitura e performance à primeira vista (RAMOS, 2005), composição (DUCATTI, 2005), metodologia (CHUEKE, 2006; CORVISIER, 2008; FISHER, 2010; TORRES, 2011; CERQUEIRA, 2012; SANTOS, 2013), interdisciplinaridade (MACHADO, 2008), arranjo (CERQUEIRA, 2009a), história do ensino do piano no Brasil (REINOSO, 2012), elaboração e aplicação de método (CERQUEIRA, 2012; SANTOS, 2013), piano/teclado em grupo (BRAGA, 2016; MAGALHÃES, 2009; REINOSO, 2012; TORRES, 2011), dentre outras. Esses trabalhos analisam a eficácia das abordagens

descritas anteriormente em um contexto de aula em que o ensino e a aprendizagem do instrumento piano têm uma função complementar na formação do acadêmico, com características diferenciadas de uma aula na qual a interpretação pianística é o foco, como no bacharelado em Piano.

Os estudos se desdobram em ensino de técnica pianística, formação do campo de ensino de piano, formação de professores de piano, ensino de piano e motivação, leitura musical no ensino de piano, materiais de ensino de piano, criatividade no ensino de piano, ensino coletivo de piano e ensino de piano em grupo. Verificam-se várias abordagens referentes à concepção do piano nesse contexto de ensino, a partir dos trabalhos analisados nesta revisão. Há, portanto, muitas vertentes metodológicas aplicadas nessa modalidade de ensino.

Barros (2014) analisa, por meio da disciplina de Prática de Instrumento Harmônico, as concepções de ensino e aprendizagem musical de piano relacionadas a práticas didáticas desenvolvidas no Curso de Licenciatura da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O autor aponta a necessidade de ajustes nos modelos de ensino encontrados e também de uma formação musical complementar para os alunos, por meio de disciplinas como Percepção Musical, Harmonia e Prática de Conjunto. Para ele, essas disciplinas podem auxiliar no processo de aprendizagem de piano e permitir que os alunos obtenham uma formação inicial mais significativa.

Nesse contexto, o piano como instrumento complementar estabelece-se, normalmente, nos moldes pedagógicos do ensino do piano como instrumento musicalizador (RAMOS, 2005). Porém, parte-se do princípio de que os alunos inseridos nesse contexto, geralmente, são experientes em outras áreas da Música. São estudantes que prestaram vestibular para o Curso de Licenciatura ou de Bacharelado em Música, nas suas diversas habilitações, como o Canto, a Regência, a Composição, ou demais instrumentos melódicos. Normalmente, o perfil desses músicos é bastante variado, pois alguns deles já tiveram experiência com o piano, outros não. Esse fato deve ser levado em consideração para o cumprimento dos planos de ensino elaborados para a disciplina.

Em cursos de licenciatura, embora haja uma preocupação em formar professores que atuem na educação básica, segundo Queiroz e Marinho (2005, p. 88), as licenciaturas habilitam também para uma atuação em outros espaços “[...]”

onde a atuação docente de um professor com formação específica nesse campo de conhecimento se mostra fundamental”.

O campo de atuação do licenciado em Música é constituído por escolas de educação básica, escolas especializadas no ensino de música, ONGs (terceiro setor), associações comunitárias, igrejas, produtoras de eventos culturais, emissoras de rádio e televisão, espaços não-formais de ensino da música, bem como empresas e demais instituições que ofereçam projetos de Educação Musical e outras atividades musicais (musicalização, ensino de instrumento, formação de corais e de grupos instrumentais, musicoterapia, etc.). (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 88).

O Curso de Licenciatura em Música tem a proposta de formar acadêmicos para atuar como professores de música (QUEIROZ; MARINHO, 2005). A disciplina de Piano, inserida nesse contexto, pode auxiliar o aluno da licenciatura na capacidade de lidar, como docente, com múltiplas situações e formas de vivência musical encontradas nas aulas de música. Saber harmonizar melodias pode servir como ferramenta para deixar a aula mais dinâmica nos momentos em que surjam ideias tanto por parte dos alunos quanto do professor. É importante estar preparado para aproveitar esses momentos utilizando o instrumento como ferramenta nas aulas, elaborando arranjos, harmonizando melodias, adaptando tonalidades etc.

O desenvolvimento da musicalidade contribui com uma formação musical que habilite o estudante, futuro ou atual professor, na condução de aulas que ofereçam aos alunos possibilidades para um fazer musical que dê vazão à expressividade.

Segundo Rocha (2015), o ensino de piano é uma das práticas musicais oferecidas nos Cursos de Licenciatura em Música no Brasil e tem como objetivo fornecer uma formação musical ao licenciando que o auxilie na atuação profissional em distintos contextos de ensino de música.

O foco do aprendizado de piano na licenciatura está em desenvolver habilidades funcionais que forneçam uma base técnica que possibilite a sua utilização como instrumento auxiliar na prática de Educação Musical.

Assim, o egresso em licenciatura tem um vasto campo em que poderá atuar. Nesse sentido, a principal função de um Curso de Licenciatura em Música é a de formar o acadêmico para dar aulas nos diversos espaços disponíveis pelos quais se interessem, desenvolvendo capacidades que os auxiliem em suas práticas pedagógicas durante a graduação.

É importante considerar que os perfis dos componentes de uma turma na disciplina de Piano em uma licenciatura podem ser diferentes. Há aqueles que pretendem lecionar em escolas de música – instrumento/disciplinas teóricas – ou dar aulas particulares de piano/teclado (presenciais ou a distância), assim como há aqueles que desejam lecionar em aulas curriculares na escola básica. Alguns acadêmicos desejam utilizar o piano como acompanhamento vocal ou instrumental. Há alunos que tocam piano desde criança e que já estão mais avançados e há aqueles que estão tendo a primeira experiência com o piano. É preciso oferecer uma formação que possibilite o desenvolvimento da capacitação para os diferentes interesses profissionais que os licenciandos demonstram e suas particularidades nos contextos de atuação.

Se pensarmos que a licenciatura é o espaço de formação de profissionais que irão atuar somente nos espaços da educação básica, não estaremos, por exemplo, perpetuando o problema da ausência de formação pedagógica de bacharéis que atuam como professores de música em escolas específicas ou conservatórios? De professores que, muitas vezes, confundem pedagogia com técnica do instrumento ou com o uso de algum “método” específico de educação musical, como Orff, Dalcroze ou Kodaly? Quem irá assumir a formação inicial desses profissionais? Os cursos de bacharelado? (DEL BEN, 2003, p. 31).

Segundo a autora, é preciso que o professor de música tenha uma formação pedagógica para lecionar, mas o bacharelado em Instrumento, em geral, não oferece essa formação.

Porém, esse cenário vem mudando nos últimos anos e disciplinas de caráter pedagógico têm integrado grades curriculares dos cursos de bacharelado com maior frequência. Na UDESC, por exemplo, o Curso de Bacharelado tem dois semestres da disciplina Didática do Instrumento e dois semestres de Prática Artístico-Pedagógica. Dessa forma, é importante que haja uma ampliação nos pontos de intersecção entre os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música. Esses pontos encontram-se em disciplinas comuns do eixo Formação Musical, assim como em disciplinas de Formação Pedagógica.

A licenciatura, voltada para a formação do professor de música, deve oferecer subsídios para diversos contextos, considerando os múltiplos espaços.

No que tange ao estudo de piano na licenciatura, é necessário desenvolver habilidades funcionais como

[...] leitura simultânea de claves, a leitura à primeira vista e rudimentos de harmonização, transposição e improvisação ao teclado, tópicos que melhor atendem às necessidades práticas de um futuro profissional que se utilizaria do piano como ferramenta na educação musical. (CORVISIER, 2008, p. 191).

Essas habilidades compreendem um conteúdo abrangente e estruturado que proporcione um conhecimento musicológico e o desenvolvimento de uma base, na prática sobre o instrumento, que possibilite sua utilização em diferentes contextos educativos.

Entre as atividades com que os professores de música irão deparar-se em suas aulas utilizando o piano, podem-se elencar como exemplos a) acompanhamento para melodias cantadas; b) análise de estruturas rítmicas, melódicas e harmônicas; c) questões de registro, articulação, fraseado; d) desenvolvimento da percepção musical como o reconhecimento de acordes; e) noções de postura; f) auxílio na realização de arranjos para o repertório a ser trabalhado; g) exercícios harmônicos; h) improvisação; e i) leitura de partituras. Para tanto, faz-se necessário que o conteúdo das aulas de piano contemple o desenvolvimento da percepção musical, assim como a desenvoltura motora para o instrumento.

Para Penna (2007, p. 53), a licenciatura deve formar um professor que seja capaz de assumir o “[...] compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social”. Para tanto, é necessário ter recursos musicológicos, além dos pedagógicos, para trabalhar com um repertório diversificado que abarque variados gêneros e que também respeite as bagagens e os significados musicais expressados pelos alunos para os quais se leciona, independentemente do contexto, oferecendo-lhes modos de expressão de suas musicalidades. Portanto, é importante que os licenciandos tenham uma formação, por meio de uma visão abrangente, que os capacite pedagógica e musicalmente para que possam atuar com consciência e competência ao abordarem diversos universos e formas musicais.

Para compreender aspectos relacionados à aquisição de saberes desenvolvidos na prática de aprendizagem de piano como instrumento complementar no ensino superior, o próximo item abordará especificidades dessa disciplina encontradas nos trabalhos pesquisados.

## 2.1 PIANO COMO INSTRUMENTO COMPLEMENTAR

A experiência com o piano é imprescindível na formação de um aluno de licenciatura, pois fornece um “[...] conjunto de informações e capacidades, recursos pedagógicos e habilidades específicas de um professor de música” (MACHADO, 2008, p. 122). Nessa perspectiva, o domínio básico do instrumento pode servir como ferramenta para as atividades pedagógicas futuras do licenciando. Segundo Machado (2008), mediante o estudo do piano, podem-se desenvolver as habilidades tanto de execução como de percepção, expressividade, dinâmica e acompanhamentos, que são qualidades fundamentais para o trabalho de um professor de música, seja na rede regular de ensino, em escolas especializadas ou em aulas particulares.

Para Montandon (2004), é importante que a disciplina de Piano na licenciatura ofereça uma metodologia que desenvolva habilidades funcionais que capacitem o discente para uma utilidade prática em diversas situações musicais, como o acompanhamento e o aquecimento de corais, a execução de atividades de harmonia e contraponto, a leitura de cifras, entre outras. Essas habilidades podem servir de suporte e auxiliar nas práticas pedagógicas a serem adotadas pelos discentes, futuros professores de música.

Machado (2013) ressalta benefícios que podem ser propiciados aos alunos na disciplina de Piano como instrumento complementar. São eles: desenvolvimento da memória, elaboração de arranjos, composição musical, independência rítmica, desenvolvimento da escuta, aprofundamento nos conteúdos componentes de outras disciplinas, contato com diversas formas de registro – partituras, independência rítmica, apreciação de colegas em aulas coletivas. Para a autora, o estudo de tais competências corresponde a uma maturidade musical desejável para alunos em situação de aprendizagem na disciplina em questão.

Para Costa (2003), é importante delinear o que se pretende com esse formato de aula de piano no curso superior. É preciso deixar clara a função do modelo a ser desenvolvido para que a prática musical dos alunos faça sentido, para que sejam possíveis a compreensão dos conteúdos e a aquisição de conhecimentos. Portanto, os objetivos dessa aula devem estar claros tanto para o professor quanto para os alunos.

Corvisier (2008, p. 41) entende que os discentes têm objetivos e perspectivas diferentes em relação ao estudo de piano. O grupo de alunos cujo instrumento principal é o piano “[...] requer uma atenção especial no que tange à prática instrumental *per se*”. Os alunos que desejam atuar como professores do instrumento necessitam de uma orientação muito conscienciosa no que se refere à execução propriamente dita e, “[...] ainda mais importante, à transmissão destes conhecimentos a seus futuros alunos” (CORVISIER, 2008, p. 42). Já para aqueles que não estão familiarizados com o instrumento, a principal função da aula de piano complementar é

[...] trabalhar e desenvolver a técnica básica aliada à prática do que pode-se chamar de as "habilidades funcionais do piano" como a leitura simultânea de claves, a leitura à primeira vista, e rudimentos de harmonização, transposição e improvisação ao teclado, tópicos que melhor atendem às necessidades práticas de um futuro profissional que se utilizaria do piano como ferramenta na educação musical. (CORVISIER, 2008, p. 191).

A autora sinaliza a importância do desenvolvimento de aspectos funcionais do piano, mediante a disciplina de Piano como instrumento complementar. Esses aspectos são norteadores para as atividades pedagógicas de educação musical dos licenciandos, além de fortalecer a compreensão dos conteúdos ministrados nas outras disciplinas que compõem os cursos, como Harmonia e Percepção Musical, por exemplo. Esta disciplina permite ao futuro professor de música um diagnóstico que conduz “[...] à implementação de propostas sintonizadas com as potencialidades de cada aluno [...]”, incorporando interesses, perspectivas, habilidades dos alunos com “[...] diferentes enfoques e estágios de desenvolvimento” (MACHADO, 2008, p. 129).

Segundo Ramos (2005), o piano é um instrumento musicalizador e complementar à formação do músico. No âmbito da licenciatura, o piano como ferramenta musicalizadora prevê a utilização de métodos e atividades que desenvolvam a compreensão dos elementos musicais, assim como a leitura, a memória musical, o conhecimento das formas, os padrões de acompanhamento, a harmonização e a improvisação.

A autora enfatiza a utilização de estratégias pedagógicas que incluam também performances sem partitura – música por imitação e audição, composições orais e improvisações – associadas à criação do hábito de táticas, como a leitura

prévia para a otimização dos processos de leitura musical, uma compreensão abrangente da obra e performances fluentes à primeira vista. “As experiências anteriores à introdução da leitura musical e as etapas de leitura devem ser valorizadas para que os conceitos sejam abordados de forma gradativa, estabelecendo as bases para a compreensão musical” (RAMOS, 2005, p. 53).

Swanwick (1994, p. 13) argumenta que a consciência auditiva deve vir antes da análise da partitura, pois “[...] ela é a base, o verdadeiro fundamento musical e também o ponto culminante do conhecimento”.

As práticas aurais como tocar por imitação ou “tocar de ouvido”, sem a utilização escrita, é um aspecto que também se considera importante de ser vivenciado na disciplina de Piano com nível iniciante. Acredita-se que a aprendizagem por leitura de partitura, muitas vezes, acaba adiando a familiaridade com o instrumento e pode dificultar a expressão musical de um estudante iniciante, por exemplo, pela falta de domínio. Segundo Santiago (2006, p. 56), a habilidade de tocar de ouvido é fundamental por desenvolver a escuta musical e favorecer “[...] o desenvolvimento da capacidade de ouvir a si mesmo”.

Dessa forma, concordando com os autores, a habilidade de execução deve ser explorada antes da leitura por ser um processo natural como a fala, que se aprende antes de ler e escrever. A fluência adquirida nessa prática contribui para o desenvolvimento musical e a familiaridade com as estruturas do teclado, bem como para a localização de cada nota, possibilitando um maior domínio na execução e um fazer musical exploratório e criativo.

## 2.2 O ENSINO DE PIANO EM GRUPO

Constata-se, por meio de levantamento de literatura neste estudo, que a aula em grupo é um formato bastante utilizado na disciplina de Piano como instrumento complementar. Um dos argumentos é o fato de possibilitar um melhor aproveitamento da carga horária da disciplina, podendo os alunos praticarem durante toda a aula. Quando as aulas da disciplina de Piano nesse contexto são individuais, possuem uma duração reduzida, pois divide-se a carga horária oferecida entre os alunos participantes da turma e, assim, acabam recebendo orientação por um tempo menor.

Segundo Montandon (2004), nesse contexto de aula, o piano pode auxiliar no desenvolvimento da leitura vertical e horizontal, no reconhecimento e na execução de harmonias e na compreensão da harmonia funcional, ajudando o aluno a acompanhar, transpor e harmonizar melodias. Essas habilidades são fundamentais para a elaboração de arranjos didáticos, utilizados no contexto escolar, assim como fortalecem a compreensão de elementos da estrutura musical úteis na prática instrumental, de forma geral. As aulas também podem proporcionar uma prática em conjunto, a improvisação, aspectos técnicos que auxiliem a execução, a composição e a apreciação. Essas são atividades que a autora considera importantes ao se referir às aulas de piano presentes em um curso de licenciatura que, justamente, objetiva formar professores de música.

Segundo Cerqueira (2009b), o aprendizado mútuo praticado pelo ensino coletivo pode representar um ganho; porém, para o autor, é primordial que os alunos também recebam orientação individual durante as aulas para que sejam esclarecidas as dúvidas e as dificuldades. Nesse caso, torna-se fundamental que as aulas sejam ministradas em uma sala com pianos digitais e que cada aluno pratique utilizando fones de ouvido para que o professor possa atender a cada aluno individualmente, enquanto os outros continuam executando e esperando pela orientação. O autor também destaca que a disciplina de Piano como instrumento complementar pode auxiliar o aprendizado em grupo, reforçando as outras práticas de aulas que compõem a grade curricular e orientando os acadêmicos para diversas atividades dentro desse contexto, com vistas a torná-los mais preparados para as diversas funções profissionais das quais possam vir a se ocupar no futuro.

Na maioria das vezes, o professor teve a sua formação com ênfase na performance individual e tem pouca familiaridade com o ensino de música em grupo. Torres (2011) e Montandon (2004), por exemplo, destacam que o foco principal das aulas em grupo acaba sendo a técnica do aprendizado do instrumento, comprometendo a prática de aquisição de habilidades complementares necessárias à formação do discente. Para os autores, é fundamental que haja uma clara distinção entre as abordagens didáticas com ênfase na performance e as que priorizam um ensino com função complementar ao piano, em que as habilidades voltadas para a utilização do instrumento como ferramenta nas ações pedagógicas futuras dos discentes devem ser desenvolvidas.

Costa (2008, p. 261) assinala aspectos importantes no ensino em grupo: a motivação que o aluno tem ao “realizar muito”, mesmo tocando poucas notas, quando executa a música em conjunto; a utilização de fones de ouvido, que auxilia a atenção individual do professor para o aluno; e a possibilidade de ensinar, ao mesmo tempo, um grupo heterogêneo, com alunos de diferentes níveis. Se a dinâmica da aula proporcionar um fazer musical em que cada um possa tocar junto com os colegas, de acordo com as suas possibilidades, o nível de dificuldade de cada um não será determinante.

Costa e Machado (2012, p. 5) consideram que o ensino de piano em grupo como instrumento complementar no curso superior

[...] busca sobretudo desenvolver a musicalidade do aluno, instrumentalizando-o melhor para vencer os desafios técnicos e harmônicos do instrumento. Assim, valoriza-se a improvisação, a criação de arranjos, a técnica, a harmonização e o repertório, sem que nenhum desses aspectos perca sua importância.

Acredita-se que seja fundamental o desenvolvimento da musicalidade nos alunos, de maneira que possam se expressar por meio de atividades diversificadas e estimulantes que tornem as aulas dinâmicas. Essas características são fundamentais na formação dos discentes, servindo de modelo para as atuações pedagógicas futuras.

Para Braga (2016), a troca de experiências e a construção de referências por meio dos colegas inseridos na turma são um benefício que contribui para o aprendizado e a formação pedagógica musical, por proporcionar a participação tanto como ouvinte quanto como executante. A compreensão dos mecanismos acerca desse tipo de prática possibilita a observação de propostas metodológicas para a condução didática.

Dessa forma, a prática de piano em grupo no curso superior oferece uma multiplicidade de vivências musicais que estimulam a aprendizagem dos alunos e contribuem para essa aprendizagem.

### **2.2.1 Utilização de métodos**

Algumas pesquisas, tais como as de Torres (2011), Reinoso (2012) e Santos (2013), focalizam o estudo sobre métodos de piano para o contexto de grupo.

A pesquisa de Reinoso (2012), por exemplo, indica que a maioria dos professores que utilizam métodos específicos de piano em grupo opta por materiais norte-americanos. Para a autora, esses métodos estrangeiros são passíveis de serem utilizados na realidade brasileira, desde que se direcionem ao encontro dos objetivos da aula.

Torres (2011) também utiliza o método de piano em grupo. Sua pesquisa teve base em atividades propostas no método Keyboard Musicianship (CARAMIA et al., 1993), utilizado em disciplinas de Piano em Grupo em muitas universidades americanas. Esse método apresenta relações com a leitura intervalar, padrões de dedilhados, exercícios de transposição e improvisação. Com base nas análises, constatou-se que o método utilizado se configurou como uma ferramenta estratégica dentro da linha metodológica a qual se propunha a disciplina, assim como uma possibilidade didática para as aulas de piano em grupo, evidenciada pela motivação com a qual os alunos executavam os exercícios.

Dentro da mesma perspectiva, Santos (2013) confeccionou um método de ensino de piano em grupo para ser utilizado nos cursos de Piano Complementar das universidades brasileiras e realizou sua pesquisa de doutorado relatando as etapas e os processos reflexivos percorridos por ele durante o processo de aplicação e elaboração do método na pesquisa. No segundo capítulo de sua dissertação, apresenta uma análise crítica e comparativa de diversos métodos de ensino em grupo.

Os autores Costa e Machado (2012) recomendam a utilização do material *Piano em grupo: livro didático para o ensino superior*, que aborda práticas pedagógicas e conteúdos relacionados a leitura, técnica, acompanhamento, harmonização, transposição e repertório.

Cerqueira (2012) aponta para a importância de buscar novas metodologias e materiais didáticos no ensino de piano, tendo em vista um “tradicionalismo em torno deste instrumento”. Assim, elaborou um método de piano para a adoção específica em contexto de ensino coletivo nas disciplinas de Piano Complementar I e II de um Curso de Licenciatura em Música, porém, sem as características da interação em grupo, presente em outros tipos de metodologia do ensino coletivo. Trata-se de um contexto em que habilidades e conceitos são apreendidos individualmente, sem a interação entre os colegas.

Conforme nos relata Montandon (2004, p. 26), os métodos utilizados nas aulas de piano em grupo, no contexto do ensino superior, devem estar contextualizados:

Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo. O que dar e como dar passa a ser consequência e não determinante, evitando que se caia na mera repetição de métodos descontextualizados, pedagogicamente mal compreendidos, e cultural e socialmente sem sentido.

De acordo com a afirmação da autora, o mais importante não é a utilização de um método específico, mas sim a avaliação do contexto, para que os conteúdos considerados essenciais para a formação dos estudantes sejam desenvolvidos mediante suas necessidades, assim como suas capacidades.

### **2.2.2 Repertório**

Um aspecto apresentado em alguns trabalhos diz respeito ao repertório utilizado nas aulas de piano como instrumento complementar.

Braga (2016, p. 117) assinala que na prática de repertório “[...] muitas habilidades pedagógicas musicais são desenvolvidas [...] ao acompanhar, decodificar cifras e padrões rítmicos, além do desenvolvimento técnico instrumental”. Para a autora, é importante que o professor dê oportunidade ao aluno de escolher o repertório. Entretanto, nem sempre o repertório que o aluno deseja é compatível com o seu nível de execução. É necessário que o material utilizado permita o desenvolvimento das habilidades tanto musicais como aquelas que contribuem para a atuação pedagógica. Assim, cabe ao professor orientar sobre um repertório que seja compatível com as capacidades dos alunos.

Considera-se um fator importante a aprendizagem mediante a execução de um repertório de caráter eclético, oportunizando a vivência de tocar gêneros diferenciados, o que contribui para a capacitação pedagógica dos estudantes, assim como para as suas potencialidades musicais.

Há diversos critérios que podem ser utilizados na seleção do repertório. Um deles seria a seleção de peças fáceis de aprender, considerando a motivação que pode ser despertada no aluno ao aprender a tocar alguma peça logo nas primeiras

aulas. Na situação de grupo, pode-se tocar uma parte da peça que se complementa ao se tocar em conjunto, ou seja, podem-se tocar coisas simples de forma estimulante.

Machado (2013) argumenta que a escolha do repertório é “um aspecto crucial” para o desenvolvimento da performance, pois as escolhas feitas são assunto de grande interesse, “sejam afetivas ou relacionadas às atividades profissionais”. A seleção do repertório para cada estudante deve respeitar critérios que a autora considera importantes, tais como

[...] interesses e motivação para a atividade; estágio de desenvolvimento técnico e musical; necessidades individuais para crescimento e independência; adequação entre desafios e possibilidades; diversificação do material e sua compatibilidade com tempo previsto para a atividade, no caso da leitura à primeira vista; ampliação do conhecimento a respeito de compositores, gêneros, idiomas e notações diferentes. (MACHADO, 2013, p. 124).

A utilização de um repertório que contemple os critérios expostos anteriormente possibilita um direcionamento para que um desenvolvimento satisfatório seja alcançado. Para tanto, é preciso haver uma comunicação entre professores e alunos que permita uma mediação entre as expectativas do professor a respeito de suas metas e necessidades afetivas dos alunos.

### **2.2.3 Abordagem pedagógica**

Para Hansberry (2004), a clareza na comunicação e na aplicação de estratégias e ideias na aula de piano em grupo é fundamental; e isso só ocorre quando o professor tem o diagnóstico do grupo, estabelece o conteúdo de maneira processual e planeja a aula de forma que, quando determina as atividades, esteja preparado para lidar com os obstáculos que possam ocorrer. Não basta ao professor ter o conhecimento do conteúdo, a didática, a fluência verbal e a experiência, existe a prioridade de uma gestão permanente de todo o planejamento das aulas. Esse fato está diretamente conectado com os processos de aprendizagem, pois a pedagogia utilizada irá refletir o desenvolvimento dos alunos.

Assim, a abordagem pedagógica desse tipo de prática proporciona uma aprendizagem com espaço para a criatividade nas atividades, como arranjo, leitura de partituras, improvisação, harmonização, composição e prática de conjunto.

A pesquisa de Ramos (2005) apresenta a aprendizagem da leitura e da performance de partituras de piano. No estudo, a pesquisadora pretendeu demonstrar e avaliar, por meio da pesquisa-ação, a influência da leitura prévia em uma primeira performance de determinada partitura como atividade inserida no Modelo C(L)A(S)P.<sup>1</sup>

De acordo com Ramos (2005), a aprendizagem de músicas por imitação e audição, as improvisações e as composições orais seriam estratégias que facilitam a compreensão da notação musical e se conjugam à leitura prévia para o reconhecimento e a realização de padrões rítmicos e melódicos familiares, encontrados na partitura.

Nas atividades com ênfase na imitação, quando se apresenta o material musical ao aluno como escala, acorde, tonalidade, ou seja, quando o aluno compreende de onde vêm as notas utilizadas por meio de uma breve análise, há um reconhecimento no momento da leitura quando ele se depara com materiais sonoros que já foram experienciados previamente como pentacordes, escalas, fragmentos de escalas e arpejos, decidindo o dedilhado inicial e prevendo possíveis mudanças de posição da mão.

O ritmo poderá ser vivenciado em um exercício de ação combinada, por intermédio de batimentos corporais ou da madeira do piano. As funções harmônicas e os aspectos relacionados à forma podem também ser compreendidos a partir de um breve exame para, posteriormente, proceder-se à performance. Segundo Ramos (2005), essa prática precisa ser contemplada desde a fase inicial do aprendizado, tornando-se um hábito na rotina da sala de aula para a efetivação de uma primeira performance e o estudo sistemático de determinada obra.

Dentre as ferramentas de ensino e aprendizagem musical que podem ser exploradas em aulas de piano no curso superior, como disciplina auxiliar, o arranjo se apresenta como uma delas. Cerqueira (2009a) afirma que as atividades de arranjo podem propiciar ao aluno o desenvolvimento da percepção e da criatividade. “[...] a utilização do arranjo em aulas coletivas de Piano permite um desenvolvimento musical abrangente, pois permite a combinação de diversas práticas e áreas do saber musical” (CERQUEIRA, 2009a, p. 137).

---

<sup>1</sup> Modelo C(L)A(S)P: composição (*composition*), estudos teóricos (*literatures studies*), apreciação (*audition*), aquisição de habilidades (*skills*), performance, construído por Keith Swanwick.

No entanto, continua Cerqueira (2009a), é importante que os alunos elaborarem arranjos dentro de suas possibilidades musicais, cabendo ao professor conduzir a aula de acordo com as dificuldades encontradas em sala. Assim, a criação de arranjos em sala de aula pode ser considerada uma eficiente ferramenta de ensino e aprendizagem musical.

O autor descreve, mediante sua experiência pedagógica, as seguintes etapas realizadas por ele nesse tipo de atividade que consistem na adaptação ou na releitura de uma composição com certa liberdade em aulas de piano como instrumento complementar: apresentação de uma obra musical para apreciação que deverá ser contextualizada historicamente, seguida de uma breve análise para que os alunos compreendam elementos básicos da obra como estilo, caráter, forma, instrumentação etc.; execução da melodia sem leitura de notação musical – recomendado principalmente para um nível mais elementar. Depois que a melodia estiver memorizada, é feita a distribuição do que cada um toca ao piano – melodia, baixo ou harmonia – nos pequenos grupos organizados dentro da turma. Durante a atividade, os elementos musicais pertencentes à obra são trabalhados de forma prática e funcional.

Cerqueira (2009a) ressalta a aprendizagem que pode ocorrer nesse fazer musical em que os alunos tocam juntos e se ajudam ao discutirem sobre os conceitos musicais encontrados no momento em que realizam a atividade. Outro ponto importante é que dessa forma não há exclusão do aluno que tem mais dificuldade e menos habilidade motora nem daquele que tem mais facilidade, pois as partes de cada um são elaboradas por eles mesmos durante as aulas. Assim, há espaço para todos no fazer musical.

As atividades pedagógicas com piano como instrumento complementar podem se valer das performances sem partitura: improvisações, composições orais, música por audição e por imitação. Nesse contexto educacional, conteúdos como formações escalares, tonais e modais, harmonizações e transposições são essenciais, além de exercícios de leitura à primeira vista e do domínio básico de um repertório de nível elementar ou médio (RAMOS, 2005).

Bollos (2014, p. 25) considera a harmonização como fundamento essencial na disciplina de Piano Complementar (denominação utilizada pela autora), “[...] tendo em vista que o estudo de cadências e progressões propicia que o músico tenha um raciocínio harmônico mais apurado”. A autora enfatiza a importância da manipulação

de princípios harmônicos básicos como encadeamentos de acordes, progressões harmônicas modulantes e cadências como parte integrante das habilidades que devam ser praticadas na disciplina de Piano Complementar e comenta que esse fundamento é pouco estudado e aplicado ao instrumento.

Analisar uma música e conhecer seu caminho harmônico e sua estrutura formal vertical são ferramentas relevantes para o ensino do piano, pois o estudo sistemático de cadências irá ajudar o pianista a ter mais consciência do que se executa, cooperando para que diversas outras competências sejam desenvolvidas, como memorização de partituras, harmonização, transposição, improvisação e desenvolvimento de arranjos, entre outras. (BOLLOS, 2014, p. 19).

Assim, a prática de harmonização e o estudo de progressões de acordes são elementos fundamentais para a compreensão musical do pianista. Por meio da disciplina de Piano Complementar, é possível aliar a teoria estudada nas outras disciplinas – como harmonia, por exemplo – à prática, favorecendo um maior entendimento e percepção pelos acadêmicos.

Neste capítulo foi possível identificar, por meio da revisão de literatura, que as pesquisas sobre o piano no curso superior – licenciatura ou bacharelado (exceto piano) – abordam diversas possibilidades que vêm sendo utilizadas nesse contexto de aprendizagem, com características distintas.

### 3 METODOLOGIA

O presente trabalho é um estudo exploratório, de natureza qualitativa, cujo objetivo é interpretar as percepções dos participantes da disciplina de Piano como instrumento complementar sobre a aprendizagem de piano no Curso de Licenciatura em Música da UDESC. A intenção é perceber o processo de mobilização do saber durante as aulas de piano (CHARLOT, 2000). Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa de cunho interpretativo (SANDÍN ESTEBAN, 2010). A partir das dimensões do paradigma interpretativo, buscou-se como finalidade de pesquisa “[...] compreender e interpretar a realidade, os significados das pessoas, percepções, intenções e ações” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 34), a partir da perspectiva dos participantes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), a pesquisa qualitativa procura “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador está interessado em um “[...] processo que ocorre em determinado ambiente” e quer saber como “[...] os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem”, ou seja, como o interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Há também uma preocupação com os diferentes significados que ações e eventos adquirem para diferentes pessoas, suas referências e valores, prestando atenção nas intenções daqueles que são observados (BRESSLER, 2007).

Os pesquisadores que optam por uma abordagem qualitativa estudam os eventos dentro dos seus contextos naturais e tentam interpretar os significados que os participantes atribuem aos fenômenos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nessa perspectiva, objetiva-se descrever e interpretar o mundo vivido, ou seja, as práticas de aprendizagem de piano vivenciadas por estudantes do Curso de Licenciatura em Música da UDESC.

Para que a pesquisa fosse viabilizada, foi realizado um mapeamento dos cursos que oferecem a disciplina de Piano Coletivo nas instituições públicas e privadas de ensino superior no estado de Santa Catarina. Para a segunda etapa, optou-se em investigar o sentido e o significado das experiências vivenciadas, de acordo com o referencial teórico, para os acadêmicos que cursam a disciplina de Piano oferecida no Curso de Licenciatura em Música da UDESC, por haver uma interação com a dinâmica das aulas nessa instituição, por meio da experiência de

estágio docente realizada na disciplina de Instrumento-Piano IV e VI, no segundo semestre de 2015.

Da mesma forma, foi efetuado um levantamento bibliográfico para a construção da revisão de literatura, a partir de artigos científicos publicados em revistas e periódicos brasileiros, dissertações e teses disponibilizadas em bibliotecas digitais de instituições de ensino superior, plataforma de teses e dissertações Ibict/Capes, anais de congressos e demais publicações na área de Música que abordam a mesma temática desta pesquisa.

### 3.1 MÉTODO DE PESQUISA UTILIZADO

A pesquisa se caracteriza como estudo de caso único por se realizar com alunos em situações de aprendizagem de piano na mesma disciplina, embora pertençam a turmas distintas, ministradas por professores diferentes, mas dentro do mesmo curso. O caso a ser analisado são os processos de aprendizagem dos alunos de piano do Curso de Licenciatura em Música da UDESC.

O estudo de caso tem a característica de mostrar a fundo uma realidade sem necessariamente generalizá-la, apresentando-a como fundamento para uma construção posterior (YIN, 2005). Esse método pode estimular novas descobertas em função da flexibilidade do seu planejamento, assim como enfatizar a multiplicidade de dimensões de um problema, além de permitir uma análise dos processos e das relações entre eles. “Um estudo de caso é uma boa abordagem quando o investigador possui casos claramente identificáveis e delimitados e busca fornecer uma compreensão em profundidade dos casos ou uma comparação de vários casos” (CRESWELL, 2014, p. 88).

No caso desta pesquisa, as conclusões analíticas provenientes de experiências em turmas diversas poderão ser mais contundentes do que de uma única turma, porque as formas diferenciadas no contexto de aprendizagem poderão trazer mais riqueza de dados à pesquisa e ajudar a compreender o fenômeno.

Yin (2005) assinala que os estudos de caso são bastante utilizados quando relacionados a questões do tipo “como” e “por que”, quando se tem pouco controle sobre os eventos e quando se quer focar em fenômenos contemporâneos. O objeto de estudo desta pesquisa caracteriza-se por ser um fenômeno contemporâneo em processo, tendo a investigação o propósito de compreender e refletir sobre a

aquisição de saberes mediante as atividades de aprendizagem que vêm sendo realizadas por meio de descrições e explanações reais. Como o campo empírico da pesquisa trata-se de salas de aula e pode ser configurado como um contexto da vida real em que acontecem fenômenos contemporâneos sobre os quais o pesquisador não tem controle, o método de estudo de caso serviu de alicerce para a investigação, que tratou de uma questão do tipo “como” acontecem os processos de aprendizagem de piano para os alunos de licenciatura em Música.

Acredita-se que, nesta pesquisa, o estudo de caso pôde ampliar o conhecimento sobre um fenômeno ainda pouco conhecido que se traduz na perspectiva de quais saberes os alunos desenvolveram nas disciplinas e, assim, favorecer a compreensão do fenômeno, atentando-se para a subjetividade dos participantes e permitindo investigar o caso pelo “lado de dentro” (GIL, 2009, p. 17).

### 3.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

As técnicas de coleta de dados empregadas no estudo compreendem as seguintes fontes: a observação não participante (com gravações) e a entrevista. Esses instrumentos já haviam sido estabelecidos no projeto de pesquisa, avaliado no final do ano de 2015, pois um fator que contribuiu para se chegar a essa conclusão foi o fato de já se ter conhecimento do local da pesquisa, em função da realização do estágio docente no segundo semestre de 2015. Isso contribuiu com o planejamento na fase de coleta de dados. No entanto, como o estágio foi realizado nas disciplinas de Instrumento IV e VI, que não são obrigatórias, se esperou que nas disciplinas obrigatórias, como a de Instrumento I, um número maior de alunos fizesse parte das turmas.

Foram escolhidas para a pesquisa três das sete disciplinas ministradas no semestre de coleta de dados: Instrumento-Piano I (A), composta por cinco alunos e um professor; Instrumento-Piano III e V (A), composta por três alunos e um professor; e Instrumento-Piano III e V (B), composta por três alunos e um professor. As aulas dessas três turmas foram ministradas por dois professores. Um deles orientou Piano I e Piano III e V (A) e o outro, Piano III e V (B).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> No Curso de Licenciatura em Música da UDESC, as disciplinas Instrumento I, assim como Instrumento II são obrigatórias e as demais, Instrumento III e V, IV e VI, são eletivas. Os alunos

Adotaram-se neste estudo as seguintes denominações para as três disciplinas elencadas: disciplina 1 para Instrumento-Piano I (A), disciplina 2 para Instrumento-Piano III e V (A) e disciplina 3 para Instrumento-Piano III e V (B). Para os dois professores que ministraram as disciplinas, em turmas diferenciadas, adotaram-se as denominações: professor 1 – responsável pelas disciplinas 1 e 2; e professor 2 – responsável pela disciplina 3.

A escolha quanto à investigação das disciplinas 1 e 2 foi tomada depois de uma conversa de apresentação e explicação da intenção de pesquisa nas disciplinas de Instrumento-Piano em que o professor atuava na primeira semana letiva do semestre de 2016. Mediante esse contato, foi feito o pedido de permissão para observar as aulas. Nesse encontro, comentou-se sobre os feriados e a frequência dos alunos na quinta e na sexta-feira, a qual poderia não ser muito regular, tendo em vista que as pessoas costumam emendar os feriados. Assim, optou-se pelas turmas de segunda-feira, em que as aulas eram ministradas pelo professor 1, e pela de quarta-feira, em que as aulas eram ministradas por um professor do qual se pôde acompanhar o trabalho na ocasião do estágio docente. Portanto, houve um planejamento para que não fosse interrompido o trabalho nas semanas em que se havia programado para realizar a coleta de dados para a pesquisa.

Optou-se por investigar três turmas após a constatação de que o número de acadêmicos seria suficiente, por meio de conversas com os professores no primeiro dia de aula a respeito de quantos alunos estavam matriculados. No entanto, alguns alunos desistiram da disciplina e outros mudaram para outras turmas que não fazem parte desta investigação. Portanto, o número de alunos observados foi menor que o previsto inicialmente. Sendo assim, realizou-se uma entrevista individual semiestruturada com aqueles sujeitos que puderam ser observados durante quatro aulas, cumprindo o planejamento de coleta de dados.

---

podem optar por qual modalidade desejam cursar: Instrumento-Violão ou Instrumento-Piano. Como as disciplinas de Instrumento na licenciatura são eletivas a partir do terceiro semestre, é comum juntar os alunos de Instrumento III e V, assim como os de Instrumento IV e VI, por haver poucos alunos matriculados. Isso foi possível com a implantação do Laboratório de Teclado, que ampliou o limite de alunos para oito por turma. Assim, a carga horária dos professores foi otimizada, não havendo necessidade de um horário para cada nível.

### 3.2.1 Observação

Adotou-se a observação não participante na pesquisa. De acordo com Lakatos e Marconi (1999), o pesquisador faz contato de espectador com a comunidade, o grupo ou a realidade estudada, mas não se integra a ela. Há a oportunidade de se perceber a realidade do ponto de vista de alguém que não faz parte daquele contexto.

A familiaridade da pesquisadora com o formato das aulas que ocorrem nas disciplinas investigadas permitiu um delineamento do que seria pertinente observar nos processos de aprendizagem dos alunos.

Um outro aspecto importante foi estudar os conceitos por meio da teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot. A aproximação com as leituras a respeito do saber foi, de certa forma, possibilitando um clareamento e uma maior centralização em quesitos relevantes para o estudo.

Acredita-se na importância de saber o que se quer observar, pois, caso contrário, pode-se correr o risco de não perceber aspectos importantes para a pesquisa. Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 65) salientam que o planejamento da observação é essencial, pois “[...] só à medida que se tem claro o que se é observado é que se tem maior probabilidade de evitar irrelevâncias ou de identificar aspectos que, embora não previstos, devam ser considerados”, ou seja, o planejamento permite evitar discrepâncias que podem ser eliminadas no processo de observação. Para Stake (2011), não deve haver uma preocupação demasiada com um registro preciso, pois há mais de uma chance para que isso aconteça. Para o autor, é muito mais importante saber qual é o acontecimento, enxergá-lo, ouvi-lo e tentar compreendê-lo. “O que se precisa fazer com a observação, com ou sem gravações, é trabalhá-la, praticando, mudando, para ver o que você consegue fazer bem” (STAKE, 2011, p. 107).

Iniciou-se a coleta de dados na segunda semana do primeiro semestre letivo de 2016 por sugestão dos professores que ministravam as disciplinas, pois na primeira semana de aula ainda ocorreram ajustes com as turmas. A observação não participante foi a primeira técnica de coleta realizada para a pesquisa. Foram acompanhadas quatro aulas em cada uma das turmas, totalizando seis semanas, pois houve semanas sem aulas.

No início do período de observação, na segunda semana letiva, os dois professores que ministravam as aulas em turmas distintas cederam um espaço para que a pesquisadora pudesse se apresentar, explicar seus objetivos e o porquê de estar ali. Todos os alunos mostraram-se receptivos e prontamente aceitaram participar da pesquisa. Logo a seguir, foi entregue a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o de consentimento para fotografias, vídeos e gravações. Esses documentos encontram-se nos Apêndices D e E, respectivamente.

Como o estudo enfatiza a aprendizagem, pretendeu-se observar os comportamentos e os procedimentos dos acadêmicos durante as aulas, em seus processos de desenvolvimento dos conteúdos trabalhados. Cada observação teve a duração de uma hora e quarenta minutos, que é o tempo de cada aula da disciplina de Piano. Durante cada procedimento dessa técnica de coleta permaneceu-se em um canto da sala de aula, no primeiro dia, utilizando um caderno para as anotações. Entretanto, nas primeiras observações houve certo tipo de ansiedade com a experiência devido ao fato de os alunos tocarem a maior parte do tempo com fones de ouvido e, assim, surgiu o receio de que talvez os dados extraídos por meio dessa fonte de coleta não permitissem desenvolver uma análise posterior. O registro foi feito somente por meio de anotações em um caderno, quando ocorreu a imersão na fase de coleta de dados, ou seja, nas primeiras observações de cada turma. Adotou-se, então, a partir da segunda semana de observação, a forma de registro audiovisual por acreditar-se que vários dados importantes poderiam estar implícitos ao se analisarem cautelosamente as gravações.

Mediante o procedimento de registro das aulas em vídeo, foi possível perceber detalhes que contribuem com a análise e que não seriam possíveis de serem captados e anotados. A mudança desse procedimento foi fundamental para enriquecer a observação com detalhes específicos.

Ao final das quatro semanas de observação em que se esteve imersa nas aulas (Apêndice B), foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os discentes.

### 3.2.2 Entrevistas

A técnica de entrevista individual semiestruturada foi adotada após se perceber que as turmas tinham poucos alunos. Assim, optou-se por realizar a entrevista com aqueles sujeitos que puderam ser observados durante quatro aulas consecutivas, apesar de as turmas serem compostas por outros alunos além dos sujeitos desta pesquisa.

Acreditou-se que seria viável realizar a entrevista individual por ser prático e garantido contar com a participação dos alunos organizando individualmente os horários, pois dessa forma seria possível abranger as informações úteis para responder às questões de pesquisa utilizando essa forma de coleta de dados.

Determinou-se, assim, que os alunos selecionados para as entrevistas fossem aqueles cujo acompanhamento mediante observações tivesse ocorrido. Seguindo esse critério, ao todo foram entrevistados cinco alunos: um participante cursava a disciplina 2; três participantes cursavam a disciplina 1; e um participante cursava a disciplina 3 na ocasião da pesquisa.

Um roteiro para as entrevistas foi elaborado com perguntas consideradas relevantes para extrair as perspectivas dos sujeitos e, assim, poder obter respostas para o estudo em questão. Esse roteiro foi sendo construído mediante as observações, com as quais se teve início a coleta de dados. A partir da inserção da pesquisadora no contexto das aulas, foi possível elaborar um guia para a entrevista que foi se evidenciando e se tornando categoria de análise. Mediante a observação, pôde-se ter uma ideia mais clara de quais questões poderiam ser eficientes para que fosse possível captar a perspectiva dos sujeitos. Assim, a observação foi fundamental para elaborar o roteiro de entrevistas (Apêndice C).

O guia auxiliou para que não ocorressem muitos desvios na sequência das perguntas, embora a entrevista semiestruturada tenha permitido uma organização flexível e uma ampliação dos questionamentos à medida que as informações foram sendo fornecidas pelos entrevistados, sem ter a necessidade de ficar totalmente preso à sequência elaborada. Segundo Flick (2013, p. 115),

[...] em contraste com os questionários, em uma entrevista você não vai apresentar uma lista de possíveis respostas. Em vez disso, espera-se que os entrevistados respondam da forma mais livre e extensiva que desejarem. Se suas respostas não forem suficientemente ricas, o entrevistador deve sondar mais.

Procurou-se conduzir as entrevistas de forma a obter respostas relevantes, estendendo a discussão da questão a outras perguntas complementares, quando se percebeu que a resposta necessitava de mais informações.

Houve uma preocupação com relação à compreensão dos termos utilizados nas questões para que fossem adequados, sem gerar dificuldade de interpretação, favorecendo o envolvimento do entrevistado. Esse fato deve-se à realização de um estudo piloto, realizado com uma colega do Curso de Mestrado em Música, com a intenção de desenvolver a estrutura das perguntas e avaliar se o procedimento dessa técnica estaria permitindo coletar dados relevantes para se atingir o objetivo proposto. Para Rea e Parker (2000), o pré-teste, ou estudo piloto, também permite verificar a estrutura e a clareza do roteiro, por meio de uma entrevista preliminar com pessoas que possuam características semelhantes às da população-alvo.

Dos nove encontros individuais realizados, considerando as entrevistas do início e do fim do semestre, seis aconteceram no prédio do Curso de Licenciatura em Música no Ceart/UDESC e três na sala do PPGMUS/UDESC. Os dias e os horários foram adaptados a partir da disponibilidade dos alunos, organizando-se de forma que fosse logo após alguma aula que fizesse parte do cronograma de atividades de cada sujeito no semestre de 2016.

Para registrar as entrevistas, foram utilizadas duas ferramentas como recurso – gravador digital de áudio e vídeo da marca Q 4 – no intuito de captar as expressões utilizadas pelo entrevistado, pois acredita-se que pode haver uma possível simulação de conceitos na intenção de responder aquilo que acredita que o entrevistador gostaria de ouvir. Outro recurso foi a utilização de um *software* de edição digital de áudio chamado Audacity. Por meio desse programa, foi possível fazer a edição de amplitude sonora e remover ruídos, o que auxiliou o processo de transcrição, nos casos de interferências sonoras ou dificuldades de entender a dicção em algum momento das falas dos entrevistados. Como algumas entrevistas foram realizadas no prédio da graduação, havia alunos estudando instrumentos nas salas próximas à sala em que ocorreram as entrevistas, o que interferiu no momento da audição para a transcrição. Portanto, a utilização do *software* Audacity possibilitou ouvir com mais clareza no momento das transcrições.

Posteriormente à etapa de qualificação desta pesquisa, realizou-se a segunda entrevista com os sujeitos na intenção de complementar dados, considerando suas

perspectivas sobre a experiência após cursar o semestre letivo. Assim, outras questões relativas às práticas dos alunos foram abordadas com a finalidade de obter mais clareza na compreensão dos procedimentos adotados no formato de aula pesquisado, assim como um conhecimento maior sobre quem são os sujeitos desta pesquisa, quais suas experiências prévias e suas atividades musicais. Não foi possível realizar a segunda entrevista com todos os participantes, pois o aluno pertencente à disciplina 2 desistiu de seguir até o fim do semestre ao perceber que já havia passado do limite de faltas permitidas.

### 3.3 TRATAMENTO DOS DADOS

As informações obtidas durante o processo de coleta de dados, por meio das técnicas já descritas, foram organizadas e interpretadas por categorias teórico-metodológicas. O material coletado foi organizado e separado em diferentes arquivos, segundo o tipo de instrumento ou a fonte de coleta.

O segundo passo foi fazer a releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas em que os aspectos comuns se reúnem. A categorização apoiou a interpretação dos fatos.

Dessa forma, as categorias foram organizadas conforme mostra o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Categorias

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Definição</b>	<b>Instrumento de coleta de dados</b>
<b>1- Trajetória dos participantes</b>	Pretensões profissionais dos sujeitos após o término do curso	Experiência musical	Entrevistas
<b>2- Sobre aspectos de aprendizagem</b>	Quanto à avaliação	Procedimentos empregados	Entrevistas e observações
<b>3- Desenvolvimento de habilidades</b>	Leitura de partituras Aspectos mecânicos Transposição de tonalidades Exercícios harmônicos	Atividades realizadas	Observações e entrevistas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Definição</b>	<b>Instrumento de coleta de dados</b>
	Improvisação		
<b>4- Sobre cursar piano no contexto de licenciatura</b>	Quanto ao repertório Quanto à finalidade de aprender piano Sobre as aulas em grupo	Interesses e colaboração dos sujeitos no movimento de aquisição de saberes	Observação e entrevistas

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Procurou-se obter respostas que pudessem ir além do que já se conhece sobre a temática, contribuindo, assim, com o processo de evolução da pedagogia do piano no contexto de ensino dessa disciplina, componente de Curso de Licenciatura em Música de muitos cursos superiores do país.

### 3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Creswell (2014) destaca a importância de serem observadas questões éticas em uma pesquisa qualitativa. Há a necessidade de se respeitar o espaço de cada participante, compreendendo que há percepções que se chocam com as do pesquisador e que isso não poderá influenciar a análise dos dados.

Durante a coleta dos dados, por meio de observações e entrevistas, foram realizados procedimentos com o intuito de assegurar os direitos dos sujeitos envolvidos na pesquisa através de mecanismos como 1) uma explicação dos objetivos da pesquisa e dos futuros encaminhamentos aos participantes; 2) a autorização do participante por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, antes do início da coleta de dados; 3) o consentimento do uso de imagem somente para auxiliar as análises; 4) uma garantia do sigilo das identidades, com a utilização de nomes fictícios; 5) informações sobre como evitar qualquer espécie de dano psíquico, moral ou intelectual; 6) o envio da transcrição da entrevista para cada um dos participantes por correio eletrônico; e 7) a aprovação por participante da transcrição das entrevistas feitas.

Acredita-se que as questões éticas devam estar relacionadas às questões do planejamento da pesquisa. Assim, a preocupação e o cuidado com o bem-estar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, durante todo o processo, estiveram presentes.

### 3.5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Charlot (2005, p. 45), a concepção de “relação com o saber” estaria conectada de certo modo com o aprender e o saber. A relação com o saber é também “[...] relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação”.

Na teoria de Charlot (2005), o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano singular e social. Assim, é um ser que ocupa uma posição social adquirida por pertencer a um grupo social e, ao longo da vida, produz sentidos e significados sobre si e o mundo, construindo sua singularidade. Portanto, na concepção de sujeito expressa por Charlot, não se fala de “aspectos” sociais e individuais do sujeito – ele é sempre simultaneamente social e singular.

Para definir o saber, Charlot (2000) apresenta os conceitos de saber e aprender. Segundo sua teoria, saber significa um conteúdo intelectual. De outro modo, aprender tem um significado mais amplo, já que existem várias formas de aprender como, por exemplo, aprender Matemática, dominar um objeto ou uma atividade (aprender a andar de bicicleta). Nesse contexto, o aprender não fica restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. Assim, quando Charlot explora a relação com o saber, ele amplia essa noção para uma relação com o aprender. Poder-se-ia falar da relação com o saber apenas no sentido de obtenção do conteúdo intelectual pelo sujeito, mas, para o autor, o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Portanto, “[...] não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (Ibid., p. 63). A educação deveria ter como objeto os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber, e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais.

A relação com o saber descrita por Charlot considera três dimensões: a epistêmica, a social e a de identidade. A relação epistêmica com o saber parte de que o “aprender” não significa a mesma coisa para os alunos. Entender a relação epistêmica que um aluno possui com o saber é compreender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito. Aprender pode ser adquirir um saber

ou obrigações escolares, ou seja, cumprir as exigências institucionais como estudante.

A relação com o saber também é social, pois exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual esse indivíduo está inserido. No entanto, Charlot (2000, p. 62) enfatiza que “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam”. Assim, o fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda com a sua identidade social não quer dizer que há uma relação causal entre as relações sociais, pois a relação com o saber também é singular do sujeito com o saber.

Charlot (2000) aponta que os jovens com as mesmas condições de existência e atuantes nas mesmas relações sociais não estabelecem a mesma relação com o saber. A relação com o saber também é de identidade com o saber. Todo processo de “aprender” constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. A relação de identidade com o saber também é construída na relação com o outro, é o outro fisicamente presente que o ajuda a aprender algo ou o outro virtual que compõe a comunidade daqueles com um saber determinado.

Assim, analisar a relação de um sujeito com o saber é entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias desse ser imerso no processo de aprendizagem.

### **3.5.1 Mobilização de saberes**

Charlot (2005) afirma que o desejo deve servir como fonte para que haja uma mobilização para aprender. Assim, o desejo de aprender é fundamental para desenvolver um trabalho intelectual. Entretanto, o autor alerta para a dissociação entre o desejo de saber e o desejo de aprender ao conceituar o desejo de saber em geral e o desejo desse ou daquele conteúdo do saber. É preciso que haja uma mobilização do próprio sujeito em atividades determinadas sobre conteúdos determinados. Toda relação com o saber é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, ou seja, o saber deve fazer sentido para que o aluno aprenda. Caso isso não aconteça, torna-se uma informação ou um objeto de memorização, podendo gerar uma desmobilização.

Segundo o entendimento de Charlot (2005, p. 28), “[...] aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja”, sendo “[...] toda

relação com o saber [...] indissociavelmente singular e social”. O autor sinaliza que o aprender está fundamentado numa troca, é um movimento interior que depende da existência de outro que nos motive para que a aprendizagem ocorra. Dessa forma, ao se refletir sobre a relação com o saber, assinala-se uma motivação interna para que se aprenda algo pelo qual se interessa. Pode-se dizer, então, que a relação com o saber está ligada ao desejo de aprender, ao estímulo que nos faz buscar aprender. Assim, Charlot (2000) argumenta que alguns estudantes parecem ter uma sede de aprendizagem muito maior que outros que, muitas vezes, parecem desmotivados.

Para Charlot (2000), o aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é “interiorizá-lo”. O autor também destaca três aspectos fundamentais na relação que o sujeito constrói com o saber, são eles: atividade, mobilização e sentido. Quando falamos em mobilização, Charlot nos apresenta ainda os conceitos de recurso e móbil. De acordo com o autor, a “[...] mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação” (Ibid., p. 78). Segundo Charlot (2000, p. 21), “[...] o saber não é jamais um puro objeto institucional, mas sempre é, simultaneamente, o resultado de certa atividade, respondendo a normas específicas”. Entende-se por móbil a razão para agir (distinguindo-se de *meta*, que está vinculada a resultados esperados). Recursos seriam, então, os trunfos, as forças de diferentes ordens, de que se dispõe e que são atualizados, acionados.

O autor indica ainda que existe uma dialética entre o sentido e a eficácia da aprendizagem. O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele. O sentido atribuído a um saber leva a envolver-se em certas atividades; e a atividade posta em prática para se apropriar de um saber contribui para produzir o sentido desse saber.

A autoconstrução é um investimento pessoal no processo de educação, segundo Charlot (2000, p. 54), mas, para que possa ocorrer, são necessários o consentimento e a colaboração do sujeito nesse movimento, sem os quais não será possível uma educação. Para ele, “toda educação supõe o desejo”. O desejo seria, então, a propulsão que alimenta o processo, mas essa propulsão só existe porque há força de atração e é essa força que tornará possível o processo de autoconstrução.

Imerso em um movimento de construção para si mesmo, o autor assinala que o sujeito da aprendizagem é “o operador imediato”, enquanto os educadores só podem mediar pois “a educação é produção de si próprio” (CHARLOT, 2000, p. 54).

Essa produção necessita da mediação do outro à medida que o sujeito se apropria de “uma humanidade que lhe é exterior” (Ibid., p. 54). A construção de si por si mesmo é como “[...] um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades” (Ibid., p. 54).

Charlot afirma que, para que haja atividades, é necessária uma mobilização, mas a mobilização só ocorrerá se houver significados. A definição da mobilização envolve o conceito de atividade; o sujeito

[...] mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesmo como de um recurso, quando é posto em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma. (CHARLOT, 2000, p. 55).

A mobilização seria, então, um movimento que acontece “de dentro” em relação ao que é externo. Para se alcançar um objetivo, mobiliza-se, movimenta-se. Segundo o autor, a mobilização é a atividade do sujeito que vai possibilitar o alcance do objetivo, diferentemente da motivação, que apenas sugere o movimento, ou seja, pode-se se sentir motivado, mas não se mobilizar para alcançar o objetivo. A mobilização gera atividade e requer o uso de si mesmo como recurso. Para que se compreenda essa dinâmica, Charlot utiliza ainda o conceito de sentido, que se refere à possibilidade do estabelecimento de relações em um sistema ou conjunto, à possibilidade de estabelecimento de relações com outros aspectos ou fatos da vida do sujeito e à produção de inteligibilidade sobre algo. Assim, o sentido “[...] é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Segundo o autor, existem “[...] maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento” (CHARLOT, 2000, p. 57). Assim, apropriar-se de um saber é relacionar-se com o saber. Segundo o autor, “[...] para entender o sujeito do saber, é preciso apreender sua relação com o saber” (Ibid., p. 61). A relação é que indica o saber como algo que tem um significado, um sentido.

Só há saber quando se estabelece certa relação com o mundo, consigo e com os outros. Essa relação produz referências que permitem a identificação do

sentido e do valor que se atribui ao saber. Sendo assim, saber é relação. O saber é construído pelo sujeito em uma história coletiva, “[...] que é da mente humana e das atividades do homem, e está submetido a processos coletivos de validação, de capitalização e de transmissão” (CHARLOT, 2000, p. 63). É um produto das relações entre os sujeitos, mas não se restringe a elas, pois um saber só tem valor enquanto a sociedade reconhecê-lo como válido (Ibid., p. 63).

Para Charlot (2000), todo ser humano tem a capacidade de aprender. Aprender não é adquirir um saber entendido como conteúdo intelectual, “[...] aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual” (Ibid., p. 59). Um conteúdo intelectual, segundo o autor, é um saber que pode ser adquirido pelo sujeito, como a Matemática, a História etc. Esse tipo de atividade se difere de atividades como ler, ouvir, escrever. Segundo o autor, “[...] o aprendizado não passa pelos mesmos processos” (Ibid., p. 66).

Aprende-se em contato com as pessoas, mesmo que essas não exerçam o papel de ensinar. A aprendizagem ocorre em determinado momento em que se está disponível para que isso aconteça. Charlot (2000) aponta que o espaço do aprendizado é um espaço-tempo partilhado com os outros sujeitos, estando em jogo nesse espaço-tempo também as relações com os outros e consigo, como o que se é capaz de aprender ou o que não se é. Assim, a relação com o saber assume uma relação identitária.

Dentre as relações que ocorrem nesse processo de construção está a relação com o saber, aqui entendido como “[...] a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Nesse sentido, indo ao encontro das afirmações desse referencial teórico, busca-se nesta pesquisa compreender as formas de aprendizagem musical dos alunos, relacionando esse saber com a perspectiva dos elementos elaborados por eles, a partir das disciplinas de Piano de um Curso de Licenciatura em Música. Ao mesmo tempo, procura-se identificar as habilidades musicais praticadas nas aulas, analisando possíveis mobilizações empregadas pelos licenciandos para desenvolver os conteúdos pertencentes às disciplinas de Piano.

O conceito de mobilização nesta pesquisa está relacionado com as ações internas, com o desejo de aprender piano, exteriorizada na forma de relação com esse tipo de saber. Assim, pretendeu-se detectar os significados que essa prática

tem para cada um dos sujeitos participantes, procurando-se captar por meio do discurso o desejo ou não de aprender.

Encontrou-se nas discussões de Bernard Charlot a respeito da relação com o saber um referencial teórico que nos parece apropriado para a compreensão de aspectos envolvidos nos processos de aprendizagem de piano nos quais os participantes desta pesquisa estão inseridos.

Essas reflexões serão apresentadas no capítulo a seguir.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo inicia-se a análise dos dados que foram coletados mediante as técnicas de observação de quatro aulas de piano consecutivas no Curso de Licenciatura em Música da UDESC, assim como das entrevistas realizadas com cinco alunos que frequentaram as aulas observadas em três disciplinas, tendo um deles desistido de participar das aulas até o fim do semestre.

No momento da elaboração do roteiro das entrevistas, selecionaram-se categorias que se modificaram à medida que alguns temas foram se evidenciando durante o processo de análise. O material foi organizado em quatro categorias: trajetória dos participantes; sobre aspectos de aprendizagem; desenvolvimento de habilidades; e sobre cursar piano no contexto de licenciatura.

Procurou-se apresentar elementos relacionados às experiências musicais, considerando o percurso de aprendizagem anterior ao ingresso na graduação, assim como aspirações futuras; analisar os aspectos pertencentes à experiência de aprendizagem dos participantes, por meio de suas perspectivas; compreender o desenvolvimento das habilidades dos discentes, adquiridas nos procedimentos realizados no contexto das aulas investigadas; e refletir sobre os saberes adquiridos nessa prática para que se pudesse compreender se esses saberes, de fato, ocorrem e como ocorrem nas disciplinas investigadas.

A partir das observações das aulas, percebeu-se certa familiaridade com a prática do piano em alguns dos estudantes. Mesmo em alunos que estavam cursando a disciplina de Instrumento I, a experiência de aprender piano não parecia ser a primeira na trajetória musical, ou seja, ficou evidente uma familiaridade com o instrumento por parte da maioria dos alunos observados, o que demonstra que a opção pela disciplina não estava relacionada com a necessidade do primeiro contato com o instrumento, mas sim com um desejo de aprimoramento.<sup>3</sup>

Assim, buscou-se compreender as experiências musicais anteriores dos alunos investigados. Para tanto, as primeiras questões elaboradas nas entrevistas foram relacionadas a esse assunto, de modo que fosse possível conhecer o início do

---

<sup>3</sup> De acordo com as normas da Instituição, os alunos realizam testes de habilidades específicas para o ingresso no Curso de Licenciatura em Música da UDESC. Portanto, os candidatos, de certa forma, já apresentam algum tipo de proficiência em música, o que pode justificar a familiaridade com o instrumento piano identificada nos acadêmicos participantes da pesquisa.

percurso musical desses alunos, o que os motivou na iniciação de suas práticas musicais e como ocorreu o primeiro contato com o piano.

Considerou-se necessário inserir dados sobre a trajetória dos cinco participantes desta pesquisa para que fosse possível um maior entendimento do percurso musical de cada um, bem como suas intenções e significados em cursar a disciplina pesquisada.

Nas duas entrevistas que foram realizadas no processo de coleta de dados os alunos foram indagados a respeito da experiência com aprendizagem musical anterior ao ingresso na faculdade de música, com vistas a conhecer o seu perfil por meio de perguntas sobre a experiência musical, a opção por essa disciplina e suas expectativas. Ao serem estimulados a se lembrar de suas trajetórias musicais, os estudantes foram acrescentando informações que consideravam importantes. A seguir, descrevem-se as trajetórias da experiência musical dos cinco alunos indagados.

#### 4.1 TRAJETÓRIA DOS PARTICIPANTES

De acordo com os pressupostos teóricos de Bernard Charlot (2005), devem ser levadas em consideração a história de cada aluno e sua construção pessoal. Em suas palavras, Charlot usa o conceito “capital cultural” como se a cultura fosse transmitida por herança. Do ponto de vista de Charlot, as famílias podem possibilitar diversas fontes culturais para que seus filhos construam a sua própria bagagem cultural. Seja como for, o ser humano nasce incompleto, torna-se um ser humano a partir do que constrói em seu intelecto, e não a partir do que recebe como herança, porque não se transmite um saber como herança. Essa conclusão nos conduz a uma discussão sobre o social e o singular de cada indivíduo. O autor nos lembra a todo o momento que não podemos dissociar os eventos sociais que cercam a história de cada uma das interpretações singulares que cada um constrói durante a sua existência. Não fazer essa dissociação é condição para se estudar a sua relação com o saber. Para Charlot (2005), “Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”.

Dos cinco participantes deste estudo, três iniciaram as aulas de música na infância por meio de fanfarra (trompete), aula tradicional em escola de música (flauta/musicalização) e aula particular (teclado). Quanto aos outros dois, um ingressou aprendendo bateria (aula particular) e o outro, violão. Quatro estudaram piano anteriormente e um não teve experiência prévia com o estudo do instrumento.

Com relação ao processo de seleção para o ingresso no Curso de Licenciatura em Música, três alunos não foram aprovados na primeira tentativa. Os anos de ingresso dos sujeitos desta pesquisa foram 2015, 2013 e 2012.

Vale sinalizar que três dos participantes tiveram experiência de aulas de piano nessa disciplina com outro professor anteriormente e possuíam, portanto, uma referência mediante a experiência anterior para responder às indagações feitas nas entrevistas. Um dos graduandos realizou o estágio docente supervisionado, pertencente ao curso, no semestre da coleta de dados. Portanto, a importância e a utilidade das aprendizagens no contexto desta investigação estavam sendo vivenciadas na prática pedagógica, nesse período.

A dedicação ao estudo fora das aulas não é a mesma entre os alunos que cursam as disciplinas. Alguns alunos afirmaram faltar tempo e disciplina para estudar regularmente durante a semana as atividades sugeridas pelo professor.

Nenhum dos entrevistados participou de projetos de extensão universitária antes do ingresso no curso. Evidenciam-se uma influência e o apoio da família com relação à continuidade da prática musical na formação dos alunos pertencentes à pesquisa.

A seguir, inicia-se uma descrição do percurso relacionado à experiência musical dos estudantes participantes da investigação.

### **RENATA (29 anos)**

A aluna cursa Instrumento I e está na terceira fase do curso, ou seja, ingressou na UDESC em 2015, um ano antes da coleta de dados. A licencianda é graduada em Letras e mestre em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), área de Musicologia e Performance, e cursa Licenciatura em Música com o intuito de obter o diploma, pois pretende ingressar futuramente em curso de doutorado e também obter conhecimento específico de ensino de música.

Paralelamente, ela pratica canto e tem experiência profissional de cantora de coro e de cantora solista, além de dar aulas de canto há oito anos.

Iniciou sua experiência como aluna de música aos sete anos em escola de música situada em sua cidade natal. Na escola estudou teclado, flauta e musicalização. Mediante entrevista, mencionou que gostava muito de cantar na infância e que havia uma aproximação muito forte com a sua avó, por meio do canto. Entretanto, o que a motivou a estudar música foi a vontade de tocar teclado, instrumento que ganhou da sua avó como presente de aniversário. A flauta estava inserida no contexto das aulas de musicalização, que era um pré-requisito para as aulas de piano.

[...] eu lembro que eu queria estudar teclado, mas lembro que na escola o piano era tratado como uma coisa superior, como é ainda em alguns lugares. [...] estudei um ou dois anos de teclado, mas o teclado na época foi ensinado para mim como uma coisa temporária para depois passar para o estudo do piano. [...] (Renata, entrevista em 25/04/2016).

Assim, ela foi direcionada a estudar piano após passar pela experiência de aprender teclado, flauta e musicalização. Após mencionar esse fato, a estudante sinalizou, em sua fala, que se tratava de um ensino formal conduzido mediante uma pedagogia que não considera eficaz. Outro fator importante relatado em entrevista foi o de que a aluna não entrou com o intuito de estudar piano, mas sim foi direcionada a isso.

Na adolescência, migrou para o canto, época em que se especializou. Renata comentou que o conhecimento que adquiriu com o piano se deve ao tempo de experiência na sua trajetória de aprendizagem musical, e não ao fato de praticar o instrumento na disciplina de Piano.

Renata mencionou que leciona aulas de canto e utiliza o piano como ferramenta para acompanhar as atividades de aquecimento vocal, assim como o repertório trabalhado nas aulas.

### **MIGUEL (23 anos)**

O graduando cursa Instrumento I e está na terceira fase. Teve aulas de música na escola na disciplina de Educação Artística na quarta série.

[...] O professor fazia tudo na educação artística, e era uma piada na escola porque sempre era a música Asa Branca na flauta. Era bem complicado porque o professor tinha sérias dificuldades para ensinar. Eu lembro de tocar alguma vez na flauta nestas aulas. (Miguel, entrevista em 27/04/2016).

Certa vez, ganhou uma flauta contralto, mas não desenvolveu prática alguma com a flauta.

[...] isso foi tão insignificante que eu nem lembro direito. Era uma época da minha vida que eu não tinha interesse, nem ouvia música, minha família não tinha o costume de ouvir música e meu interesse veio bem depois desta fase. (Miguel, entrevista em 27/04/2016).

O graduando recebeu algumas influências por meio do irmão quando este começou a ouvir *rock* em casa. A partir daí, foi percebendo sua preferência pelas bandas de *rock* nacionais.

Sua trajetória musical foi permeada por um processo ativo de descobertas que ele mesmo fazia por conta própria. Foi assim que conheceu variados gêneros musicais e grandes nomes da música popular brasileira.

O início da sua prática musical ocorreu na adolescência por meio do violão. O fato de ouvir o primo tocar violão o estimulou a querer tocar também. Assim, tentou aprender durante um ano, sem auxílio, e, logo após, desistiu pelo fato de ter muita dificuldade em tocar de ouvido com o primo. Decidiu fazer aulas de percussão aos 19 anos, permanecendo por dois anos. Desenvolveu sua prática no pandeiro e, assim, participou de um grupo musical e da bateria de duas escolas de samba de Florianópolis por três anos.

No ano de 2010, aos 23 anos, o aluno ingressou no Curso de Licenciatura em Música da UDESC, mas acabou abandonando após um mês e meio por se sentir despreparado em relação ao nível do Curso.

Quando a gente entra no curso percebe que o nível é bem mais alto que o das provas de seleção. Eu entrei e não conseguia acompanhar. Então, eu perdi o interesse e achei que não era isso o que eu queria fazer. Se fosse para voltar, então eu teria que estar mais preparado. (Miguel, entrevista em 27/04/2016).

Miguel ressaltou que não tinha condições de acompanhar as aulas, sentindo-se incapaz e desestimulado para tal. Após abandonar o curso, ficou afastado durante três anos consecutivos estudando canto, violão, bateria e percussão.

Retornou para o Curso no ano de 2013 em busca do diploma, pois enfatizou não ter dúvidas que queria seguir profissionalmente tocando, mas sempre teve interesse em dar aulas de música na escola básica, embora nunca tenha tido essa experiência. Seu principal objetivo ao cursar a licenciatura é o de ser professor.

O aluno cursa a disciplina de Piano como segunda opção, pois já cursou violão nesse mesmo contexto como disciplina obrigatória. No caso do acadêmico Miguel, a sua escolha por Violão como disciplina obrigatória deve-se ao desejo de desenvolver o estudo do repertório popular.

A sua primeira experiência como aluno de piano na graduação se deu na disciplina de Instrumento I, pertencente a esta pesquisa. Miguel está retornando às aulas na licenciatura após ter trancado o curso no início do semestre letivo de 2014.

### **JOÃO (19 anos)**

Assim como Miguel, João cursa Instrumento I e começou a estudar piano no primeiro semestre de 2016. No entanto, o aluno teve oportunidade de ter contato com o instrumento piano anteriormente em um projeto extracurricular de fanfarras de uma escola situada em Blumenau, Santa Catarina, cidade natal do estudante. Ele iniciou sua prática musical aos 10 anos, quando cursava a quinta série, tocando trompete. Havia um piano na sala no qual ocorriam os ensaios da fanfarra, decorrendo daí o interesse pelo instrumento.

Seu professor de trompete, no projeto, é graduado em licenciatura pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). O aluno relatou que gostava de ouvir seu professor ao piano, depois dos ensaios da fanfarra. De certo modo, segundo João, era estimulante perceber a facilidade e a fluência com que o seu professor tocava. Assim, algumas vezes, ele explorava o piano em alguns momentos antes ou após os ensaios da fanfarra, mas relatou nunca ter tido aulas de piano antes da graduação.

Seus irmãos também estudaram música, mas o seu interesse só despertou quando entrou no projeto de fanfarras e estudou trompete. Sua mãe tocava flauta doce, assim como a tia. Seu tio é construtor de bateria. Os pais sempre foram muito ligados à música e, embora não tenham se desenvolvido muito em algum instrumento, exerceram influência musical em seu desenvolvimento. Segundo o estudante, o incentivo da família sempre esteve presente em sua trajetória musical.

**RAFAEL (26 anos)**

O licenciando cursa Instrumento III e está na quinta fase do curso. Iniciou seus estudos aprendendo bateria aos 14 anos e, após um ano, iniciou com aulas de canto, paralelamente. Aos 21 anos, passou a ter aulas de piano.

[...] estava pensando em entrar na UDESC, e aí eu senti que só a bateria e o canto faziam falta, no sentido do conhecimento teórico musical que eu precisaria na faculdade. (Rafael, entrevista em 27/04/2016).

Rafael teve contato com o instrumento piano em casa. Ingressou no Curso de Licenciatura em Música da UDESC, primeiramente, no ano de 2010. Por não se sentir estimulado, tentou migrar para o curso de bacharelado, mas não passou na prova.

No percurso como estudante na licenciatura, começou a dar aulas de canto e tentou passar na seleção para cursar bacharelado em Piano novamente, mas foi reprovado.

Seu interesse em estudar piano está relacionado ao fato de utilizar esse instrumento como ferramenta ao ministrar canto popular.

**EDUARDO (23 anos)**

O discente cursa Instrumento V e começou a fazer aulas de teclado com cinco anos de idade. Comentou na entrevista que “pedia muito aos pais para aprender”. Fez aulas particulares com o mesmo professor durante muitos anos. Sua trajetória iniciou com teclado antes de estudar piano. Ele ressaltou que chegou a fazer aulas em escola de música durante um ano, mas, como as aulas eram em um modelo “tradicional” de ensino, segundo ele, em que a ênfase era a teoria em vez da prática, não houve muito desenvolvimento na execução ao piano.

O estudante nunca interrompeu o estudo de teclado/piano. Ingressou no curso superior da UDESC com a intenção de se desenvolver musicalmente, pois já lecionava antes mesmo de ingressar na graduação. Aprendeu violão na UDESC no início do curso.

Relatou que em sua trajetória fez provas para ingressar na faculdade de Arquitetura, em curso técnico em Edificações e na faculdade de Música (licenciatura) ao mesmo tempo no ano de 2009, quando se formou no ensino médio. Como não passou em Música, estudou no curso técnico. Depois de formado nesse curso, em 2012, fez o vestibular para Música e para Arquitetura novamente. Como passou em Música, ingressou no curso.

Fiz prova para ingressar na graduação em música/licenciatura UDESC tocando piano. Meu professor era de teclado, mas tinha piano digital, então às vezes eu tocava no piano digital, nunca estudei peças eruditas antes da graduação, mas já era mais voltado para o piano do que teclado depois de um certo tempo pelo fato de estudar um pouco de improvisação e acompanhamento. (Eduardo, entrevista em 27/04/2016).

A opção por licenciatura se deu pelo fato de não ter leitura de partitura fluente. Caso contrário, a escolha seria por bacharelado em Piano. Na ocasião da seleção de ingresso, pediu orientação ao seu professor de teclado, que cursava Licenciatura em Música na UDESC, e obteve, assim, a informação de que o Curso forma o aluno para ser professor e que é voltado principalmente para a atuação em escola pública. Eduardo decidiu, então, cursar a licenciatura primeiro, mas não descartou a ideia de fazer prova para o bacharelado em Piano depois de formado.

Atualmente, ministra aulas em escola de música, assim como aulas particulares, além de reger e acompanhar coral de igreja.

#### **4.1.1 Pretensões profissionais dos sujeitos após o término do curso**

A entrada no curso superior traz para o estudante um conjunto de expectativas em relação ao futuro. Quanto às aspirações profissionais dos entrevistados, quatro dos participantes pretendem lecionar música. Todos desejam atuar como intérpretes em suas áreas: canto (dois alunos), trompete (um aluno), percussão (um aluno), piano/teclado e regência (um aluno). Três deles já exerciam a função de professor no momento da pesquisa, além das atividades profissionais como músicos. Dos que já atuavam como professores, dois ministravam aulas de canto particulares e em escolas de música e um ministrava aulas de teclado e piano em cursos livres e trabalhava em coro de igreja.

Os graduandos mostraram-se, de forma geral, coerentes com a formação superior pela qual optaram, já que lecionam ou pretendem lecionar no futuro. Dos

dois alunos que não lecionavam no momento, um enfatizou forte desejo de atuar futuramente como professor em escola básica da rede pública. Portanto, a formação na qual está inserido é condizente com as suas pretensões profissionais, considerando que uma das ênfases do Curso é a atuação nas aulas curriculares de Música em escola básica.

Destacou-se como fator importante pelos licenciandos que pretendem lecionar música em suas ações pedagógicas: saber adaptar-se às situações e ter condições de lecionar considerando a diversidade de vivências musicais que os alunos trazem para as aulas. Portanto, evidencia-se que os alunos buscam um conhecimento que lhes dê suporte para as suas ações pedagógicas futuras. A falta de experiência e de formação adequada foram consideradas como fator de dificuldade para os estudantes em relação à profissão docente. Portanto, infere-se que esse seria um motivo potencial para alavancar mobilizações em direção a aquisições de conhecimento.

Um dos participantes não demonstrou clareza com relação ao objetivo de lecionar futuramente. Seu ingresso na licenciatura teve relação com o fato de seu instrumento principal ser o trompete, inexistente no bacharelado. Além disso, o fato de ter ingressado no ano anterior e ser jovem também contribuiu para uma falta de convicção em relação à escolha profissional, apesar de ficar claro o desejo de desenvolver suas habilidades instrumentais e de performance em seu instrumento principal. O interesse pela profissão de músico, integrante de grupo instrumental, foi evidenciada. No entanto, acredita-se que a inserção no ensino superior dará referência para conduzi-lo ao encontro de novas descobertas e valores que poderão auxiliar na busca de um futuro enquadramento profissional.

Todos mostraram-se otimistas quanto à inserção profissional. Os relatos demonstraram que não há preocupação quanto a não se conseguir emprego. Um estudante expressou que quando se faz o que se gosta, naturalmente as coisas acontecem com relação ao mercado de trabalho.

Conhecer sobre os objetivos profissionais dos participantes ofereceu subsídios para examinar os significados que a experiência de aprender piano no curso de licenciatura tem para cada um. Acredita-se que a aquisição de saberes está diretamente relacionada com os motivos pelos quais se pretende aprender. O investimento de tempo e energia no processo dependerá dos valores pessoais, assim como o sentido encontrado na prática.

## 4.2 SOBRE ASPECTOS DE APRENDIZAGEM

Ao considerar a prática do estudo de piano nas aulas do Curso de Licenciatura em Música da UDESC, buscou-se conhecer os procedimentos empregados no desenvolvimento de habilidades musicais por meio do instrumento piano e como esses procedimentos ocorrem, tendo como intenção analisar como os alunos se mobilizam para a realização de determinadas atividades e, assim, compreender os processos de relação com o saber dos sujeitos da pesquisa. Consciente da complexidade que envolve o fenômeno da aprendizagem musical, não há pretensão de contemplar todos os aspectos desse processo. Dessa forma, o foco está voltado para a seguinte questão: quais aspectos permeiam as situações de aprendizagem nos contextos investigados? Pretendeu-se entender essa questão a partir das falas dos alunos, assim como dos dados extraídos das observações e dos vídeos gravados nas aulas vistas. Utilizaram-se também dados oriundos das anotações feitas durante as observações.

Os processos de aprendizagem musical nas aulas de piano no Curso de Licenciatura em Música da UDESC ocorreram de forma individual, em um contexto coletivo de turma, pela prática de experimentar e receber orientações ao mesmo tempo (para que se possa conhecer detalhadamente esse contexto, ver Apêndice F).

As atividades que são conduzidas pelos professores das disciplinas compreendem aspectos mecânicos, encadeamento de acordes, harmonização, transposição, leitura, improvisação e execução de repertório.

Observou-se que as aulas seguem um roteiro de atividades planejadas para cumprir o estudo dos elementos descritos anteriormente. Os conteúdos são desenvolvidos de acordo com a ementa da disciplina e com o que está proposto nos planos de ensino de cada professor.

A organização dos conteúdos nas turmas 1 e 2 obedece a uma distribuição que leva em conta um nível de dificuldade que se considera apropriado para o estágio das disciplinas. Os materiais didáticos que continham os conceitos a serem abordados foram direcionados para o nível de cada turma e compreenderam um conjunto de obras elementares refletindo o nível de desenvolvimento técnico e musical mínimo esperado. Assim, as práticas aconteceram mediante a utilização de

um conteúdo fixo preparado para o semestre e ao qual todos os alunos foram submetidos, ou seja, todos realizaram as atividades que tinham por finalidade desenvolver as habilidades, executando a mesma partitura nas aulas.

Na turma 3, as práticas são direcionadas levando em conta a relevância da didática adotada para a aprendizagem de cada um dos alunos. Assim, o conteúdo e os exercícios que servem para desenvolver as habilidades são os mesmos para todos, mas os graus de dificuldade diferem entre os materiais utilizados. Um exemplo para auxiliar a compreensão é a forma como as escalas foram praticadas: o aluno iniciante praticou fragmentos da escala, de mãos separadas, dentro de uma oitava, com as repetições que se julgou necessário. Já o aluno mais adiantado praticou em mais oitavas, de mãos juntas, em movimentos direto e contrário. Assim, cada estudante realizou a atividade de acordo com a sua condição, seu nível. A escolha de repertório constitui obras com diferentes níveis de exigência para a aprendizagem dos mesmos conceitos.

Nesse sentido, é desejável que o aluno aprenda a estudar a partir da análise e da utilização eficiente dos recursos pessoais disponíveis. Há vantagens na transferência da capacidade de concentração e do conjunto de habilidades desenvolvidas nesse aprendizado para as demais necessidades da prática musical em outras áreas da formação acadêmica (CERQUEIRA, 2009b, p. 57).

Essas habilidades são comuns à aprendizagem formal tradicional do instrumento piano, que enfatiza exercícios técnicos e a execução de um repertório erudito ocidental, além de repertório popular, leitura de cifras e improvisação.

Os licenciandos das disciplinas 1 e 2 estudaram utilizando uma apostila composta de exercícios apropriados para cada nível. Trata-se de uma compilação feita pelo professor 1 como material didático e extraída de métodos e livros de partituras para piano.

Na disciplina 3, foram utilizados como material partituras e exercícios que o professor vai propondo ao longo do semestre. Assim, pode-se dizer que os materiais utilizados nas disciplinas de Piano são compilados.

Um aspecto importante é que nas aulas os alunos puderam trazer sugestões de peças como de música popular, por exemplo.

[...] Ele sempre traz um material, de escalas. [...] de repertório, erudito, é sempre ele que traz. [...] do popular, ele deixa livre para o aluno trazer o que quiser. Das peças populares, a gente corre atrás, mas do resto, ele traz

tudo para a aula, ou deixa no seu escaninho, ou então manda por e-mail. Eu acho muito bom a gente poder tocar também coisas que gosta, além daquelas que o professor indicou. (Eduardo, entrevista em 27/04/2016).

Nessa narrativa fica explícito que o aluno sentiu uma flexibilidade por parte do professor. A liberdade de escolha em relação à música popular evidencia uma consideração e um olhar atento do professor sobre o envolvimento do aluno na experiência de aprender. O fato de o aluno selecionar uma peça de sua escolha pode contribuir como um estímulo ao seu estudo, propiciando maior interesse. Percebe-se que Eduardo sentiu-se seguro ao aprender por meio de um conteúdo que contempla elementos musicais necessários para o seu desenvolvimento e que ao mesmo tempo proporciona prazer, o que propicia sentido à prática. Essa é uma questão muito importante porque poderá servir de modelo a ser seguido pelo graduando em sua prática pedagógica futura.

Para Kaplan (1987), é motivador para o aluno tocar um repertório significativo, de sua escolha, dentre uma série de obras selecionadas pelo professor, de acordo com as suas capacidades. Ao trazer essa questão para o contexto coletivo de aprendizagem, é possível refletir sobre duas formas de abordagem: uma aprendizagem com um material em comum para todos os participantes da turma e uma aprendizagem que considere o estágio e capacidades individuais no direcionamento das atividades. Segue o comentário de Renata em relação ao seu aprendizado de piano.

Tem dias que eu acho muito chata a aula, porque os colegas estão em um nível bem mais básico e, apesar de cada um poder praticar individualmente em um instrumento, as atividades propostas são as mesmas. Então eu mesma fui encontrando fórmulas como ir pulando coisas na apostila e indo além do que é proposto. Nessa semana foi mais confortável porque tinha que estudar uma 'pecinha', uma peça de repertório, e aí eu escolhi uma peça que tinha um nível de dificuldade um pouquinho maior para mim. Teve dias que eu saí desmotivada por ficar repetindo aquilo que é proposto para a turma porque é muito fácil para mim. (Renata, entrevista em 25/04/2016).

Renata relatou não haver muito sentido em cursar a disciplina, sendo o nível de dificuldade das atividades propostas nas aulas inferior às suas habilidades já adquiridas ao piano. Foi possível captar uma falta de motivação em relação à prática, mediante entrevista. Vale lembrar que a aluna começou a estudar o instrumento na infância, apesar de ter seguido com o canto como atividade profissional.

Para resolver esse problema e equiparar o nível de aprendizagem dos alunos da mesma turma, talvez pudesse ser prestado o exame de suficiência no instrumento,<sup>4</sup> interesse manifestado por ela. No entanto, há habilidades que não fizeram parte da sua aprendizagem ao piano em sua trajetória, como improvisação, composição, tocar “de ouvido”, realização de arranjos, das quais a aluna poderia se beneficiar se fizessem parte das atividades. Durante as duas entrevistas evidenciou-se que a aluna gostaria de desenvolver exatamente essas habilidades que, segundo ela, não foram contempladas em sua formação e que poderiam tornar sua prática pedagógica mais eficiente e dinâmica. Para Renata, estudar o conteúdo da apostila não fez sentido. Ela não considerou que pudesse haver elementos importantes a serem descobertos por meio de uma experiência que não contemplou o que ela pensa que seria importante aprender. O conteúdo da apostila não despertou o interesse da aluna para a aprendizagem.

Inserido nessa prática, o aluno pode ser levado a desafios constantes como a execução de novos exercícios, novas peças, novos gêneros e, assim, perceber quais procedimentos técnicos funcionam para a resolução dos problemas encontrados. Trata-se de um caminho em direção ao amadurecimento de habilidades musicais por meio do piano. O conjunto de experiências já adquiridas contribui para que “[...] a execução seja trabalhada interna e individualmente em sua esfera de alcance” (GAINZA, 1988, p. 101).

Estudar piano, assim como outros instrumentos, requer dos alunos o interesse para realizar ações para o desenvolvimento, tanto dos iniciantes como dos que já participam dessa experiência há mais tempo. O progresso no estudo dependerá das ações empregadas no processo de aprendizagem no instrumento. Quanto mais sentido fizer ao indivíduo, mais movimento em direção à aprendizagem será exercido conseqüentemente. Para haver mobilização do aluno, é preciso que a situação de aprendizagem faça sentido para ele. Segundo Charlot (2000, p. 56),

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs.

---

<sup>4</sup> O exame de suficiência é uma possibilidade ofertada pelos cursos de Música aos alunos que apresentam proficiência nos instrumentos obrigatórios. Para ver mais sobre o assunto, consultar legislação específica sobre isso no *site* da Instituição.

Dessa forma, o sentido de uma atividade está relacionado com aquilo que incita a agir e aquilo que orienta a ação.

Dentre alguns aspectos observados nas atividades pelas quais os alunos aprendem a tocar, salientam-se o conteúdo, a dinâmica de aula, o tempo de realização das atividades, o envolvimento dos alunos.

Dos distintos fatores presentes na prática de aprendizagem de piano nas disciplinas investigadas, observou-se que a experimentação prática foi um dos mais privilegiados. Os momentos de experimentação aconteceram a cada atividade proposta. Nesse processo, que ocorreu de forma individual em um piano digital com fone de ouvido, às vezes se tocou em conjunto ouvindo a si e aos colegas ao mesmo tempo como em momentos de leitura à primeira vista ou após o estudo individual.

Na disciplina 3, as duas primeiras aulas observadas tinham três alunos presentes. Houve demonstração para o professor, que utilizou fones de ouvido para analisar a execução de cada um dos alunos, individualmente. A partir da terceira aula, as atividades se deram de forma individual nessa disciplina, pois dois alunos desistiram de cursá-la.<sup>5</sup> Dessa forma, não houve mais a necessidade da utilização dos fones e tudo o que o aluno praticava era acompanhado pelo professor, que fazia suas considerações no momento da prática do discente.

Em algumas das aulas observadas, houve momentos breves em que os alunos tocaram alguma peça ou exercício em conjunto, cada um lendo uma linha melódica diferente, completando o arranjo. Constatou-se que os alunos não se comunicaram nesses momentos para a tomada de decisões, não havendo assim uma interação entre os colegas nos processos de aprendizagem. No entanto, percebeu-se que aconteceram tomadas de decisões individuais em diversos momentos em que os estudantes praticaram. Como exemplo destacou-se a escolha do dedilhado em determinados trechos dos exercícios ou do repertório mediante experimentação, assim como a escolha de peças de repertório.

Em alguns momentos, os alunos determinaram o tempo de estudo nas atividades propostas, avisando aos professores que já haviam praticado o suficiente.

---

<sup>5</sup> Não foi possível para a pesquisadora identificar os motivos da desistência dos dois alunos da disciplina 3.

Quanto à repetição, Kaplan (1987) reforça ser essa a alma do ensino instrumental, pois ela é a chave para se apropriar da técnica instrumental. No entanto, é preciso haver entendimento e percepção do contexto por parte do professor para o estabelecimento de um limite, com vistas a não haver saturação por parte dos alunos.

Durante o percurso das atividades, surgiram questões musicais envolvendo técnica instrumental e elementos musicais, sendo trabalhadas de forma prática e funcional. Há um tempo determinado para a prática de cada atividade (prática de exercícios técnicos, leitura, harmonizações, execução de repertório etc.). As aprendizagens transitaram por tempos diferenciados: o tempo de prática em aula; o tempo de prática durante a semana, o mês ou o semestre. No momento em que é abordado um assunto, um conteúdo, uma atividade, inicia-se o tempo da aprendizagem, que se diferencia para cada aluno. Zabala (1998) enfatiza a questão do tempo nas aulas e como esse é utilizado, ou seja, até que ponto é limitado nas diferentes situações em que se desenvolvem as habilidades. Segundo o autor, o tempo exerce certa pressão na condução das aulas e pode interferir nas ações pedagógicas em relação às necessidades individuais de cada aluno. Destaca-se, portanto, a importância de um equilíbrio entre as atividades.

Russell (2005) destaca esse tempo, denominado por ela como “andamento”, o qual diz respeito à velocidade com a qual são desenvolvidos as atividades e os conteúdos. A autora salienta que um bom andamento auxilia no aproveitamento do tempo para a realização das variadas atividades.

João relatou na entrevista que, por vezes, esse tempo determinado nas aulas para praticar as atividades não foi suficiente para uma realização satisfatória. Alguns alunos não conseguiram desempenhar o que foi proposto pelo professor dentro do mesmo tempo que os colegas.

[...] às vezes vai muito rápido, fica difícil de acompanhar. Tem coisas técnicas, por exemplo, que eu fico para trás. [...] quando tem muitos saltos. [...] deveria ter um tempo maior. [...] eu nem consegui fazer o que foi proposto e já passa para outra atividade. Como me falta técnica, eu não consigo ir muito adiante. (João, entrevista em 27/04/2016).

Segundo João, os objetivos de aprendizagem, assim como o domínio do saber, acabam não sendo alcançados. Vale refletir sobre o fato de que as habilidades, para serem desenvolvidas de fato, precisam de prática fora de aula. Os

momentos de prática nas aulas não são suficientes para que ocorra um domínio do saber relacionado à aprendizagem de piano. Se o aluno executa para que o professor possa analisar se a conduta está correta e, a partir daí, ele pratica com mais consciência, teria, assim, mais noções do que fazer para um desenvolvimento eficaz. João revelou que estuda pouco durante a semana. Esse dado é relevante, pois a sua dificuldade está relacionada ao tempo de prática fora das aulas.

Observou-se que não são todos os alunos que têm a necessidade de um tempo maior para praticar cada atividade nas aulas. Esse é o caso de Renata:

[...] a gente tem um tempo, né? [...] o professor dá um tempo para gente praticar o exercício proposto. Esse tempo, para mim, é mais que suficiente. [...] eu nem estudo em casa porque é muito fácil o que é sugerido em aula, não tem muito sentido [...]. (Renata, entrevista em 25/04/2016).

O nível instrumental da estudante, conforme ela mesma relatou, não é compatível com o nível de dificuldade estabelecido na apostila compilada e utilizada e, assim, não há desafios que a estimulem, culminando em uma falta de sentido nas atividades para essa aluna. Percebe-se, assim, o desnível latente entre alunos da mesma turma.

Entretanto, Renata demonstrou, mediante entrevista, uma falta de clareza com relação a sua opção na disciplina de Piano:

Quando eu vim fazer a minha matrícula, me perguntaram: qual seu instrumento? Não perguntaram: qual o instrumento você quer cursar? Então eu terei que passar um semestre inteiro praticando coisas que já sei. Então, por que eu estou fazendo piano? Se eu soubesse que teria que estudar escalas ali, provavelmente eu teria optado por violão, até pela questão pedagógica, porque eu acho que o violão, ele é um instrumento mais prático de utilizar nas aulas de música na escola de ensino básico. Poderia ter optado por violão e não optei, então foi por isso, por não saber bem. Claro que eu gosto do piano, mas eu não sei se teria escolhido se essa informação fosse mais clara. (Renata, entrevista em 25/04/2016).

Verifica-se que também não há uma clareza com relação ao motivo de se praticarem escalas – fundamento da prática pianística presente em todos os níveis. A questão não seria o conteúdo de escala, mas sim o objetivo pelo qual se pratica. Evidencia-se que a aluna tem consciência da importância de desenvolver a prática ao piano, mas não se sente estimulada ao perceber o nível das atividades propostas. O desejo em aprender poderia, então, ser reforçado caso fosse possível uma readequação do nível de dificuldade proposto para a aluna, do saber a ser

mobilizado para a aprendizagem que fosse adequado ao seu estágio atual de aprendizagem. Segundo Charlot (2000), a dinâmica do desejo supõe uma relação de valor com as atividades que se executam, ocorrendo um investimento onde há importância. Essa dinâmica é o que possibilita uma definição do que seria um sujeito engajado.

Na prática em aula, os alunos, na maioria das vezes, não pediam auxílio aos professores. Foi comum presenciar o professor 1 orientar por meio de comentários, mesmo sem ouvir o que estava sendo tocado, pois os alunos estavam com os fones plugados nos pianos. O fato de não se manifestarem em relação à ajuda nas execuções pode estar relacionado a não virem à tona questões que só surgem depois de certo tempo de experimentação. É preciso praticar um tempo para que surjam dúvidas e percepções das dificuldades.

Por outro lado, em oposição ao auxílio dado pelo professor em sala, o aluno Rafael assinalou que a interferência do professor a todo instante atrapalha. Ele afirmou não se sentir à vontade com interferências e mencionou não haver tempo de prática para que ele pudesse descobrir o que funciona em seu processo de aprendizagem. Os pianos digitais permitem que se estude em aula, com fone de ouvido, e o tempo para estudar individualmente a cada exercício ou peça proposta traz resultados positivos. A orientação já vai acontecendo no momento em que se pratica, de acordo com as dificuldades que surgem, mas é preciso que esse tempo esteja de acordo com as necessidades dos alunos e que haja espaço para que os alunos percebam os seus procedimentos com relação à aprendizagem. Rafael sinalizou a importância de se tomarem decisões com relação a procedimentos que funcionam ou que não funcionam na prática de estudo em aula:

[...] é preciso deixar a pessoa estudar sozinha um pouco. Se o professor fica muito em cima, isso atrapalha o aprendizado. [...] se você pede para alguém estudar, você tem meio que não olhar, entendeu? Tem que deixar a pessoa estudar para depois mostrar. [...] agora, tu começando a tocar e o professor corrigindo na hora, isso realmente atrapalha um pouco. (Rafael, entrevista em 27/04/2016).

Se não há espaço para que o aluno seja capaz de perceber os procedimentos na sua execução, isso atrapalha o aprendizado, segundo o acadêmico Rafael. Compreender o que se executa é outra questão primordial na aprendizagem. No entanto, é preciso perceber que as aulas são planejadas e há uma organização

dentro de um tempo específico para que o conteúdo estipulado seja abordado. Nas aulas, os professores deixaram espaço para a execução com vistas a orientar como praticar posteriormente. A intenção é proporcionar conhecimento para o desenvolvimento, e não tratar os momentos de aula como um espaço para que cada aluno estude o quanto julgar suficiente para a sua aprendizagem.

Glaser e Fonterrada (2006) afirmam que o ensino–aprendizagem musical não deve priorizar um modelo de ensino centralizado no professor, pois os alunos acabam apenas absorvendo os códigos que são repassados de forma mecanicista e com pouca reflexão no processo de aprendizagem. Para os autores, é necessário que o professor seja um mediador no processo de aprendizagem do aluno, levando-o a refletir sobre o processo, em vez de centralizar o ensino em si mesmo. Quando o professor apenas media esse conhecimento e o aluno também é agente da construção, esse modelo de ensino é centrado no aluno. Quando o ensino está centrado no professor, os alunos apenas recebem a informação, sem espaço para agir na construção do conhecimento. Já no ensino centrado no aluno, este é o agente do processo de ensino–aprendizagem (MONTANDON, 2004; SWANWICK, 2003).

Eduardo, que cursa a disciplina 3, revelou que seu processo de aprendizagem é conduzido de uma forma que proporciona a assimilação dos conteúdos.

[...] eu me sinto envolvido nas aulas porque fico à vontade em praticar. Sei que o professor está atento aos detalhes enquanto toco. Então ele vai falando e eu vou procurando corrigir, mas dentro do meu tempo. Eu sinto que desenvolvo meu aprendizado. O professor respeita o tempo para praticar o que ele pede e também respeita a escolha do repertório. A gente pode trazer umas peças de música popular de nossa escolha. Ele também manda as partituras por e-mail de tudo o que é visto em aula. (Eduardo, entrevista em 27/04/2016).

O graduando sinaliza sua satisfação em aprender piano, relacionando esse fato com a didática do professor, que adota uma abordagem abrangente e é consciente da importância de aspectos, tais como reforço de conceitos e habilidades, sugestão de como praticar, flexibilidade no repertório e atenção aos processos de aprendizagem.

França e Azevedo (2012) reforçam a importância da didática do professor de piano, pois como educador musical ele favorecerá a atuação docente ao considerar as mudanças de paradigmas sociais e culturais da contemporaneidade, observando

fatores que levam à motivação de seus alunos, como a autonomia no processo de ensino e aprendizagem e a autoaprendizagem. Tais fatores podem influenciar positivamente o processo de ensino de um instrumento musical.

#### 4.2.1 Quanto à avaliação

As informações relacionadas às avaliações foram obtidas mediante a segunda entrevista, após o término do semestre letivo.

Embora as atividades sejam direcionadas para o grupo, a avaliação foi feita individualmente com o propósito de verificar se houve progresso nas habilidades técnico-musicais desenvolvidas, identificar as dificuldades e apontar estratégias para superá-las. Os tipos de avaliação utilizados consideraram a análise de aspectos técnico-musicais, a dedicação, o comprometimento do estudante, a participação (frequência nas aulas) e a realização de provas. Nas disciplinas 1 e 2 as provas foram divididas em dois momentos durante o semestre. A primeira prova foi dividida em exercícios de técnica (20%), transposição (30%), harmonização (20%) e repertório (30%). Os alunos executaram encadeamentos harmônicos em tonalidades maiores, com ambas as mãos, seguindo dedilhado e inversões propostos em aula. O professor escolheu as tonalidades no momento da prova. A avaliação consistiu em analisar a preparação, a exatidão de notas, o ritmo, a coordenação e a fluência musical.

As provas na disciplina 1 propuseram as seguintes execuções:

##### Quadro 2 – Itens avaliados na Prova 1

- Repertório estabelecido: o aluno pôde escolher uma peça para executar.
- Estudo técnico: escala em uma mão e acompanhamento com acordes em outra.
- Execução de uma melodia realizando a harmonia com os graus I, IV, V.
- Transposição de uma peça para tons vizinhos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

As provas da disciplina 2 propuseram as seguintes execuções:

Quadro 3 – Itens avaliados na Prova 2

- Transposição de peça escrita na tonalidade de Fá Maior para Sol Maior e Mi Maior.
- Harmonização de uma peça com dois acordes: Fá Maior (I) e Dó Maior com sétima (dominante). Mão esquerda na linha de baixo e mão direita executando os acordes com inversões.
- Harmonização de um exercício com acordes na mão esquerda e melodia na mão direita.
- Pentacorde em uma mão e acompanhamento em ritmo já abordado em aula anteriormente. Depois, inversão com a mão esquerda fazendo o pentacorde e a direita fazendo o ritmo. Esta questão exigiu três tonalidades: duas maiores e uma menor. O acompanhamento foi feito com acordes de I (tônica) e V (dominante).
- Uma peça de repertório escolhida pelos alunos, entre as quatro trabalhadas no semestre.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

A prova da disciplina 3 exigiu a execução de duas peças de repertório: parte da peça intitulada *Paulistana n. 4* e a *Paulistana n. 2*, ambas compostas por Cláudio Santoro.

Miguel, aluno pertencente à disciplina 1, relatou que conseguiu realizar a prova com tranquilidade porque foi proposto exatamente o que foi entregue na aula anterior para os alunos prepararem durante a semana. O mesmo programa foi entregue a todos.

Fui bem, consegui realizar tudo. [...] eu tenho mais dificuldade em função do histórico, por tocar outros instrumentos e tal, por ser percussionista. Eu nunca consegui realizar algo na hora. As leituras, os exercícios de harmonia, essas coisas eu não conseguia na hora da aula. Eu preciso estudar bastante, né? Ficar algum tempo. Mas foi bem tranquilo. Eu tirei 10 na avaliação geral por eu ter conseguido realizar. Acho que tive um certo desconto em função das minhas limitações ao instrumento. Então, eu toquei em uma velocidade tranquila para não me atrapalhar com nada. Achei até que receberia uma nota menor, mas também acho que a matéria não é para isso, não é uma apresentação onde a gente tem que chegar lá e apresentar. (Miguel, entrevista em 27/04/2016).

Segundo o discente, foram considerados aspectos como sua capacidade e a preparação do conteúdo proposto anteriormente.

Para Renata, o procedimento no momento da avaliação não fez sentido na última prova:

Eu fiquei muito chateada porque na semana anterior à prova não houve aula. Era para ir no horário de monitoria, mas eu não fui. Tinha que fazer um acompanhamento bem simples na verdade com I, IV e V, em inversões específicas. Era para tocar a tônica de cada acorde com a mão esquerda e

com a mão direita tocar os acordes em tríades. Eu não entendi e executei quebrando a inversão em duas partes: uma nota no baixo e as duas outras notas da tríade na mão direita. Depois que eu toquei tudo, me foi dito que não era aquilo, mas que tudo bem. E aí recebi quase 2 pontos a menos por causa disso. (Renata, entrevista em 25/04/2016).

Como a própria aluna afirma, se tivesse comparecido na monitoria, saberia exatamente o que teria que executar. Outro aspecto que vale lembrar é o de que a discente não se sente estimulada nas aulas. Assim, não se envolveu, tampouco comunicou ao professor as suas necessidades.

Charlot (2000) salienta que o desejo de todo professor é que seus alunos tenham tanto interesse sobre o que ele tem a dizer que essa relação seja construída de forma natural. Destaca-se aqui a “aula interessante”. Porém, há ressalvas sobre esse termo. Para a grande parte dos professores, toda aula é interessante, mas não são incomuns momentos de apatia ou irrelevância demonstrados pelos alunos. Há também momentos em que o professor consegue obter um *feedback* positivo dos alunos, ou seja, como Charlot nos indica, a aula depende muito “das relações” estabelecidas para a mobilização do saber. Segundo o autor, aprender é mudar de atitude e comportamento, abrir mão de certas convicções e explorar novos horizontes. Encontrar o ponto de equilíbrio nessa relação é sempre o ideal buscado por todos os envolvidos no processo da aprendizagem, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Após uma explanação sobre aspectos pertencentes ao processo de aprendizagem nas três disciplinas analisadas na pesquisa, seguem as habilidades que fizeram parte das disciplinas das quais os estudantes participaram.

#### 4.3 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

A prática de piano nas disciplinas investigadas promoveu uma experiência que tem, entre outras metas, o desenvolvimento na realização de mecanismos instrumentais por meio de uma literatura específica para piano que contemplou independência entre as mãos, leitura simultânea de claves, encadeamento de acordes, uso dos pedais (disciplina 3), postura.

Fisher (2010, p. 33) destaca algumas características sobre a aprendizagem no laboratório de pianos digitais:

[...] o laboratório de pianos digitais modernos oferece diversas opções de instrução musical através dos fones de ouvido. Opções de grupos permitem ao professor organizar alunos em prática individual, pequenos grupos ou até mesmo toda a sala. Controles do laboratório permitem ao professor trabalhar com determinados grupos, enquanto outros grupos ou indivíduos mantêm ininterruptamente suas atividades.

O autor enfatiza a utilização de distintas abordagens metodológicas de maneira integrada, partindo do princípio norteador de uma proposta que mantenha equilíbrio entre as atividades, as necessidades e os potenciais individuais diluídos no grupo, dentro do tempo disponível. Assim é possível abordar qualquer assunto pertinente numa aula de piano, o que faz dos pianos digitais os instrumentos ideais para uma aula de piano no contexto de turma, como as disciplinas deste estudo.

Indagado sobre o contexto de aula na disciplina de Instrumento-Piano, o discente Eduardo, que já teve experiência com essa disciplina recebendo aulas individuais, revelou que considera mais produtiva a aula nos pianos digitais.

[...] eu peguei a transição aqui na UDESC. Quando eu iniciei, no primeiro semestre, não tinha aquele monte de piano que tem hoje na sala. Só tinha o piano de armário e o de cauda. A gente treinava no piano de armário. Aí a aula era assim: uns 15, 20, 30 minutos no máximo para cada aluno. Prefiro todo mundo junto em uma aula maior. (Eduardo, entrevista em 27/04/2016).

Pela descrição, observa-se que o participante considera importante que as aulas ocorram em um piano digital, pois enfatiza a questão do tempo de orientação recebido no laboratório, no qual se toca durante 1 hora e 40 minutos (duração da aula). Ao mencionar a prática junto aos outros colegas, tocando ao mesmo tempo, o aluno também demonstra maior prazer.

Observou-se que a utilização de um piano para cada aluno permitiu uma monitorização individual no processo de aprendizagem por parte do professor e, assim, todos os sujeitos desta pesquisa relataram que se sentiram observados tanto no aperfeiçoamento de um exercício executado pelo grupo simultaneamente quanto no momento em que tocaram uma peça em conjunto, cada um executando uma das vozes.

As aulas de piano do Curso, de certa forma, permaneceram como no formato individual, em que cada um recebe considerações do professor separadamente, mas em um contexto de grupo. Dessa forma, pode-se ter uma aula mais extensa para praticar as atividades que abordam os conteúdos específicos.

Em divergência com a opinião de Eduardo, Renata narrou que as aulas individuais seriam melhores porque o professor poderia atender cada aluno, de acordo com as suas necessidades, e não tão voltado para um conteúdo elaborado dentro de um nível que se considera propício para cada estágio da disciplina. No entanto, salientou que talvez dependa muito da forma com que cada professor irá conduzir as aulas, pois ela considera importante dar atenção às necessidades individuais em um contexto de turma.

Segundo Cerqueira (2012), o aprendizado mútuo praticado pelo ensino coletivo pode representar um ganho; porém, é primordial que os alunos também recebam orientação individual durante as aulas para que sejam esclarecidas as dúvidas e as dificuldades. Nesse caso, torna-se fundamental que as aulas sejam ministradas em uma sala com pianos digitais em que cada aluno pratica utilizando fones de ouvido para que o professor possa atender individualmente, enquanto os outros alunos executam esperando pela orientação.

Percebeu-se que alguns alunos não fizeram menção à prática de tocar coletivamente, sem fones. Entretanto, talvez não tenha sido relatado pela falta de conhecimento dos participantes sobre as possibilidades que esse formato de execução possui.

Na sequência são descritas as habilidades requeridas pelos alunos ao realizarem as atividades em seus processos de aprendizagem de piano nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Música da UDESC.<sup>6</sup>

#### **4.3.1 Leitura de partituras**

Nas práticas de aprendizagem de piano nos contextos desta investigação – três turmas – foram utilizadas partituras praticamente em todas as atividades. Dessa forma, a leitura esteve presente durante todo o tempo nas aulas, tanto à primeira vista, na abordagem de um novo conteúdo, como nos momentos em que se tocou o que foi determinado para estudo de uma aula para outra. Foram empregados compilações de peças e exercícios de caráter didático, técnico e musical, sendo a

---

<sup>6</sup> A título de esclarecimento, não foram incluídas no texto cópias das partituras que indicam os exemplos musicais. Essas partituras pertencem a livros (métodos) publicados por editoras, com registro autoral. Mesmo contendo músicas compostas por compositores consagrados, a elaboração dos exercícios e das partituras pertence aos autores desses livros.

maioria das partituras extraídas do método Alfred’s Group Piano for Adults Student – Book 1, abrangendo gênero erudito e popular, nas três disciplinas pertencentes à pesquisa. Têm-se a seguir alguns exemplos de leituras.

Quadro 4 – Exemplos de leituras de partituras

<p>Disciplina 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequeno trecho da melodia <i>The Can-Can</i>, de Offenbach, em Sol Maior, escrita em 16 compassos.</li> <li>- Tema da 9ª <i>Sinfonia</i>, de Beethoven, em Mib Maior, escrita em 8 compassos.</li> </ul>
<p>Disciplina 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequeno trecho da melodia <i>Libiamo ne’ lieti calici</i>, da ópera <i>La Traviata</i>, de Verdi, escrita em 8 compassos.</li> <li>- Melodia de <i>Shall We Gather at the River?</i>, de Robert Lowry, escrita em 16 compassos.</li> <li>- Melodia de <i>Wiegenlied</i>, Op. 49, n. 4, de Brahms, escrita em 16 compassos.</li> </ul>
<p>Disciplina 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Czerny</i> (Coletânea 60 Pequenos Estudos, v. 1), de Barrozo Netto.</li> <li>- Estudo n. 11 (leitura em Dó Maior) sem ler as notas da mão esquerda. Pensar nos graus e nas funções harmônicas.</li> <li>- Método Alfred’s Group Piano for Adults Student (Book 1, Unit 3), p. 63, n. 3/4.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Em vários procedimentos houve uma análise breve com observação dos elementos presentes na partitura antes de os alunos tocarem o que foi proposto. Eles foram estimulados a ler à primeira vista, que se caracteriza como uma atividade executada pela primeira vez sem preparação anterior e “[...] implica na associação de aspectos visuais, motores e auditivos” (SLOBODA, 2005, p. 68). Machado (2013) aponta que a leitura à primeira vista depende do conhecimento musical adquirido e das habilidades desenvolvidas como senso espacial e memória tátil. O desenvolvimento da percepção auditiva leva as mãos a realizarem o movimento que conduza a um melhor resultado enquanto o olhar segue a partitura e vai antecipando informações básicas que vão sendo processadas. Para cada etapa da decodificação da partitura, há uma ação física correspondente.<sup>7</sup>

A análise do texto musical, antes da execução, permite ao intérprete observar e apreender visualmente os símbolos; reconhecer as claves, as indicações de compasso, a tonalidade, as células rítmicas e melódicas predominantes, as modulações e a forma. Os alunos tocaram, por vezes, todos juntos com o professor 1 após a análise e enquanto ele descrevia em voz alta os elementos pertencentes às partituras, como intervalos, tonalidades e acordes, correspondentes a cada

<sup>7</sup> O texto foi extraído da internet e não apresenta número de página.

compasso. Em outros momentos o professor 1 contou o tempo durante a execução dos alunos, assim como orientou quanto ao dedilhado e à inversão dos acordes.

Destacaram-se as repetições nas execuções, contribuindo para a percepção e a assimilação do conteúdo pertencente às partituras. Diversas melodias foram tocadas e repetidas, com as mãos separadas, visualizando os intervalos. Os mesmos procedimentos foram encontrados nas aulas do professor 2.

Observou-se que o desenvolvimento da habilidade de leitura de partituras tem significados diversos entre os participantes desta pesquisa. Renata considera de suma importância trabalhar a leitura, mas destaca que a prática sem partitura também deveria ser contemplada nas aulas.

[...] eu sou totalmente erudita, assim desde o início da formação, então para quem estuda música erudita, sempre a partitura. A gente já tem dificuldade do contrário, né? Às vezes no improvisar, no fazer o diferente. Porque a gente é ensinada a tocar conforme está escrito, e deu! Difícil para mim não é ler, difícil para mim é improvisar um negócio. (Renata, entrevista em 25/04/2016).

Evidencia-se em sua fala que, apesar de compreender que a leitura deve ser trabalhada nas aulas de piano, a aluna gostaria de ter um desprendimento da partitura e tocar sem depender na escrita. Fink (2002, p. 98) advoga que, ao “[...] concentrar o currículo essencialmente no ensino da notação – leitura musical – [...] e no mecanismo e formas de o manipular – técnica – nós ignoramos, ou pior, impedimos o verdadeiro desenvolvimento musical do aluno”. Para Renata, executar todos os conteúdos pertencentes às aulas por meio da leitura impede um desenvolvimento musical conectado com aspectos que ela considera importantes como, por exemplo, a improvisação. De fato, a aluna não demonstrou dificuldade alguma nas atividades relacionadas à habilidade de ler as partituras sugeridas para a turma. Assim, percebem-se dois fatores relacionados a um desinteresse demonstrado pela discente: falta de desafio e aprendizagem mediante outras habilidades que considera mais importantes para a sua formação.

Já Eduardo expressou interesse em desenvolver a leitura por meio da disciplina, pois não houve muita prática de leitura por notação em sua formação, configurando uma situação divergente da Renata. Percebe-se aqui a diversidade tanto nas formações dos participantes quanto em suas expectativas quanto às habilidades desenvolvidas:

[...] eu gosto muito das aulas porque, além das atividades que me interessam como improvisação, harmonização, técnica, o professor trabalha a leitura, tanto cifrada como por notação. E isso me estimula, e eu percebo que desenvolvi bastante, porque eu não li muito por notação na minha formação, e é importante saber ler bem para a minha profissão. (Eduardo, entrevista em 27/04/2016).

O discente acompanha alguns corais de igreja, além de ser professor de piano. Em sua fala, percebe-se satisfação em relação ao seu desenvolvimento, pois está evoluindo nas habilidades que julga importantes de adquirir para a sua atuação profissional. Rocha (2015, p. 56) destaca a importância da leitura do código para a execução instrumental:

[...] o conhecimento e facilidade de manuseamento do código musical constituem-se num primeiro passo de extrema importância para uma execução eficaz. Compete ao executante entender esse código para o poder reproduzir, sempre que se verificar uma nova situação, ou seja, a leitura de uma nova obra.

A identificação de elementos da construção musical como motivos, membros de frase e temas, e a noção de quadratura e da forma permitem ao aluno identificar conjuntos de notas significativos no contexto musical, assim como prever o resultado sonoro do texto notado na partitura.

As atividades foram realizadas por meio de leitura de partituras por notação, cifradas (encadeamentos de acordes ou repertório popular) ou numerais romanos, designando os graus dentro do estudo de harmonia.

Compreendeu-se que o desenvolvimento da leitura de partitura, considerando os sujeitos desta pesquisa, está relacionado ao valor e, conseqüentemente, ao interesse em praticar essa habilidade.

#### **4.3.2 Aspectos mecânicos**

Durante o percurso das atividades nas três disciplinas, frequentemente surgiram questões musicais envolvendo aspecto mecânico, relacionados a controle físico dos movimentos nos elementos musicais trabalhados de forma funcional. Para Chiantore (2001, p. 19), o termo “mecânico” relaciona-se a aspectos fisiológicos da execução.

Dessa forma, os alunos receberam orientações para facilitar e viabilizar as atividades. Como a performance musical não é o objetivo principal da disciplina, mas sim o desenvolvimento de habilidades funcionais ao piano, os estudos específicos para a parte mecânica compreenderam a execução de escalas; e na disciplina 3 os estudos n. 11, n. 12 e n. 13 do livro *Czerny* (Coletânea 60 Pequenos Estudos, v. 1), de Barrozo Netto.

Para França (2001, p. 37), é inevitável um cuidado com o desenvolvimento de aspectos mecânicos, pois “[...] o fazer musical envolve tanto a compreensão dos elementos musicais empregados na prática quanto [...] as habilidades técnicas necessárias para identificá-los”.

Em todas as turmas foram praticadas escalas em duas oitavas. As tonalidades executadas, considerando as três turmas, foram as de Sol Maior, Ré Maior, Lá Maior, Mi Maior, Si Maior, Fá Maior e Sib Maior. Na disciplina 1, os alunos executaram escalas de mãos separadas, repetindo algumas vezes o ponto em que encontraram maior dificuldade, como passagens de dedos e deslocamento das mãos. Para Lemos (2012), é importante que o aluno reflita sobre a definição e o emprego de certos mecanismos que facilitam a execução ao piano e compreenda-os, como o dedilhado das escalas.

Na disciplina 3, o aluno que cursou individualmente, após duas semanas do início do semestre, executou escalas de mãos juntas, com abordagem no dedilhado, passagem dos polegares e deslocamento das mãos, nos movimentos direto e contrário.

Um dos fatores que chamaram a atenção da pesquisadora foi o de que quatro dos discentes pesquisados não demonstraram preocupação com a postura para executar o instrumento na realização das atividades, nem mesmo aqueles que já possuíam experiência com aprendizagem do instrumento pareceram se preocupar. Observou-se nas disciplinas 1 e 2 que alguns se sentaram de pernas cruzadas, a maioria muito próxima ao instrumento, dificultando seus movimentos pela falta de noção de amplitude do gesto ao tocar nas teclas.

No entanto, percebeu-se que, na maioria das atividades realizadas na turma 3, Eduardo esteve consciente e concentrado, procurando corrigir sua postura durante todo o tempo de aula. O discente fez uma cirurgia de coluna dois meses antes das observações e estava ainda em fase de recuperação. Evidenciou-se um cuidado advindo do professor em orientar o aluno na postura e em possíveis tensões

musculares envolvidas na prática ao piano como posição das mãos, altura dos braços e passagem dos dedos, altura do banco, maneira mais apropriada de sentar, posição do tronco e das costas. Considera-se que esse cuidado tenha sido viável pelo fato de as aulas dessa turma ocorrerem de forma individual.

Tomanik (2011, p. 43) sinaliza que cabe ao professor observar os alunos desde o início do aprendizado para que não adquiram maus hábitos de postura, acarretando inclusive problemas físicos. Dessa forma, é preciso que os alunos fiquem conscientes do entendimento de como o corpo funciona e, principalmente, de como praticar tendo essas informações em mente.

Nesse sentido, Eduardo recebeu orientações que corroboram com a preocupação da autora citada. Independentemente do fato de o aluno se encontrar em recuperação física, depois de uma cirurgia, o interesse com relação às questões mecânicas esteve presente em seu relato na entrevista:

[...] eu gosto muito de estudar a parte técnica. Sempre senti necessidade, por não ter tido muito em minhas experiências durante toda a minha trajetória. E eu tenho interesse em continuar estudando piano. As escalas, eu estudo desde o primeiro semestre que cursei esta disciplina como obrigatória. O professor agora até me passou além do que precisava no planejamento das aulas, porque eu já sabia fazer as escalas maiores. Então, eu faço escalas maiores e menores nas aulas. Estudar técnica me interessa muito. Eu faço esta disciplina eletiva para melhorar esta questão, porque acho que um professor de piano, como eu, deve dominar a parte técnica para poder ensinar. (Eduardo, entrevista em 27/04/2016).

O envolvimento evidenciado nas observações conecta-se com o interesse do aluno em desenvolver a prática no instrumento. O discente relatou ter um propósito claro em se aperfeiçoar, pois considera que é preciso que um professor de piano desenvolva domínio dos movimentos para ensinar os alunos a tocarem, minimizando os vícios decorrentes da falta de atenção em relação à questão mecânica durante as práticas de estudo e a execução ao piano. Além disso, expressou em depoimento um desejo de cursar bacharelado em Piano após o término da licenciatura. Por meio das observações, percebeu-se que o estudante teve como desejo melhorar aspectos fisiológicos em sua execução, demonstrados em sua concentração e disposição na realização das atividades como execução de escalas, estudo de mãos separadas e correção da postura nos exercícios que realizou nas aulas. Evidenciou-se o desejo de aperfeiçoar a execução, também relacionado ao prazer de evoluir como pianista.

Ao se refletir sobre o sentido do estudo de aspectos mecânicos para Eduardo, é possível relacioná-lo ao pensamento de Charlot (2000) sobre o conceito de sentido. Para o autor, faz sentido para o sujeito questões sobre as quais ele já refletiu, já determinou de certa forma.

A relação com o saber é um conjunto organizado de relações. A dinâmica do desejo singulariza o sujeito. Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito, que é singular e tem uma história. Segundo Charlot (2000), essa dinâmica dá sentido à relação com o saber e coloca em jogo a questão do valor do que se aprende.

Desse ponto de vista, o desejo explícito no comportamento do aluno Eduardo o mobilizou, pôs em movimento um sujeito que confere um valor à prática de estudar piano na licenciatura. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade de um sujeito “engajado” no mundo, em relações com os outros e com ele mesmo. Por ser significativo para o aluno, houve mobilização para a apreensão dos conteúdos desenvolvidos nas aulas.

Vale ressaltar que Eduardo, além de ter a atenção voltada só para ele nas aulas, após a desistência de dois outros alunos matriculados na disciplina, encontrava-se em um nível mais adiantado em relação aos outros discentes pertencentes a este estudo. Dessa forma, a questão técnica pôde ter mais ênfase e espaço nas orientações durante as aulas.

Os alunos da disciplina 1 tocaram muitas vezes de mãos separadas e, quando se depararam com dificuldades, repetiram a parte mais difícil para depois seguirem adiante, ou seja, insistiram no ponto em que se apresentaram problemas. O discente Miguel relatou que, ao estudar de mãos separadas, conseguiu perceber e assimilar melhor formas mais adequadas de execução dos exercícios.

Segundo Cerqueira (2012), o estudo de mãos separadas ocorre com bastante frequência: executar um sistema ou notação direcionada a uma mão apenas, repetindo o procedimento com a outra mão. A etapa de estudo permite conhecer e entender a obra, além de favorecer a assimilação motora. Em passagens de difícil domínio por parte do executante, a repetição de trechos aliada ao estudo de mãos separadas mostra-se extremamente eficaz no processo de aprendizado pianístico, permitindo desenvolver as habilidades motoras.

### 4.3.3 Transposição de tonalidades

A transposição constitui-se numa ferramenta de grande importância para a construção da consciência da tonalidade, essencial no desenvolvimento de competências para a harmonização, a improvisação e, naturalmente, a leitura à primeira vista.

Houve prática de transposição de tonalidades em todas as aulas observadas.

Um exemplo de atividade para a aprendizagem dessa habilidade foi a execução dos acordes Im e VI nas tonalidades de Lá Menor e Sol Menor com ambas as mãos na turma 2. Os alunos foram conduzidos a acompanhar a análise prévia de partituras durante pequenos trechos de melodias executadas pelo professor, com ênfase nos intervalos entre as notas, e demonstraram capacidade para acompanhar as atividades e, assim, tocaram logo após. As melodias estavam nas tonalidades de Fá Maior, Ré Maior, Lá Menor; e as transposições foram realizadas nas tonalidades de Sol Maior, Lá Maior e Mi Menor, respetivamente

Na turma 1, foram realizados exercícios de transposição após a leitura prévia dos exercícios que compreendiam melodia, com análise detalhada. Miguel, que participava dessa turma, percebeu como facilita observar a partitura antes da execução para a compreensão do que se toca. Admitiu que contribuiu muito com os processos de memorização da partitura. Assim, a importância da análise da peça ficou evidente para o discente ao perceber como a análise musical possui uma funcionalidade prática. Houve transposição de exercício em oito compassos escrito em Dó Menor para Ré Menor, Sol Maior para Sol Menor, Ré Maior para Lá Maior.

Nas turmas 1 e 2 os alunos tocaram, na maioria das vezes, junto com o professor, que foi comentando sobre a função dos acordes presentes na harmonia a cada compasso enquanto tocava junto.

João, participante da turma 1, demonstrou grande interesse na execução dos exercícios de transposição pelo fato de tocar trompete e considerar fundamental essa prática para qualquer instrumentista. Assim, mobilizou-se para desenvolver essa habilidade durante as aulas observadas, evoluindo sistematicamente. O treino sistemático de encadeamentos de acordes primários na condição de acompanhamento em diversas tonalidades viabilizou a harmonização da maior parte das melodias, facilitando simultaneamente a transposição. Esse formato permite ainda trabalhar diversos tipos de acompanhamento para além dos acordes simples.

Na turma 3, os exercícios de transposição foram realizados a partir da segunda aula. A execução compreendeu a leitura na tonalidade de Dó Maior dos estudos n. 11, n. 12 e n. 13 do compositor Carl Czerny. Logo após foi realizada a transposição para Sol Maior.

Foi proposto que somente as notas da mão direita fossem lidas. A mão esquerda deveria ser substituída por graus. Além desses estudos, exercícios do método Alfred's Group Piano for Adults Student (Book 1, Unit 3) também foram realizados da seguinte forma:

- n. 1: harmonização e transposição para Dó Maior e Sol Maior e Lá Maior (p. 52);
- n. 2: harmonização e transposição para Dó Maior e Ré Maior e Lá Maior (p. 52); e
- n. 3 e n. 4: leitura e transposição para Dó Maior e Sol Maior e Lá Maior (p. 63).

Eduardo realizou os exercícios com calma e atenção, diante da postura tranquila do professor. Aos poucos foi progredindo notoriamente.

[...] eu gosto de estudar transposição porque me dá muita segurança para acompanhar o coro, parte de minha profissão, além de perceber com mais clareza os caminhos harmônicos das músicas, o que considero importante de aprender. (Eduardo, entrevista em 19/06/2016).

O graduando encontrou sentido em estudar os exercícios propostos pelo professor, além de perceber seu desenvolvimento a cada semana, o que contribuiu muito com a sua mobilização em relação a essas atividades. Segue um exemplo de exercício de transposição elaborado pelo professor.

Quadro 5 – Exercício de transposição

The musical score is presented in a 2-staff format (treble and bass clefs) with a 3/4 time signature. The treble staff contains four measures, each beginning with a whole rest followed by a chord. The bass staff contains four measures, each beginning with a whole note. The chords are labeled below the bass staff as IIIm7, V7, I7M, and I6.

Fonte: Elaborado pelo Professor 3, 2016.

Esse exercício foi realizado nas tonalidades de Sol Maior e Ré Maior, após a leitura na tonalidade original de Dó Maior.

Para Charlot (2000, p. 55), “[...] o sujeito mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesmo como de um recurso, quando é posto em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor”.

Na teoria de Charlot (2000), o conceito de móbil é entendido como razão de agir. Os móveis da mobilização produzem a movimentação para que se entre em atividade.

Segundo o autor, a adoção do termo *atividade* está relacionada à presença de um sujeito que a realiza e que se movimenta em função de determinadas atividades.

Nesse sentido, houve uma inserção nos processos de aprendizagem da habilidade de transpor que acabou se refletindo no decorrer do semestre. Constatou-se esse fato após a segunda entrevista, em que foi relatado o processo de avaliação.

O estudo de transposição, durante as aulas, foi uma das habilidades em que houve maior concentração e envolvimento por parte dos cinco estudantes, evidenciando que há um grande interesse e significado em desenvolver essa capacidade em suas formações.

#### **4.3.4 Exercícios harmônicos**

Para ajudar a prática de harmonização, foram realizados exercícios de encadeamentos de acordes (tríades) em variadas tonalidades. Esses exercícios foram feitos frequentemente durante o aquecimento, juntamente com as escalas, assim como a análise e a cifra das obras.

Segundo Santos (2013), a harmonização é uma atividade essencial para o desenvolvimento de um educador musical, pois permite acompanhar linhas melódicas executando acordes com a outra mão.

A habilidade de tocar uma melodia com uma mão enquanto a outra mão toca os acordes foi evidenciada nas três disciplinas.

Em relação ao estudo de acordes, na disciplina 1 ocorreu harmonização de melodias em tonalidades maiores e menores com acordes em bloco e padrões de acompanhamento para a mão esquerda. Todos os exercícios foram extraídos do método Alfred’s Group Piano for Adults Student (Book 1).

Na disciplina 2, utilizaram-se os acordes da tônica no estado fundamental (I), da subdominante na segunda inversão (IV<sub>4</sub><sup>6</sup>) e da sétima da dominante na primeira

inversão (V6 5) com a omissão da quinta. A sistematização dessa posição foi feita nas tonalidades mais usadas, permitindo a identificação e a execução imediata desses acordes, ao mesmo tempo que contribuiu em larga medida com o sucesso do exercício da leitura à primeira vista. Os estudantes também tocaram a partitura da canção folclórica inglesa *Greensleeves*, em Sol Menor, com a melodia escrita por notação e o acompanhamento dos acordes em forma de cifra. Essa canção não tem direitos autorais registrados, sendo de domínio público. Junto à partitura também estão escritos, na mesma página, alguns exemplos de acompanhamento como arpejos e linha de baixo, seguindo sempre o padrão rítmico de uma mínima (2 tempos) e uma semínima (1 tempo) no mesmo compasso ternário.

Na disciplina 3, o professor propôs execuções que fossem compatíveis com o nível de capacidade do aluno. Um exemplo foi a execução da sequência e de encadeamentos com acordes na mão direita e baixo na mão esquerda, que, ao final, passou pelos graus II<sub>m</sub> – V<sub>7</sub> como preparação para a próxima tonalidade. O exercício compreendeu passagens de tonicização e o pensamento rápido com relação às inversões dos acordes.

A seguir, tem-se um exemplo de sequência de encadeamentos de acordes, entre outros sugeridos nas aulas da disciplina 3.

- a) I – IV<sub>4</sub><sup>6</sup> – VI<sup>6</sup> – II – V<sub>4</sub><sup>6</sup> – I
- b) I – V<sup>6</sup> – VI<sup>6</sup> – IV<sub>4</sub><sup>6</sup> – II – V<sub>4</sub><sup>6</sup> – I<sup>6</sup>
- c) I – V – II – VI – IV – I
- d) I – IV – II – VI – IV – V – I
- e) II – V<sub>4</sub><sup>6</sup> – I<sup>6</sup> – VI<sub>4</sub><sup>6</sup> – IV – II<sup>6</sup> – V – I<sub>4</sub><sup>6</sup>
- f) VI – III – V – II – IV – I
- g) IV – II – VI – III – V – I

O exercício compreendeu a execução nas tonalidades de Sol Maior, Ré Maior, Lá Maior, Fá Maior e Sib Maior.

Nas disciplinas os alunos realizaram exercícios de encadeamentos de acordes utilizando inversões, de forma que houvesse o menor movimento possível para manter notas comuns. Quando não fosse possível, sugeriu-se buscar o menor movimento possível entre as vozes, movendo-se preferencialmente por graus conjuntos.

Em muitos momentos nas turmas 1 e 2, o professor tocou no piano de cauda ao mesmo tempo que os alunos tocaram cada um em um piano digital. Frequentemente, ele tocou a melodia, enquanto os alunos tocaram o acompanhamento, sempre conscientes do tipo de acorde em questão. A maneira pela qual uma melodia é harmonizada deve passar por uma compreensão dos elementos musicais, bem como da estrutura e, em última instância, ser guiada pelo ouvido (FISHER, 2010).

Rafael esteve sempre disposto e interessado pelos exercícios que utilizam acordes com inversões, utilizando cifras. A cifra é uma redução, uma simplificação na escrita da parte harmônica. Ela tem uma função mnemônica de facilitar, de simplificar a estrutura harmônica na leitura de partituras. Santos (2013) aponta para a necessidade dos educadores musicais na decodificação e na utilização da cifragem popular, pensando no trabalho de um instrumentista e sua aplicação em um contexto prático. Como Rafael é professor de canto, utiliza a escrita por cifras em seus acompanhamentos, pois a maioria dos seus alunos estuda canto popular.

[...] o que mais me interessa são os que utilizam cifras com inversões, né, utilizam melodia e cifras, todos esses que usam cifras, que trabalham junto com acordes. [...] a cifra te dá uma facilidade muito grande em mexer com a estrutura da música. Você tem que entender da formação dos acordes para tocar por cifra. Tem que saber o que está acontecendo. [...] quando vem tudo escrito em notas, muitas vezes você nem pensa muito. Já está pronto, é só ler. (Rafael, entrevista em 27/04/2016).

Percebeu-se que o aluno reconhece nessa prática algo que ele deseja desenvolver por sentir necessidade nas aulas que ministra, como também por entender que estudar harmonia dessa forma compreende análise musical, o que favorece a compreensão da forma, dos elementos contidos na partitura e da parte harmônica. Assim, sente-se estimulado ao perceber que as atividades de harmonização que são realizadas nas aulas vão ao encontro daquilo que ele considera importante para o seu desenvolvimento, paralelamente a outros aprendizados que fazem parte do curso, ou seja, há um evidente sentido em praticar piano mediante atividades que lhe possibilitam situar-se no mundo de outra maneira.

Segundo Charlot (2000), o conceito de sentido se refere à possibilidade do estabelecimento de relações em um sistema e com outros fatos da vida do sujeito, assim como à produção de inteligibilidade sobre algo.

Por meio de observações, parte desta pesquisa, pôde-se perceber que Eduardo esteve atento e compenetrado nos momentos em que se trabalhou a habilidade de harmonização:

Eu trabalho mais com música litúrgica, agora eu estou trabalhando como uma espécie de mestre de capela. Então, essas atividades de harmonização, de música popular e erudita eu gosto bastante porque vai para o outro lado que eu não costumo tanto fazer. Mas é muito importante também para as aulas de piano que dou. Além disso, contribui para a minha execução no instrumento e nisso eu tenho muita vontade de investir. (Eduardo, entrevista em 27/04/2016).

O discente já se encontra no ano final da graduação em licenciatura e ministra aulas de piano e teclado. Para ele, portanto, é fundamental a capacidade de harmonização e o conhecimento da linguagem cifrada com a qual lida em suas aulas. Além de mencionar a abordagem da linguagem cifrada, o aluno também enfatizou a importância do estudo realizado em aula, por haver um olhar para a estrutura do que se toca.

Mas considerar importante não é suficiente para que haja aprendizagem de fato. Os sentidos aqui atribuídos à prática de aprender a harmonizar na formação universitária estão ligados também à mobilização em relação ao saber tomado como conteúdo intelectual em que o estudante faz referência ao prazer, ao desejo de aprender, aparecendo o saber como algo que o sujeito procura, que dá sentido à sua vida. Nesse sentido, observou-se a cada semana de observação que o engajamento do aluno, ao praticar durante a semana, possibilitou a ele um desenvolvimento perceptível, ou seja, por haver sentido, houve aprendizagem.

Com relação às aprendizagens ligadas ao desenvolvimento, entende-se que a construção de relações com o saber baseadas no engajamento e na mobilização intelectual (CHARLOT, 2005, p. 54) pode ser um caminho para que as aprendizagens específicas como as de piano façam mais sentido para os estudantes.

#### **4.3.5 Improvisação**

Segundo Ramos (2005), o instrumentista, quando improvisa, tem a possibilidade de trabalhar com elementos musicais conhecidos e com os que vai descobrir, deixando emergir e fluir novas ideias. Outros autores também escrevem

sobre a importância da improvisação nos processos de execução instrumental (SWANWICK, 1994; BERNARDES, 2001).

A importância da improvisação nas aulas de instrumento ficou evidenciada na terceira observação na disciplina 3, em que se presenciou um momento de descontração, prazer e fluência no decorrer da atividade que tinha essa habilidade como proposta. Considera-se fundamental que os licenciandos vivenciem um fazer musical com essas características; afinal, é experienciando que terão subsídios e referências para reproduzir em suas práticas musicais futuras em todas as áreas de atuação.

No terceiro dia de observação de aula na disciplina 3, ocorreu um exercício que consistiu em uma execução de acompanhamento e melodia improvisada em uma sequência de quatro compassos, cada um composto de um acorde, que se repetiu até o fim. Após a explicação da forma de realização da atividade, o professor iniciou executando o acompanhamento, o qual estava projetado na parede da sala em uma partitura com notação da “levada” rítmica sugerida para que o aluno pudesse perceber o tempo e improvisar a partir da próxima sequência.

Quadro 6 – Partitura com notação da “levada” rítmica sugerida pelo professor 3

The image shows a musical score for a piano exercise. It is written in 4/4 time and has a key signature of one sharp (F#). The score is divided into two systems, each containing two measures. The melody is written in the treble clef, and the accompaniment is in the bass clef. The rhythm is a simple pattern: quarter note, quarter note, eighth note, eighth note, quarter note. The chords are indicated below the bass line: I (G) and IV (C/G) for the first system, and I (G) and IV (C/G) for the second system.

Fonte: Elaborado pelo Professor, 2016.

O estudante improvisou na sequência de quatro compassos com notas da escala dos campos harmônicos estudados anteriormente, aplicando o conceito de notas do acorde e notas de passagem. Os participantes dessa atividade escolheram timbres de pianos diferenciados para que fosse possível ouvir com mais clareza as linhas melódicas improvisadas.

Quando a linha melódica é improvisada ao piano ocorre, inicialmente, uma natural diminuição na sua complexidade melódica e rítmica, porque ao pensamento musical estarão acopladas necessidades técnicas referentes à sua concretização no teclado. A escolha do dedilhado mais confortável ou um rápido ajuste quando a primeira opção não for apropriada são exemplos

de habilidades que envolvem treinamento específico e experiência musical. (MACHADO, 2013).

É necessário um pensamento rápido quanto à utilização das notas quando se improvisa, pois a linha melódica deve surgir sem que se perca a fluência.

Interpretou-se que a atividade de improvisação melódica em posição simples sobre um acompanhamento tocado pelo professor na forma de um encadeamento harmônico em quadratura teve como finalidades principais, por um lado, a compreensão do ritmo harmônico e o desenvolvimento da noção da forma e, por outro, o estímulo e o desenvolvimento da criatividade na utilização de elementos já explorados em atividades anteriores a essa como escalas e acordes.

Ao reconhecer a tonalidade, o estudante improvisou sobre a escala referente ao tom. A atividade consistiu na execução de papéis distintos: o aluno improvisou, enquanto o professor tocou o acompanhamento, e vice-versa. Foram estipulados oito compassos de improvisação para cada volta.

Fautley (2010, p. 169-170) afirma que “[...] a improvisação num ambiente de grupo também envolve aspetos de contribuição individual”. Dessa forma, são criadas, a partir da prática, referências melódicas e harmônicas fundamentais não só para a improvisação, mas também para a análise e a interpretação.

Santiago (2006, p. 1) considera a improvisação uma habilidade indispensável ao desenvolvimento musical por proporcionar uma “[...] vivência musical prazerosa” e o “[...] desenvolvimento de habilidades musicais imprescindíveis ao bom desempenho instrumental”. A autora, em sua pesquisa, reporta-se a Whiteside (1969 apud SANTIAGO, 2006, p. 55), que, ao argumentar sobre a importância da improvisação, relata haver um desenvolvimento de mecanismos que conectam a performance com as imagens sonoras imediatamente, pois não é possível parar para escolher a próxima nota a ser tocada.

A habilidade de improvisar só foi observada nas aulas da disciplina 3. Nas outras aulas, não houve essa prática até o fim do período de observação.

Considerou-se que, nas atividades de improvisação, o aluno mobilizou-se para recrutamento e reforço de estruturas e elementos musicais trabalhados anteriormente.

Segue um exemplo utilizado na disciplina 3 que contempla algumas das habilidades abordadas. O exercício compreendeu:

- 1) a execução da melodia com o acompanhamento escrito na partitura;

- 2) a improvisação com a) notas dos acordes e b) notas da escala; e
- 3) a transposição para Sol Maior e Lá Maior.

Quadro 7 – Exercício praticado na disciplina 3

The musical score is written for piano in 2/4 time, key of D major. It consists of two systems of music. The first system has four measures with chords I, V, V, and I, followed by a first ending (1.) and a second ending (2.). The second system has four measures with chords IV, I, V, and I, ending with a D.C. (Da Capo) instruction.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

#### 4.4 SOBRE CURSAR PIANO NO CONTEXTO DE LICENCIATURA

Dos entrevistados, quatro relataram gostar de cursar piano no curso de licenciatura pelos seguintes motivos: 1) a aprendizagem é gradual; 2) há uma variedade de exercícios interligados; 3) ocorre o desenvolvimento da leitura; 4) enfoca o estudo de técnica; 5) destaca a execução de repertório; e 6) ocorre o estudo de harmonia.

Mediante as colocações que os alunos fizeram em suas falas, percebeu-se que eles consideram importante aprender a tocar piano como um complemento no desenvolvimento musical geral que o Curso de Licenciatura em Música da UDESC propõe, bem como utilizar como ferramenta para as atividades pedagógicas e de performance que realizam ou que virão a realizar no futuro.

[...] se eu fosse dar aula na escola, eu teria um teclado, certamente, porque eu precisaria [usá-lo] eventualmente. É que hoje em dia eu ando muito com ipad, iphone, um monte de coisas. [...] daí tem uns tecladinhos e eu vocalmente vou fazendo algumas coisas, mas, se eu tivesse que acompanhar um grupo, seria muito importante ter um teclado, porque qual escola que teria um piano? [...] mesmo teclado, é muito difícil de ter na escola. (Renata, entrevista em 25/04/2016).

Observa-se que Renata considera importante aprender piano como uma ferramenta de suporte para as aulas de música, embora comente sobre a dificuldade de ter o instrumento nos locais de trabalho como a escola, por exemplo. Para ela, o violão seria bem mais prático e cumpriria a mesma função. Porém, como toca piano desde criança, utilizaria um teclado como recurso para acompanhar as melodias cantadas pelos alunos em uma situação de aula em escola regular de ensino. Uma questão que vale lembrar é a de que a aluna não tinha conhecimento a respeito da opção em cursar violão, pertencente à grade curricular do Curso de Licenciatura em Música, em vez de piano. No entanto, ao descrever que ministra aulas de canto, mencionou que o piano, por ser um instrumento harmônico, dá um suporte fundamental para as aulas que ministra ao realizar o acompanhamento para as linhas melódicas que seus alunos cantam.

Percebe-se que a estudante espera que a disciplina ofereça capacidades para a atuação em aulas de música na educação básica, apesar de utilizar o piano em suas aulas de canto.

Para Miguel, o estudo de piano poderia desenvolver a percepção musical, capacidade em que ele sente encontrar certa dificuldade. Mas o aluno admite não ter tempo para estudar fora das aulas, pois dedica seus estudos primeiramente à bateria, que é uma nova prática, além da percussão, com a qual já trabalha profissionalmente.

Ao mesmo tempo, o estudante se sente estimulado com a prática de piano durante as aulas, mencionando que a abordagem é gradual e interligada, com vários exemplos e explicações que relacionam um conteúdo com o outro; proporciona concentração e, assim, ele consegue ter foco em cada atividade proposta, o que considera que não acontece quando os conteúdos são trabalhados de forma desconectada.

Assim como Miguel, Rafael também admite não se dedicar ao estudo de piano entre uma aula e outra e considera que as dificuldades que começou a ter ao longo do semestre estão relacionadas com a falta de maior dedicação, apesar de conseguir acompanhar as aulas.

João comenta que precisaria estudar detalhadamente as habilidades trabalhadas em aula para desenvolvê-las, mas considera que, apesar da pouca prática, seu conhecimento vem aumentando. O aluno assinalou que a monitoria

seria importante para auxiliar seus estudos. Entretanto, os quatro horários disponíveis na semana não são possíveis para ele.

Eduardo foi o único a relatar que pratica no decorrer da semana, principalmente o repertório musical que é trabalhado nas aulas, o que lhe dá mais prazer entre todas as atividades.

Para esses alunos inseridos em um contexto acadêmico, essa experiência para a formação profissional pode proporcionar-lhes relações interpessoais que são condições potenciais para alavancar mobilização de conhecimentos.

#### 4.4.1 Quanto ao repertório

De todas as atividades praticadas pelos estudantes nas aulas, a execução do repertório teve destaque nas entrevistas. Os relatos sinalizam a importância de se estar atento aos interesses dos alunos e às mobilizações demonstradas para que ocorra um aprendizado/desenvolvimento musical por meio de execução das obras.

Além dos exercícios, os alunos tocaram peças curtas de nível iniciante, compiladas nas apostilas das disciplinas 1 e 2. Na disciplina 1 pôde-se escolher para estudar uma peça entre as que o professor apresentou e executou para que eles conhecessem. As peças contidas na apostila são as seguintes: *Minuet*, de Domenico Scarlatti; *Minuet em Lá Menor*, de Henry Purcell; *German Dance*, de Ludwig van Beethoven; e *Allegretto*, Op. 82, n. 52, de Cornelius Gurlitt. Os estudantes da disciplina 2 puderam escolher entre *A little dance*, Op. 39, n. 9, e *Scherzo*, Op. 39, n. 12, de Dimitri Kabalevsky; *Acalanto*, de Lorenzo Fernández; e *Vivace*, Op. 117, n. 8, de Cornelius Gurlitt.

Durante a execução do repertório os alunos reforçam e desenvolvem conceitos e aptidões. A aprendizagem musical advém particularmente da prática no instrumento, que, por sua vez, se processa através da execução de peças. Braga (2016, p. 120) destaca a importância da escolha de um repertório direcionado para o contexto de aulas de música na escola básica, sendo em sua perspectiva

[...] necessário contemplar um repertório que aborde a diversidade musical presente na música brasileira, além de possibilitar o diálogo entre períodos e gêneros musicais variados, a exemplo da junção de peças folclóricas brasileiras com a inserção de elementos musicais característicos da música contemporânea.

Para a autora, é fundamental uma vivência musical que abarque a diversidade e incorpore uma variedade de gêneros brasileiros, capacitando o licenciando nas aptidões para lidar com esse tipo de repertório presente em nossa cultura brasileira.

Em uma fase inicial da aprendizagem, considerando que os alunos ainda não atingiram um nível de proficiência técnica e de independência, é essencial que as obras não abordem mais do que um conceito ou técnicas novas, de forma “[...] a delimitar as condições da aprendizagem ao focar a atenção do aluno num problema de cada vez” (FISHER, 2010, p. 85).

É importante considerar o conhecimento dos alunos para que a seleção musical seja adequada. Dessa forma, torna-se necessário um espaço para desenvolver as necessidades individuais, visto que o nível dos alunos pode ser desigual:

[...] a seleção de repertório para cada estudante deve respeitar critérios, tais como: interesses e motivação para a atividade; estágio de desenvolvimento técnico e musical; necessidades individuais para crescimento e independência; adequação entre desafios e possibilidades; diversificação do material e sua compatibilidade com tempo previsto para a atividade [...]. (ROCHA, 2015, p. 56).

A utilização de um repertório que contemple o desenvolvimento de aspectos relacionados às necessidades musicais da turma, considerando o nível em que se encontram os alunos, foi ressaltada pelos discentes em suas falas:

[...] na minha opinião, seria útil, pensando em quando eu tive que trabalhar dando aula, é o estudo da partitura cifrada. Já me deparei com a situação onde precisava. Por exemplo, aprender a fazer necessariamente a posição da fundamental nos graus I, IV e V não vai garantir acompanhar uma música popular. Eu sou totalmente erudita. Meu repertório é extremamente tradicional. Para quem é do popular e para quem está na licenciatura e precisa deste direcionamento do popular, fica mais perdido ainda, porque não aprende isso. E, certamente, precisará dando aulas de música. (Renata, entrevista em 25/04/2016).

Ao mencionar o estudo de música popular, a estudante demonstra considerar importante essa prática nas aulas de piano. Corroborando com o mesmo pensamento, acredita-se ser fundamental desenvolver a capacidade de lidar com o gênero popular em um curso de licenciatura.

Já no primeiro semestre a gente tem aula de harmonia, em que se aprende muito o conteúdo voltado para a música popular. Mas isso não é visto nesta disciplina. Então, por que não desenvolver aquilo que estamos vendo lá na outra disciplina? (Renata, entrevista em 25/04/2016).

A aluna enfatiza que a aprendizagem seria mais significativa se houvesse uma integração entre os saberes desenvolvidos nas disciplinas do Curso. De acordo com Morin (2000), a organização do conhecimento sob a forma de disciplinas torna-se útil apenas quando se estabelece um diálogo entre essas disciplinas. Essa prática é concebida como interdisciplinaridade. Segundo Amato (2010, p. 521), “[...] a interdisciplinaridade visa à completude, à totalidade e à universalidade do saber, ainda que este saber seja parcial – busca ao menos, conjugar visões que se aproximem”.

Nesse sentido, verificou-se que a prática da interdisciplinaridade não acontece, tendo as disciplinas investigadas um conteúdo próprio estabelecido para cada uma.

O discente Miguel manifestou grande interesse em desenvolver um repertório de música popular:

[...] mas não está em nenhuma ementa trabalhar com folclore, com música popular tradicional como coco, frevo, maracatu, samba de roda, manifestações que são brinquedos populares. Sequer passa perto disso. O repertório é de tradição clássica. Agora, qualquer outra coisa que seja mais simples nós não vemos no curso. Eu gosto desse repertório também, além de achar que é muito importante um professor de ensino básico, que é o que eu quero ser, ter esse conhecimento de música clássica. (Miguel, entrevista em 27/04/2016).

É preciso, segundo o estudante, ter a experiência com esses gêneros na formação de um licenciando. O prazer que a música popular lhe proporciona também foi evidenciado. O relato de Miguel demonstra vontade em praticar esse tipo de repertório nas aulas. Partindo desse princípio, tem-se o saber como objeto de desejo.

Segundo a concepção de Charlot (2000), o desejo é intrínseco ao ser humano e só é saciado quando se alcança o prazer. Mas, para se alcançar esse prazer, é preciso que haja um objeto de desejo. O saber passa a ser um dos objetos de desejo inconscientemente quando satisfaz o desejo, trazendo o prazer. Assim, considerar os desejos dos alunos proporciona um fazer musical por meio de uma

aprendizagem significativa, pois para aprender é preciso haver significado suficiente para despertar no aluno o desejo de saber, relacionando-se às aulas.

O aluno deve construir uma relação com o assunto ou o saber a ser tratado, pois sem essa relação não há aprendizagem significativa. A prática de peças de repertório teve destaque nos depoimentos dos participantes da pesquisa. Os alunos relataram o desejo de aprender um repertório diversificado.

As possibilidades de ampliação do repertório devem ser consideradas de caráter eclético, ao contemplar desde o erudito ao popular, do antigo ao moderno. Nesse sentido, Swanwick (2003) considera fundamental desenvolver habilidades musicais variadas que ultrapassem a execução, a exemplo da composição.

Contudo, é importante considerar o desenvolvimento gradativo dessas habilidades no processo de ensino e aprendizagem. O repertório selecionado poderá estar incluso em livros didáticos, popularmente chamados por métodos, criados especificamente para aulas coletivas, como no caso das disciplinas 1 e 2 deste estudo, ou adaptados para essa modalidade de ensino. Justamente por considerar que as aulas se inserem em um curso de formação de professores de música, acredita-se ser necessário contemplar um repertório que aborde a diversidade musical presente na música brasileira, além de possibilitar o diálogo entre períodos e gêneros musicais variados, a exemplo da junção de peças folclóricas brasileiras com a inserção de elementos musicais característicos da música contemporânea.

Para o discente Eduardo, o conteúdo utilizado nas aulas auxilia as habilidades de que ele necessita em suas práticas profissionais:

[...] como eu comecei a trabalhar com o coral, este tipo de repertório foi trabalhado nas aulas também. Então eu comecei a ler peças de coral. Isso me ajudou bastante porque eu tive uma melhora na questão da leitura a quatro vozes. Então essa disciplina me ajudou muito na minha prática de leitura para coral. (Eduardo, entrevista em 19/06/2016).

O coral é uma das práticas profissionais do discente para a qual houve uma atenção. Mas o relato de que o trabalho desenvolvido auxilia nas atividades docentes do aluno se estende também para outras práticas. Eduardo comentou fazer estágio docente obrigatório no Curso de Licenciatura em Música da UDESC no semestre da coleta de dados e mencionou utilizar bastante acompanhamento e montagem de acordes para seguir os alunos nas peças escolhidas. Além disso, o aluno relatou que as habilidades trabalhadas na disciplina de Piano fornecem

subsídios para que ele exercite uma melhor atuação como professor de piano e teclado.

Me ajudou a entender melhor as dificuldades dos alunos. Eu pude compreender melhor como ajudá-los a fazer acordes. Os alunos também têm livre escolha no repertório popular e o professor tem que estar preparado para saber ensinar e auxiliar a tocar o repertório sugerido por eles. Esta noção da estrutura da peça é muito importante. Compreender o que se toca. Às vezes o aluno fala de uma música, mas não tem a partitura, então a gente vai ouvindo o áudio e percebendo a harmonia e escrevendo as cifras na hora da aula. Me ajuda como ferramenta no meu trabalho. (Eduardo, entrevista em 19/06/2016).

Ao se refletir sobre a fala do discente, remete-se à concepção de Charlot (2000), que destaca não haver aprendizagem senão na relação com o saber (com o aprender). Toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. O que impulsiona a mobilização para a apropriação do saber, no caso de Eduardo, é o sentido que ele encontra em desenvolver as capacidades por meio das atividades estabelecidas nas aulas de piano. E esse sentido está relacionado com as finalidades mencionadas por ele. Constatou-se que a aprendizagem proporcionada pela disciplina faz sentido, sendo essa uma condição necessária para haver mobilização, segundo Charlot (2000).

Na disciplina 3, utilizaram-se partituras de músicas extraídas do álbum *The Real Book: All of Me e Autumn Leaves*, além de peças do compositor Cláudio Santoro: *Paulistana n. 4 e Prelúdio n. 1 e Prelúdio n. 2*, do Caderno n. 2.

O discente Miguel comentou, na entrevista, sobre a utilização de arranjos como parte do repertório:

[...] eu acho que seria interessante fazer uns temas de música popular em grupo, em formato de arranjo, já que a disciplina está voltada para auxiliar nas práticas do futuro professor nas aulas de música na escola [...] mas eu não sei como seria ao certo, porque o nível dos alunos é diferente. (Miguel, entrevista em 19/06/2016).

A partir desse comentário, percebe-se que o aluno tem uma expectativa com relação à prática de um repertório popular. De acordo com Fireman (2006), a motivação é essencial no processo de aprendizagem de um instrumento musical. Para o autor, considerar os interesses dos estudantes é fundamental. Entretanto, é preciso que o repertório esteja de acordo com o nível de cada estudante para que seja possível desenvolver as habilidades necessárias em sua formação.

Miguel evidenciou também a importância do arranjo, segundo sua perspectiva, ao considerar que nas aulas de música pertencentes ao currículo escolar essa atividade deveria estar presente. Cerqueira (2009a, p. 136), ao enfatizar a importância da execução de arranjos, sinaliza que “[...] os elementos que se encontravam a nível individual serão trabalhados em grupo, requerendo outro tipo de comportamento dos alunos, buscando agora maior similaridade com os colegas de grupo”.

Assim, mesmo com níveis bastante diferenciados em turma, é possível utilizar arranjos, pois um aluno pode fazer o baixo, enquanto outro toca a melodia e um terceiro realiza um contracanto, por exemplo. E pode-se adaptar o nível de dificuldade para cada parte, considerando assim as dificuldades dos integrantes da turma. Nesse caso, o arranjo deve ser criado pelo professor ou pelos alunos. Dessa forma, é possível que todos toquem a mesma peça, em conjunto. Durante as observações das quatro aulas, não houve a prática de execução com a utilização de arranjos criados pelos discentes nas disciplinas. No entanto, os alunos tocaram peças contidas nas apostilas, com várias partes cada uma, em que cada um tocou uma parte diferenciada ao mesmo tempo.

Acredita-se que as peças escolhidas pelos estudantes – acessíveis às suas habilidades, somadas a materiais didáticos específicos para o aprendizado do instrumento que permitam o desenvolvimento de habilidades, tanto musicais, relacionadas a aspectos interpretativos, estilísticos e técnicos, quanto para a atuação pedagógica – constituam uma ação pedagógica que vai ao encontro dos objetivos de uma disciplina que cumpra seu papel formativo.

#### **4.4.2 Quanto à finalidade de aprender piano**

Com a intenção de compreender por que os alunos optaram pela escolha do instrumento piano, já que poderiam ter optado pela disciplina de violão, refletiu-se sobre o sentido implícito nessa escolha. Charlot (2000), ao desenvolver sua teoria sobre a relação com o saber, nos sinaliza sobre a questão de que, se o aluno não tem interesse em estudar, a aula não funcionará para ele, independentemente de como for e, conseqüentemente, não ocorrerá uma aprendizagem satisfatória. Assim, a questão do que pretendem os acadêmicos inseridos na prática da disciplina de

Piano torna-se fundamental para entendermos os elementos presentes no processo de aprendizagem dos licenciandos participantes desta pesquisa.

Para o acadêmico João, a transposição, a leitura e encadeamentos harmônicos são habilidades fundamentais para um professor e instrumentista. Assim, o aluno pretendeu desenvolver essas habilidades na disciplina, embora não tenha demonstrado desejo em lecionar futuramente. Evidenciou-se, por meio de entrevista, que seu objetivo está voltado para a elaboração de arranjos, já que seu instrumento principal é o trompete. Essa seria para ele a finalidade de aprender piano. O estudo de harmonia é o que mais lhe interessa nas aulas, por acreditar na utilidade desse conhecimento para a realização de arranjos. Todavia, Charlot (2005) adverte que, embora faça sentido aprender coisas úteis, o aprendizado não se reduz a isso. É preciso haver um desejo, um imaginário, para alcançar os objetivos.

Apesar de o discente ser iniciante ao piano, ele possui a consciência de que, para executar arranjos, são necessárias outras habilidades que compõem as aulas como leitura, habilidades motoras, saber transpor. Afinal, sua prática musical formal iniciou aos 10 anos. João percebeu que os conteúdos se complementam e essa noção pode levar os alunos a um maior envolvimento no processo de aprendizagem.

Renata gostaria de complementar e aprimorar suas habilidades ao piano, visto que toca desde criança. Seu interesse, além de desenvolver a habilidade de tocar, também está vinculado à sua profissão. Como ministra aulas de canto, o piano está presente nas suas aulas, em que ela acompanha os alunos nas músicas que cantam. Nos exercícios específicos que propõe a seus alunos, também utiliza o piano para estabelecer a afinação das vozes. A aluna destacou, algumas vezes em entrevistas, que gostaria de aprender por meio de atividades que a desafiassem mais e que também considerassem seu nível musical. Acredita-se ser importante para os alunos o entendimento de que há uma ementa da disciplina, assim como um programa elaborado pelos professores a ser seguido. A partir desse conteúdo, podem-se adaptar materiais que desenvolvam suas habilidades, considerando seus desejos e expectativas. A discente não comunicou ao professor como se sentia em relação ao material trabalhado nas aulas. Questionada sobre isso, evidenciou-se a inexistência de um campo favorável de aprendizagem pela falta de identificação com o professor, expressa nas entrevistas. Entende-se que uma relação positiva facilitaria a apreensão de novos significantes, mas não houve uma mobilização para

que fosse encontrada uma solução junto ao professor. Nesse caso faltou o triângulo pedagógico “professor, aluno, saber”.

Percebeu-se que o ideal pedagógico-epistemológico da aluna era encontrar, mediante o estudo nas aulas, atividades que fossem ao encontro do que ela considera importante para a sua situação pedagógica na ocasião.

Será que, se aluna tivesse pretensão futura de ensinar piano, não seria de seu interesse aproveitar a oportunidade de cursar uma disciplina com nível inferior ao seu justamente para aprender mecanismos relacionados à pedagogia do piano? Essa é uma questão que nos mostra como o significado e o desejo estão diretamente relacionados com a mobilização que se fará para aprender.

Miguel, que cursou a disciplina de Piano como segunda opção, teve como objetivo principal aprender piano para utilizar como ferramenta nas aulas de música que pretende lecionar futuramente nas escolas municipais. Como essa opção profissional tem um significado muito forte para ele, expresso nas entrevistas, estudar piano está vinculado a esse desejo. O aluno também sente que aprender a tocar outros instrumentos poderá complementar seu conhecimento musical. Percebeu-se uma evolução no desempenho do aluno, desde a primeira até a última aula observada, o que demonstra que houve mobilização para estudar entre uma aula e outra. Mesmo não tendo o piano como principal instrumento e, portanto, precisa dedicar tempo a outros instrumentos paralelamente, pode-se dizer que o aluno construiu significado e capacidade para lidar com os desafios de praticar piano na vida prática, desenvolvendo uma funcionalidade pessoal que o levou a progredir na prática de piano.

Rafael e Eduardo intencionavam desenvolver suas habilidades ao piano e aprimorar seus conhecimentos. Rafael, professor de canto, acompanha seus alunos tocando nas aulas; e Eduardo, que leciona piano, teclado e toca no coral de sua igreja, também relatou a pretensão de dar aulas de música na educação básica.

Rafael desistiu de cursar a disciplina no meio do semestre, após a realização da primeira etapa de entrevistas. Eduardo demonstrou mobilização em direção ao propósito de melhorar sua performance no instrumento. Seus depoimentos trouxeram indícios de que as ações empenhadas na busca em realizar desejo evidenciam um significado e um sentido pessoal passível de se concluir que a finalidade de cursar a disciplina foi alcançada.

Nesse sentido, os motivos pela escolha da disciplina, as ações empregadas e os significados diferenciam-se entre os sujeitos desta pesquisa.

#### **4.4.3 Sobre as aulas em grupo**

Observou-se na coleta de dados que a prática em conjunto, utilizada em dois momentos das quatro aulas observadas na turma da qual Miguel fazia parte, foi realizada mediante partitura contida na apostila que os alunos seguem em aula. Trata-se de uma partitura da música *Scarborough Fair* na tonalidade de Lá Menor, canção tradicional inglesa de autoria desconhecida, separada em quatro partes diferentes, em que cada aluno tocou uma das partes, sem fones de ouvido, junto aos outros. Mas nesse caso não houve análise sobre a peça. A intenção da atividade estava mais voltada para a percepção sobre ouvir o todo, fazer música em conjunto, do que propriamente para a análise das partes que compõem o arranjo utilizado, assim como as possibilidades de utilização desse formato em aulas de música.

Para Miguel, faria muito mais sentido se a proposta de tocar em grupo fosse condizente com a realidade com a qual os discentes irão se deparar no futuro e para a qual está voltado o curso de licenciatura, ou seja, uma vivência musical em grupo em que fossem abordados aspectos presentes nas práticas de ensino na escola básica como o aural, por exemplo, que envolve um fazer musical tocando de ouvido sem o uso de notação escrita, bastante utilizado na aprendizagem de música popular. Considera-se essa prática essencial no trabalho pedagógico do futuro discente, que poderá trabalhar integrado a um contexto em que o repertório popular é vivenciado e, portanto, significativo aos alunos por fazer parte da vida deles.

Nesse sentido, torna-se importante aprender diversificadas formas de execução ao piano na situação de grupo, como a prática de música popular, assim como a execução e a aprendizagem por partituras, objetivando o desenvolvimento de diversas habilidades importantes para a compreensão dos elementos musicais e da utilização como ferramenta pedagógica.

Acredita-se que não é possível afirmar sobre o contexto de atuação futura, como pensa Miguel, sabendo-se que há uma enorme diversidade de situações em que pode se exercer a prática pedagógica. Cabe ao professor decidir o que de relevante ministrar, utilizando inclusive leituras de partituras com arranjos voltados para tocar em conjunto, com linhas melódicas distintas, como a que foi utilizada por

Miguel, ou seja, é preciso compreender que não há um formato apenas para a prática pedagógica direcionado para cada contexto de grupo. Por que não utilizar leitura de partituras também nas aulas de música da escola básica?

O caráter da aula em grupo apresenta benefícios para o desenvolvimento por meio da execução instrumental, tornando-se um importante recurso didático. De fato, ter o outro indivíduo para observar, trocar experiências e construir novas referências na aprendizagem apresenta contribuições para o aprendizado do instrumento como o aprimoramento instrumental, práticas de acompanhamento e a ampliação de repertório. Sob essa perspectiva, Swanwick (1994) afirma que o ensino em grupo pode ser considerado uma valiosa estratégia para o ensino instrumental, além de se transformar em uma importante ferramenta no processo de iniciação e democratização do ensino instrumental. Cruvinel (2005) também destaca as vantagens da utilização da interação na aprendizagem musical realizada em grupo e aponta para ações resultantes desse processo como a socialização, a cooperação, a motivação, o rendimento e o ambiente lúdico.

Constatou-se que, apesar de as aulas ocorrerem com alguns alunos ao mesmo tempo, o caráter das aulas desenvolvidas nas disciplinas pertencentes à pesquisa não é propriamente de uma aula em grupo, conforme visto na revisão de literatura (SWANWICK, 1994; CRUVINEL, 2005; BRAGA, 2016), em que o foco na dinâmica de aprendizagem está na interação entre os alunos para o desenvolvimento dos saberes. Trata-se de aulas em que os discentes praticam de forma individual na maioria do tempo em busca de aprendizagens centradas em seus processos de desenvolvimento, salvo os momentos em que tocam juntos depois do estudo individual, como os que já foram citados.

Glaser e Fonterrada (2007) sinaliza para o desenvolvimento de uma aprendizagem criativa e colaborativa na aula de piano em grupo, na qual as experiências sejam compartilhadas e os alunos possam interagir no processo de ensino–aprendizagem musical, obtendo, assim, uma aprendizagem significativa em suas formações.

Nesse sentido, a prática de piano em grupo oferece muitas possibilidades que ampliam as formas de expressão e construção de conhecimentos dos alunos, por meio de explorações e experimentações que favorecem os processos de aprendizagem.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou esta pesquisa, buscava-se compreender os saberes adquiridos por meio das habilidades desenvolvidas com as atividades que os discentes experienciaram nas aulas de piano de três disciplinas do Curso de Licenciatura em Música da UDESC. Várias inquietações relacionadas ao tema como a escolha do referencial, a postura a ser adotada na coleta de dados e a análise dos dados que pudessem responder à questão da pesquisa estavam presentes.

Na busca da literatura relacionada aos estudos sobre essa temática da pesquisa – aulas de piano como instrumento complementar no curso superior – as perspectivas foram se abrindo para que um entendimento maior do objeto pudesse ocorrer. A partir das conclusões dos autores sobre as abordagens da temática, foi possível relacionar o que eles mencionam como objeto desta pesquisa.

A revisão de literatura propiciou um embasamento voltado para a análise específica das habilidades desenvolvidas nas aulas de piano como instrumento complementar e o que permeia essa prática. Perceberam-se múltiplas possibilidades para compreender metodologias e procedimentos adotados nas aprendizagens, bem como a importância de muitos elementos que fazem parte das atividades no contexto investigado e seus desdobramentos. Essa revisão da literatura também possibilitou um auxílio no entendimento do que vem sendo discutido em relação à temática e qual o papel a que se destina a disciplina na formação dos alunos da graduação em Música. E, nesse sentido, a literatura serviu também para reforçar que os procedimentos adotados em uma aula de piano nesse contexto devem estar voltados ao desenvolvimento de habilidades funcionais que possam complementar a formação dos acadêmicos para que desenvolvam suas ações profissionais futuras com competência.

A visão dos pesquisadores sobre a área do estudo de piano voltado às habilidades específicas, diferentemente de um estudo de piano com ênfase na performance, reforçou a forma de perceber tal atividade. Assim, o que os autores mencionam em suas pesquisas foi aos poucos sendo relacionado com as observações das práticas no decorrer da pesquisa de campo.

A escolha de uma metodologia qualitativa proporcionou um olhar peculiar centrado na compreensão e na explicação da prática investigada, haja vista o

universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes presentes nos processos vinculados ao estudo de piano nas disciplinas pesquisadas.

O fato de a pesquisadora ter uma experiência no semestre anterior ao início da coleta de dados, na ocasião do estágio docente, trouxe contribuições ao possibilitar a percepção e o entendimento mais claro das atitudes dos alunos em relação ao processo de aprendizagem, mas também dificultou o trabalho pelo seu envolvimento na situação pesquisada, ao lidar constantemente com a sensação de dominar seu objeto de estudo, correndo-se o risco de que as perspectivas adquiridas na experiência docente pudessem influenciar as respostas ao questionamento principal. Foi preciso dissociar-se da visão obtida no papel de docente mediante experiências anteriores, pois vale lembrar que a pesquisadora já havia atuado nesse contexto de ensino, além do estágio docente, há muitos anos atrás.

Mediante a escolha do referencial teórico, procurou-se um embasamento na teoria desenvolvida por Bernard Charlot (2000) para compreender e responder a questão principal. Ao longo do trabalho, o conceito sobre a relação com o saber foi a perspectiva por meio da qual se procurou compreender a visão dos alunos em relação à aprendizagem de piano por meio das habilidades desenvolvidas nas disciplinas.

Encontrou-se dificuldade na análise dos dados. O processo de relacionar os dados da pesquisa, que se desdobram em relatórios e gravações de observações com depoimentos diversos, exigiu habilidades com as quais até então não se tinha experiência. Alguns temas foram se destacando ao longo desse processo e, a partir deles, elencaram-se algumas categorias que foram discutidas no capítulo anterior.

Com a construção do texto referente à análise de dados procurou-se compreender o objeto da pesquisa. Primeiramente, buscou-se conhecer a respeito da trajetória musical dos alunos e suas experiências anteriores à graduação, assim como suas atuações atuais e pretensões profissionais futuras.

No segundo momento descreveram-se aspectos sobre as atividades às quais os discentes são submetidos no contexto das disciplinas. Leitura de partituras e aspectos relacionados a mecanismos fisiológicos, harmonização e improvisação foram as habilidades pelas quais se procurou compreender o que é trabalhado nas aulas. Contudo, o foco principal não se dirigiu para “o que” os alunos aprendem, mas sim para o “significado” que as habilidades abordadas têm para eles e, conseqüentemente, as mobilizações empregadas. A noção de mobilização partiu

dos princípios de Charlot (2005). A reflexão sobre os ensinamentos do autor trouxe a perspectiva de que a mobilização parte de um horizonte de interesse pessoal que orienta nosso modo de saber.

Como os alunos se diferenciam muito em relação ao tempo de experiência no aprendizado de piano, inclusive um deles nunca havia feito aulas desse instrumento, há uma diversidade na perspectiva de seus processos de aprendizagem, em função de alguns terem referências para darem suas opiniões, enquanto outros não têm uma ideia tão clara sobre os procedimentos aos quais são submetidos nas aulas.

A partir dos dados coletados na pesquisa, considera-se fundamental refletir sobre uma abordagem dos conteúdos que seja adequada em um ensino coletivo, tendo em vista que os acadêmicos nem sempre são iniciantes e possuem experiências muito diferenciadas. Quais alternativas podem ser empregadas nesse contexto? Acredita-se que as aulas em grupo sobre as quais foram encontrados trabalhos na revisão de literatura possam ser uma alternativa, pois, além de haver trocas de saberes, é possível elaborar arranjos pensando nas partes possíveis de serem tocadas entre os alunos. Assim, podem-se criar linhas melódicas e harmonizações compatíveis com os níveis de dificuldade dos alunos, ou seja, quem é mais adiantado toca uma parte elaborada para o seu nível, enquanto quem é iniciante pode praticar algo mais simples.

Acredita-se que essa seria uma forma de abarcar todos os estudantes em um fazer musical que considere as suas capacidades de modo incentivador e prazeroso, pois sabe-se que a dinâmica de tocar em conjunto, além de ser estimulante, pode auxiliar os discentes em suas práticas pedagógicas, já que muitos irão se deparar com situações de aulas em grupo. Ao serem compartilhados os saberes, também ocorre a aprendizagem, sendo necessário haver um “desejo” nesse processo, como Charlot (2000) bem destaca.

Em poucos momentos nas aulas observadas, os alunos praticaram em conjunto ouvindo os colegas ao mesmo tempo. E, quando ocorreu, foi por meio de partitura com notação e linhas melódicas diferenciadas de mesmo nível de dificuldade. Além desses poucos momentos, as ações voltadas para o “fazer junto” ocorreram de forma individual, cada um em um piano digital, utilizando fones de ouvido, sem ouvir os demais participantes da turma.

Acredita-se que, ao longo da pesquisa, encontraram-se respostas para compreender quais características permeiam as ações para a aquisição de saberes empregados pelos discentes nas aulas de piano, embora se reconheçam as limitações deste trabalho. Não se intencionou detalhar os conteúdos abordados nem destacar os procedimentos relativos à prática fora do contexto investigado, embora se saiba da importância do emprego do estudo entre uma aula e outra para que haja, de fato, um desenvolvimento na prática instrumental. O foco foi direcionado principalmente para as aulas, deixando à parte outros processos vinculados à aprendizagem, como, por exemplo, o auxílio no estudo orientado por um monitor da disciplina oferecido em outro horário.

O processo de aprendizagem de piano, durante o Curso de Licenciatura em Música, pode contribuir significativamente com a formação do educador musical, oferecendo subsídios pedagógicos para a sua atuação discente futura, mas é preciso que o aluno permita um desenvolvimento e se mobilize para tal.

Compreendeu-se que os significados e sentidos determinam a ação para a mobilização em busca da aprendizagem. Essa aprendizagem não está relacionada somente a um desempenho na prática de execução, há elementos que podem ser aprendidos na experiência durante as aulas e complementar a formação do graduando. Até mesmo os processos pedagógicos utilizados pelo professor podem servir de referência para ações futuras dos estudantes na condição de professores, mas, para que isso ocorra, é preciso perceber os mecanismos implícitos na experiência e vinculá-los ao desejo da aprendizagem.

Dos cinco sujeitos elencados nesta pesquisa, um sentiu-se estimulado com o seu progresso a ponto de pensar em cursar bacharelado em Piano após terminar a graduação em licenciatura. Foi possível identificar certa satisfação ao estar cursando a disciplina de Piano na licenciatura. Mas é preciso destacar que esse aluno já cursou quatro semestres anteriores ao semestre da coleta de dados e, além disso, toca piano desde criança. Portanto, a clareza com relação ao que deseja e o significado que aprender piano tem em sua vida certamente contribuíram na disposição para o acionamento de móveis que conduziram a um desenvolvimento satisfatório.

Por outro lado, há uma aluna que se sentiu desmotivada ao considerar o nível das atividades inferior às suas capacidades. Ela acredita não ter adquirido nenhuma habilidade além das que já tinha antes de ingressar na disciplina. Dessa

forma, relatou que iria fazer o exame de suficiência do instrumento por não sentir vontade alguma de continuar cursando Piano no semestre seguinte. A falta de um direcionamento para as necessidades individuais de cada caso, já que cada aluno pratica individualmente em um piano digital sem que os outros ouçam, foi salientada pela aluna como fator decisivo para a sua opção de não cursar mais a disciplina no semestre seguinte.

Torna-se importante refletir sobre o ensino e a aprendizagem em um contexto heterogêneo, como todos os contextos são, permitindo direcionar as atividades ao serem considerados conteúdos compatíveis com os processos de aprendizagem em que cada um dos componentes da turma se encontra.

Os alunos, de forma geral, percebem ser importante o desenvolvimento musical por meio do piano para dar-lhes um suporte em suas práticas futuras. Entretanto, foi constatado que, apesar de reconhecerem a importância do desenvolvimento das habilidades ao piano, o significado que o estudo do piano tem para eles reflete situações distintas quanto ao desempenho.

Para os discentes que encontraram sentido em cursar a disciplina, objetivando desenvolver aspectos complementares para a formação, o desenvolvimento ocorreu de forma significativa. Para um deles, apesar de tocar outros instrumentos componentes da percussão, ter aprendido violão como disciplina obrigatória e cursar piano como disciplina eletiva, houve um motivo que serviu de alavanca para as suas ações no processo de aprendizagem: o desejo de lecionar música na escola básica. Os depoimentos relataram a vontade de contribuir com ações conectadas com o coletivo, com a área social e, portanto, desempenhar a profissão de docente com qualidade e conhecimento. Assim, ter domínio, aprender outros instrumentos que possam complementar sua atuação pedagógica, tem uma função que ele considera importante, além do gosto e da curiosidade pela experiência.

Ficou claro também que as pretensões futuras, a visualização de competências que são importantes desenvolver nesse contexto, para ter um suporte em suas atividades profissionais atuais e futuras, dão sentido e impulso a mobilizações. Contudo, percebeu-se que a concentração na prática em sala de aula, a assiduidade na disciplina, a dedicação à parte às aulas, o estudo do conteúdo que contempla as necessidades e o prazer de tocar um repertório de que se gosta

refletiram nas ações que promovem um desenvolvimento efetivo das habilidades para esses sujeitos.

Já a aluna que demonstrou desinteresse nas aulas não reconheceu um sentido em uma aprendizagem mediante um conteúdo de nível inferior. O fato de ter se matriculado na disciplina sem ter decidido ao certo o quanto estaria disposta em cursar, como apontado nas análises, pode estar diretamente ligado a uma falta de mobilização em tentar solucionar a questão do nível dos materiais trabalhados em aula. Afinal, será que realmente interessava a ela estudar piano nas circunstâncias em que se encontrava na ocasião da pesquisa?

Um discente reprovou por ultrapassar o limite de faltas, mas seus depoimentos revelaram que houve ações em busca de aprendizagens durante o processo de coleta de dados por encontrar nas aulas elementos que considerava importantes para o seu conhecimento musical.

A partir da reflexão sobre as semelhanças e as diferenças em relação às mobilizações dos licenciandos, foi possível inferir que o horizonte de interesse pessoal foi determinante para uma construção de saber.

Na análise sobre a mobilização de saberes, as habilidades desenvolvidas nas atividades realizadas nas aulas de piano no Curso de Licenciatura em Música da UDESC e as concepções dos sujeitos desta pesquisa evidenciam-se convergências quanto à necessidade de uma formação que forneça sentidos atribuídos ao saber para os participantes.

A partir deste estudo, foi possível reconhecer que os significados que os estudantes atribuem às situações de aprendizagem no contexto investigado estão diretamente ligados a um sentido conectado a mobilizações resultantes em saberes correlacionados por meio de habilidades desenvolvidas.

Acredita-se que a investigação possibilitou descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar ações, perceber e compreender os procedimentos envolvidos nas práticas realizadas, focalizando nas aprendizagens e no desenvolvimento de saberes, vinculados ao contexto e às circunstâncias em que se manifestam. Assim, tornou-se possível decifrar como acontecem esses fenômenos com o intuito de compreender como se dá o processo de aprendizagem de piano pelos alunos do Curso de Licenciatura em Música da instituição investigada.

Conclui-se esse processo de pesquisa ciente da importância de uma continuidade acerca das reflexões sobre a temática investigada na esperança de ter contribuído com um entendimento a respeito dos processos de aprendizagem de piano pelos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UDESC, apesar de se reconhecerem os limites dessa investigação. Acredita-se que este estudo, concentrado nos alunos, possa trazer elementos importantes para a área de educação musical. Nesse sentido, espera-se que as questões levantadas, bem como as respostas obtidas auxiliem no aprimoramento das práticas pedagógicas não só no ensino de piano, mas também em outros contextos educativos.

Em estudos posteriores poderia ser pertinente a investigação relacionada ao repertório trabalhado nesse contexto, já que esse foi um item que recebeu destaque nos relatos dos alunos, sendo percebida a importância dessa questão por eles. Igualmente, um estudo de mobilizações de conhecimentos musicais em outro contexto, como, por exemplo, no bacharelado em Instrumentos, poderia contribuir para se compreenderem aspectos pertinentes ao processo de aprendizagem.



## REFERÊNCIAS

- AMATO, R. C. F. *Manual de saúde vocal: teoria e prática da voz falada para professores e comunicadores*. São Paulo: Atlas, 2010.
- ARAÚJO, R. C. de. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v. 17, n. 28, jan./jun. 2006.
- ARROYO, M. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v. 13, n. 20, jun. 2002.
- BARROS, S. de L. *A formação em música no instrumento harmônico (piano): concepções de ensino e aprendizagem*. Monografia (Licenciatura em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.
- BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 6, p. 73-85, set. 2001.
- BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. *Investigação qualitativa na Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: \_\_\_\_\_. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.
- BOLLOS, L. Harmonização como fundamento essencial na disciplina Piano Complementar – *Performa Clavis Internacional*. São Paulo: ECA-USP, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGA, S. M. Formação inicial e o repertório para teclado em grupo. *Per Musi*, Belo Horizonte: UFMG, n. 33, p. 116-129, 2016.
- BRESSLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, 2007.
- CARAMIA, T. et al. *Keyboard Musicianship*. Book One Stripes. 6. ed. Pushing Company, 1993.
- CERQUEIRA, D. L. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. *Música Hodie*, v. 9, n. 1, p. 129-140, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 105-124, 2009b.
- \_\_\_\_\_. Considerações sobre a elaboração de um método de piano para ensino individual e coletivo. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, Pelotas, n. 5, p. 98-125, 2012.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIANTORE, L. *Historia de la técnica pianística*. Madrid. Alianza Editorial, 2001.

CHUEKE, Z. Piano Funcional na universidade: considerações sobre métodos e finalidades. *Revista da Fap*, Curitiba: FAP, v. 1, jan./dez. 2006.

CORVISIER, F. G. M. Uma nova perspectiva para a disciplina Piano Complementar. In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM), 2008, Salvador.

COSTA, A. A. Piano em grupo: metodologia contextualizada ao Brasil. Relato de experiência. In: X CONGRESSO REGIONAL DA ABEM – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2008, Brasília. *Anais...* Brasília, 2008. CD-ROM.

COSTA, C. H.; MACHADO, S. G. *Piano em grupo: livro didático para o ensino superior*. Goiânia: PUC-Goiás, 2012. v. 1.

COSTA, C. W. *The Teaching of Secondary Piano Skills in Brazilian Universities*. Doctoral (Dissertation) – University of Florida, Florida, 2003.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa & projeto de pesquisa*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUVINEL, F. *Educação musical e transformação social*. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DUCATTI, R. H. *A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do Curso de Licenciatura em Artes/Música*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2005.

FAUTLEY, M. *Assessment in Music Education*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2010.

FINK, S. Musicality. In: KROPFF, K. (Ed.). *A Symposium for Pianists and Teachers: Strategies to Develop the Mind and Body for Optimal Performance*. Heritage Music Press, 2002. p. 97-106.

FIREMAN, M. C. *O repertório na aula de violão: um estudo de caso*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

\_\_\_\_\_. O papel da memória na leitura à primeira vista. In: SIMCAM4 – IV SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2008.

FISHER, C. *Teaching Piano in Groups*. New York: Oxford University Press, 2010.

FITTIPALDI, V. P. *Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do século XXI*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANÇA, C. C. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 6, p. 35-40, set. 2001.

FRANÇA, M. F. de T. G. B.; AZEVEDO, S. L. de S. Por uma mudança de paradigma na iniciação ao piano. *Revista da Abem*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 141-148, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/167/102>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FURB. *Matriz curricular do Curso de Música*. 2012. Disponível em: <<http://www.furb.br/web/2667/cursos/graduacao/cursos/musica/apresentacao>>. Acesso em: 19 out. 2016.

GAINZA, V. H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLASER, S.; FONTERRADA, M. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 15, p. 91-99, set. 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GONÇALVES, M. J. L.; BARBOSA, C. *Educação musical através do teclado: etapa de musicalização*. Manual do professor. Rio de Janeiro: Véritas, 1989a. v. 1, 2, 3.

\_\_\_\_\_. *Educação musical através do teclado: etapa musicalização*. Livro do aluno. Rio de Janeiro: Véritas, 1989b. v. 1, 2, 3.

HANSBERRY, M. A. *Effects of Practice Strategies, Metronome Use, Meter, Hand, and Musical Function on Dual: Starved Piano Performance Accuracy and Practice Time Usage of Undergraduate Non-Keyboard Music Majors*. Thesis (Doctor of Philosophy in the School of Music) – Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Los Angeles, 2004.

ILLERIS, K. (Org.). Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: \_\_\_\_\_. *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

KAPLAN, J. A. *Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica*. 2. ed. rev. Porto Alegre: Movimento, 1987.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados*. São Paulo: Atlas, 1999.

LEMOS, D. Considerações sobre a elaboração de um método de piano para ensino individual e coletivo. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, Pelotas, n. 5, p. 98-125, 2012.

MACHADO, M. I. L. *O Piano Complementar e a interdisciplinaridade: performance, apreciação e criação integradas na formação acadêmica do bacharelado e da licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

\_\_\_\_\_. O Piano Complementar na formação acadêmica: concepções pedagógicas e perspectivas de interdisciplinaridade. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 27, p. 115-131, 2013.

MAGALHÃES, M. C. A. de A. *Vantagens e desvantagens do ensino de piano em grupo*. 2009. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/mariamagalhaes.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MELO, B. M. F. de. *Uma atividade musical para adultos através do piano: proposta de trabalho*. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000271594>>. Acesso em: 9 out. 2016.

MONTANDON, M. I. Piano Suplementar: função e materiais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2004. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais\\_\\_\\_banco.php](http://www.anppom.com.br/anais___banco.php)>. Acesso em: 20 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Aula de piano em grupo: uma análise do movimento para implantação do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos. *Revista Tônica*, Brasília: UnB, 2007.

Disponível em: <<http://www.arte.unb.br/tonica/isabel.html>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Perguntas que respondem: preparando o entrevistador para a pesquisa qualitativa. In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 18., 2008, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 2008.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MENEZES, F.; SILVA, J. M. da (Org.). *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina; Ed. PUC-RS, 2000.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

RAMOS, A. C. *Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de Piano Complementar*: implicações e estratégias pedagógicas a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

REA, L. M.; PARKER, R. A. *Metodologia da pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Pioneira, 2000.

REINOSO, A. P. *O ensino do piano em grupo em universidades brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

REIS, C. S. *A obra de Lorenzo Fernandes e a aprendizagem pianística na infância*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ROCHA, J. L. S. *Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

RUSSELL, J. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão em sala de aula. *Revista da ABEM*, v. 12, p. 73-88, 2005.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTIAGO, P. F. A integração entre o uso do corpo e processos de criação na iniciação pianística. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa.

*Anais...* João Pessoa: UFPB, 2006.

SANTOS, A. R. dos. *O ensino de piano em grupo no município do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, R. L. dos. *Uma proposta de método para ensino de piano em grupo destinado ao curso de Piano Complementar nas universidades brasileiras*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SLOBODA, J. A. *Exploring the Music Mind*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

SWANWICK, K. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, São Paulo: Atravez, v. 4/5, p. 7-14, nov.1994.

\_\_\_\_\_. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOMANIK, A. M. *Um olhar sobre o ensino de piano para adultos*. 113 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

TORRES, S. I. *Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior*. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

UDESC. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música*. Florianópolis, 2012. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/wpcontent/uploads/Projeto\\_pedagogico\\_Licenciatura\\_Musica\\_2012.pdf](http://www.ceart.udesc.br/wpcontent/uploads/Projeto_pedagogico_Licenciatura_Musica_2012.pdf)>. Acesso em: 6 set. 2014.

UNIVALI. *Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música*. 2012. Disponível em: <<http://www.univali.br/ensino/nucleo-das-licenciaturas/musica/musica-licenciatura-itajai/matriz-curricular/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 6 set. 2014.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamentos e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES



## APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

O que observar nas aulas de piano para a licenciatura que são realizadas no laboratório de piano:

- Quais procedimentos são tomados para começar a aula?
- Há algum tipo de exposição de como foi o estudo durante a semana, com o material proposto na aula anterior?
- Como os alunos se comportam para iniciar as atividades? Estão estimulados, concentrados?
- Praticam juntos ou individualmente?
- Há interação entre os participantes?
- O que foi proposto para praticarem primeiramente?
- Quais peças de repertório?
- Quais os elementos musicais mais enfatizados?
- Qual conteúdo foi abordado?
- Há preocupação com a postura?
- Como procedem para aprender os conteúdos?
- Os alunos pedem auxílio e informações aos professores?
- Quanto tempo ficam em cada atividade?
- Há diversificação de atividades?



## APÊNDICE B – EXEMPLO DE OBSERVAÇÃO

Data da observação: 21 de março de 2016

### **Anotações descritivas**

A aula começa com o professor não muito animado em função das faltas e também do atraso dos alunos. O único aluno presente (aluno A) não tinha apostila ainda. Não tirou cópia. O professor se irrita e diz que não dá para ficar emprestando a apostila a cada aula. Ele pediu que fosse feita a cópia no primeiro dia de aula, dia 01 de março. Mas empresta e o aluno vai tirar xerox.

As páginas da apostila devem ser numeradas pelos alunos, pois trata-se de uma compilação, estando as páginas numeradas de acordo com o material ao qual pertencem. Assim, não há uma sequência numérica ordenada.

Outro aluno chega, o aluno B. Ele coloca o fone de ouvido e fica praticando a peça da apostila em Am. Na sequência, passa para Gm – transposição.

Página 6 da apostila. Em C, harmonizar a melodia. Quando o professor pede que parta de determinado compasso, o aluno B não pega do início da frase que estava no segundo tempo, mas sim do fim da frase que vinha do outro compasso e estava no primeiro tempo.

Não há enfoque em detalhes técnicos durante a aula. Os elementos trabalhados nesta aula são harmonia, acompanhamento para melodias e transposição. Não se trabalha improvisação. O aluno B lê, com o fone, batendo o pé no chão (contando). Ele é bastante concentrado. Mas por que está com o fone se o outro aluno (Jean) ainda não retornou do xerox? Estamos sozinhos com o professor. O professor diz ao acadêmico que, se quiser, pode pôr o fone e ele assim o faz.

O professor demonstra no quadro a cifra, a escrita dos acordes da mão esquerda no pentagrama e a harmonia funcional, por exemplo, I – IV<sub>6/4</sub> – V<sub>6/5</sub>.

A postura não está boa, mas isso não é trabalhado. Há orientação e dicas de preparação da mão antes de passar para o próximo compasso = mudança de acorde.

Esta aula tem três alunos matriculados.

Trabalha-se a subdivisão das semicolcheias: tatatata tatatata para cada tempo para que o aluno B compreenda o ritmo do exercício.

Cada um está no seu piano, com fone, concentrado, mas sem interação alguma. Não utilizam o pedal. Na próxima aula, irão introduzir o uso de pedal.

Página 11, n. 2, da apostila: mão esquerda. Os alunos encontram dificuldade para encontrar a página do exercício, pois ainda não numeraram as suas apostilas. Ao encontrarem a página correta, tocam juntos com o professor, mas utilizando fone de ouvido. Possivelmente, abaixaram o volume dos fones.

O ambiente é bastante agradável na sala, apesar do calor intenso. O ar-condicionado está ligado.

A aula é um momento de prática. Eles ficam praticando ali. Não há muitas considerações propriamente. Há um exemplo e depois cada um tenta reproduzir.

O professor não utiliza fone de ouvido! Ele só vai olhando de um em um, fazendo as considerações e orientando.

## APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

### PRIMEIRA ENTREVISTA – ABRIL DE 2016

Estou realizando uma pesquisa de mestrado aqui no Curso de Licenciatura em Música da UDESC sobre os processos de aprendizagem de piano nas disciplinas Instrumento I, III e V (A) e III e V (B). Acredito que a sua experiência como aluno neste contexto poderia muito me auxiliar. Os dados serão obtidos por meio de observações, gravações de vídeos das aulas e entrevista.

#### Questões norteadoras

- **SOBRE CURSAR PIANO**

- Você poderia falar um pouco sobre sua trajetória musical?
- Como ocorreu o primeiro contato com o piano?
- Por que você decidiu cursar esta disciplina?
- O que vem à sua mente ao pensar sobre estudar piano?
- Quais seriam os objetivos pretendidos?
- O que você está achando de cursar esta disciplina?
- Quais são as dificuldades encontradas nesta prática oferecida no seu curso?
- Você poderia me falar um pouco sobre as ações de preparação e fixação de conteúdos entre as aulas de piano?

- **SOBRE AS ATIVIDADES NAS AULAS**

- O que você espera das aulas?
- Para que você acha que servem as atividades de transposição, encadeamento, execução das peças propostas e exercícios realizados em aula?
- O que você pensa sobre o repertório, as peças trabalhadas em aula?
- No seu entender, qual a atividade realizada que mais contribui para desenvolver sua execução ao piano? E por quê?
- O que você pensa sobre o estudo de técnica pianística nesta disciplina?

- **SOBRE A APRENDIZAGEM**

- Quais são os maiores desafios ou dificuldades da aprendizagem em grupo?
- Você poderia me dizer o que considera significativo nesta experiência de aprendizagem em grupo?
- Há algum procedimento, na sua opinião, que deveria ser diferente visando a uma melhor aprendizagem?
- Na sua opinião, no que contribui a leitura de partitura para o seu aprendizado no instrumento piano?
- O que você considera que esteja aprendendo e desenvolvendo musicalmente com a aula em grupo deste instrumento?
- O que você acha do material (apostila) disponibilizado para estudar?

- **SOBRE O CONTEXTO**

- O que você pensa a respeito do ambiente das aulas?
- O que você acha deste contexto de grupo para aprender piano?
- Quais são os fatores mais relevantes de cursar esta disciplina?
- Há procedimentos que você gosta de realizar durante as aulas? Quais são eles?
- O que você pensa sobre tocar utilizando fones de ouvido durante as aulas?
- Fale sobre seu comprometimento com as aulas desta disciplina.

## **SEGUNDA ENTREVISTA – JULHO E AGOSTO DE 2016**

- Você poderia relatar com que idade começou a estudar música?
- Como foi sua vivência musical com a família?
- Por que decidiu fazer faculdade de música?
- Como foi o processo seletivo?
- Por que optou por licenciatura?
- O que você achou de cursar esta disciplina?
- Quais suas pretensões musicais futuras?
- Você considera que aprendeu algumas/novas habilidades?
- Você poderia comentar sobre seu envolvimento nas aulas?

- Você poderia descrever a sua dedicação quanto ao estudo durante a semana?
- E como foi a avaliação?
- Comente sobre a importância desta atividade para você.
- Há uma nova percepção em relação à disciplina agora que acabou o semestre relacionando à primeira entrevista?
- De quais atividades você gostou mais? Por quê?
- Você gostaria de comentar sobre o significado de cursar esta disciplina?



## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada *Aula de piano no Curso de Licenciatura em Música: processos de aprendizagem na perspectiva dos alunos* que fará observações das aulas e entrevista, tendo como objetivo principal compreender os processos de aprendizagem que ocorrem nas aulas de piano das disciplinas Instrumento I e Instrumento III e V do Curso de Licenciatura em Música da UDESC e conhecer a dinâmica das aulas, analisar características de aprendizagem, bem como as habilidades e as competências desenvolvidas pelos alunos por meio dos conteúdos trabalhados em aula e compreender os procedimentos metodológicos que são empregados nas aulas de piano.

Serão previamente marcados a data e o horário para a realização de entrevista. Essas medidas serão realizadas no prédio da Música, Ceart/UDESC.

Você não terá despesas nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos desses procedimentos serão mínimos por envolver observações durante as aulas de piano e entrevistas.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um pseudônimo.

Os benefícios e as vantagens em participar deste estudo serão uma contribuição para a pesquisa acerca do clareamento de elementos componentes do estudo de piano no curso de licenciatura e dos processos de aprendizagem que ocorrem na disciplina investigada, com as suas características, possibilidades e limites.

Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.



Programa de extensão  
Música e Educação



Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: Patricia Bolsoni

NÚMERO DO TELEFONE: 9808-3923

ENDEREÇO: Jornalista Rodolfo Sullivan, 236

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

\_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE E – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “ \_\_\_\_\_ ”, \_\_\_\_\_ , e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, os vídeos e as gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob a sua guarda.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Local e Data

\_\_\_\_\_  
Nome do Sujeito Pesquisado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito Pesquisado



## APÊNDICE F – DISCIPLINAS DE INSTRUMENTO-PIANO: DETALHES SOBRE A EMENTA, O PLANO DE ENSINO E O CONTEXTO

O Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina possui em sua matriz curricular a disciplina de Instrumento-Piano I ou Violão I na terceira fase (terceiro semestre) e Instrumento-Piano II ou Violão II na quarta fase (quarto semestre).

<b>Disciplina</b>	<b>Fase</b>	
Instrumento-Piano I	3 <sup>a</sup>	Obrigatória
Instrumento-Piano II	4 <sup>a</sup>	Obrigatória
Instrumento-Piano III	–	Eletiva
Instrumento-Piano IV	–	Eletiva
Instrumento-Piano V	–	Eletiva
Instrumento-Piano VI	–	Eletiva

O aluno deve optar por um instrumento harmônico (piano, violão) como “instrumento complementar”, além de cursar uma das disciplinas – Grupos Musicais (Flauta doce ou Expressão Vocal ou Percussão). As disciplinas de Instrumento-Piano I e II são obrigatórias para o curso de licenciatura, enquanto as de Instrumento-Piano III, IV, V e VI são eletivas.

Cada professor elaborou seu plano de ensino, mantendo a mesma ementa pertencente ao projeto curricular do curso. Em relação ao objetivo geral descrito no plano de ensino elaborado por um dos professores, a disciplina deve oferecer ao aluno um nível de conhecimento e domínio do piano que permita utilizar suas potencialidades como instrumento auxiliar tanto para a formação musical quanto para a prática didática.

Como objetivos específicos, o trabalho consistiu em aprender a posição correta das mãos; a técnica iniciante na execução de escalas maiores; as progressões usando I e V7 e I, IV e V7; as transposições em todas as tonalidades; e uma apresentação em recital.

De acordo com a ementa da disciplina de Instrumento I, o trabalho a ser desenvolvido no primeiro semestre de estudo de piano compreende “[...]”

conhecimento dos mecanismos e recursos do instrumento, topografia do teclado, leitura de partituras, noções básicas de técnica e postura” (UDESC, 2012).<sup>8</sup> O repertório indicado é de nível iniciante e contempla peças de música erudita e popular, solo e em grupo.

Já a ementa da disciplina de Instrumento III determina que as aulas sejam coletivas e envolvam princípios de leitura de sistemas e reduções ao piano; harmonia aplicada ao instrumento; e desenvolvimento técnico e musical através de repertório erudito.

A ementa da disciplina de Instrumento V compreendeu o desenvolvimento técnico e musical através de repertório popular solo e em grupo: “[...] harmonia, improvisação e procedimentos estilísticos e idiomáticos de diversos gêneros populares” (UDESC, 2012).

A dinâmica das aulas consistiu em práticas de peças ou exercícios estipulados pelos professores no início das aulas, os quais fazem parte do plano de ensino, de acordo com a ementa da disciplina. Para cada conteúdo, os professores calcularam um tempo para cada atividade proposta, que é individual, com fones de ouvido. Assim, enquanto cada aluno praticava, os professores observaram e fizeram comentários orientando os participantes. Na disciplina de Instrumento III e V (B) matricularam-se no primeiro semestre de 2016 três alunos, mas somente um continuou frequentando as aulas até o final do semestre. Dessa forma, o acadêmico realizava a prática sem fone de ouvido e recebia auxílio individual por todo o tempo de aula, diferentemente daqueles que cursaram em grupo e que, portanto, receberam menos tempo de orientação individual.

Paralelamente às aulas, a disciplina ofereceu auxílio de monitoria uma vez por semana, em dois horários específicos. O monitor estava cursando o último semestre de bacharelado em Piano na UDESC. Procurou-se conversar com esse estudante no intuito de conhecer qual a sua função nessa disciplina. Assim, foi evidenciado que o objetivo dessa atividade é oferecer ao aluno um suporte para as práticas realizadas em aula e em seus estudos durante a semana, esclarecer possíveis dúvidas que pudessem surgir no estudo fora das aulas, bem como auxiliar o acadêmico em seu estudo.

---

<sup>8</sup> O texto foi extraído da internet e não apresenta número de página.

Quanto à estrutura, a sala é composta de oito pianos digitais da marca Roland, modelo F-120, disponíveis para a prática dos discentes. Há também dois pianos acústicos: um de armário e outro com  $\frac{3}{4}$  de cauda, que é mais utilizado pelos professores para as demonstrações ou as execuções em conjunto com os alunos. O ambiente é arejado, possui janelas na parte superior, *split* e um desumidificador de ambientes que fica ligado constantemente.

É necessário um fone de ouvido para conectar ao piano digital e, assim, ouvir somente a si mesmo durante as aulas. A Secretaria do Centro de Artes da UDESC disponibiliza fones de ouvido para que os estudantes utilizem nas aulas. Assim, os alunos pegam seus fones na Secretaria para dar início a cada aula.

Os professores não utilizam fones de ouvido. Eles ouvem todos depois de um tempo de prática. No caso do professor 2, não precisa de fone de ouvido por haver somente um aluno na turma.

Segundo o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UDESC, as disciplinas Instrumento-Piano utilizam os seguintes instrumentos de avaliação: “[...] participação nas atividades propostas em sala de aula; avaliação prática de execução instrumental solo de uma peça trabalhada em aula e dos exercícios propostos e auto avaliação” (UDESC, 2012).

De acordo com os planos de ensino, a verificação do processo de ensino-aprendizagem em cada disciplina dar-se-á da seguinte forma: 1) com relação à assiduidade, o aluno deve alcançar, no mínimo, 75% da frequência total; e 2) quanto ao aproveitamento, a verificação de aprendizagem e aproveitamento nas disciplinas será realizada a partir da aplicação de no mínimo duas avaliações. O peso das avaliações para a composição da média final também deverá ser estabelecido pelo professor e devidamente expresso no plano de ensino. A avaliação de aproveitamento será expressa em notas de 0,0 a 10,0, cuja atribuição é de inteira responsabilidade do professor.

Os critérios de avaliação se dividem em três partes: 1) conceito de participação em aula e avaliações diárias (50%); 2) prova com avaliação individual (20%); e 3) prova final com avaliação individual (30%). Será aprovado o aluno que obtiver a média das notas igual ou superior a 7,0. Caso essa média não seja obtida, o aluno deverá realizar exame final. Nesse caso, a média final é obtida a partir da média das notas do semestre letivo e da nota do exame final, com peso seis e quatro, respectivamente. Será aprovado o aluno que obtiver média final igual ou

superior a cinco. A aprovação do aluno em cada disciplina depende do cumprimento concomitante da frequência mínima exigida e da média final obtida.