

FELIPE PAUPITZ SCHLICHTING

**MEMÓRIAS DE PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS
ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS NO NEP – NÚCLEO DE EXCELÊNCIA EM
PIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Música

Orientador: Guilherme Sauerbronn de Barros.

Florianópolis, SC

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

SCHLICHTING, FELIPE PAUPITZ
MEMÓRIAS DE PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE
PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS NO NEP ?
NÚCLEO DE EXCELÊNCIA EM PIANO / FELIPE PAUPITZ
SCHLICHTING. -- 2019.

88 p.

Orientador: Guilherme Antonio Sauerbronn de Barros
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música,
Florianópolis, 2019.

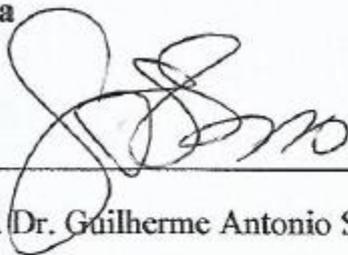
1. Piano. 2. Didática do Instrumento. 3. Educação Musical. I.
Barros, Guilherme Antonio Sauerbronn de . II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música. III. Título.

FELIPE PAUPITZ SCHLICHTING**MEMÓRIAS DE PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ARTÍSTICAS E
PEDAGÓGICAS NO NEP – NÚCLEO DE EXCELÊNCIA EM PIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Música

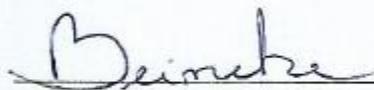
Banca Examinadora

Orientador:



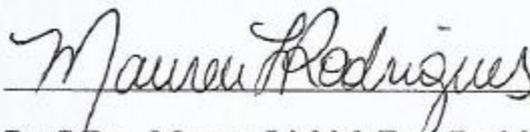
Prof. Dr. Guilherme Antonio Sauerbronn de Barros
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro 1:



Profª Dra. Viviane Beineke
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro 2:



Profª Dra. Mauren Liebich Frey Rodrigues
Universidade Federal de Pelotas

Florianópolis, 31 de Janeiro de 2019

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Guilherme Antonio Sauerbronn de Barros, pela orientação durante o mestrado, pelas correções, questionamentos e incentivos.

Ao Prof. Dr. Luís Cláudio Barros, que me oportunizou experiências e me orientou desde 2012 na prática docente dentro do NEP.

A todos os colegas, professores e servidores da Universidade do Estado de Santa Catarina, pelas trocas de saberes e por tornarem o caminho da pós-graduação mais humano.

Aos alunos do NEP e suas respectivas famílias, por acreditarem no meu trabalho como professor e por me ensinarem tanto ao longo dos últimos anos.

Às Professoras Doutoras Viviane Beineke e Mauren Liebich Frey Rodrigues, por gentilmente aceitarem participar da banca de defesa, pelas leituras e contribuições.

À família e aos amigos, pelo amor que me fortalece sempre.

RESUMO

Este trabalho é o registro de um caminho reflexivo na busca por uma visão pessoal sobre a prática instrumental. A partir da construção de uma memória pessoal, faço um relato crítico de experiências que tive como aluno de piano, pianista e professor de piano, bem como uma breve descrição do NEP (Núcleo de Excelência em Piano) – projeto de extensão no qual iniciei minha atividade pedagógica em 2012 e no qual atuei até 2018. Com o objetivo de refletir sobre minha trajetória e conectá-la à filosofia da educação musical proposta por Estelle Ruth Jorgensen (1997), diversos aspectos emergiram e optei por desenvolver o texto a partir das concepções apresentadas pela autora para educação e música, em diálogo também com outras leituras realizadas ao longo do Mestrado. A partir da percepção de aspectos da formação pianística, tais como a aula individual e o estudo do repertório solista com foco no concerto, são propostos caminhos, alternativas. A discussão permanece aberta, na expectativa de despertar o diálogo e instigar outros pianistas e professores a buscar seus próprios caminhos, a partir de vivências e reflexões.

Palavras-chave: Formação do Pianista. Didática do Instrumento. Educação Musical.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 6 |
| 1 NOTAS SOBRE O PERCURSO DE PESQUISA | 9 |
| 2 MEMÓRIA PESSOAL | 12 |
| 2.1 MEMÓRIAS DE ALUNO E PIANISTA | 12 |
| 2.2 MEMÓRIAS DE PROFESSOR NO CONTEXTO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA | 21 |
| 2.2.1 O NEP – Núcleo de Excelência em Piano..... | 22 |
| 2.2.2 Memórias de Professor..... | 27 |
| 3 LEITURAS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PIANISTA | 34 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 56 |
| REFERÊNCIAS | 59 |
| APÊNDICE A – PARTITURA DA PEÇA “NAIÁ” | 63 |
| APÊNDICE B – PARTITURA DA PEÇA “O ENCANTADOR DE SERPENTES” | 67 |
| APÊNDICE C – RELATÓRIOS SEMANAIS DO PRIMEIRO MÊS NO NEP | 69 |
| APÊNDICE D – PLANO DE AULA INDIVIDUAL..... | 77 |
| APÊNDICE E – GUIA DE ESTUDO PARA RECITAL..... | 79 |
| APÊNDICE F – ANÁLISE DE LEVANTAMENTO DE REPERTÓRIO APRESENTADO EM RECITAIS DE CONCLUSÃO DE CURSO DO BACHARELADO EM MÚSICA/PIANO DA UDESC ENTRE 2012 E 2016 | 83 |
| ANEXO A – REFERÊNCIAS ADOTADAS PELO NEP..... | 87 |

INTRODUÇÃO

A reflexão que desenvolvo aqui é fruto de um processo iniciado em 2012, quando eu já cursava o Bacharelado em Música/Piano da UDESC e comecei a atuar como bolsista no programa de extensão Pianíssimo, coordenado pelo professor Dr. Luís Cláudio Barros. Uma das ações do programa era a Oficina de Piano – que a partir de 2015 passou a se chamar Núcleo de Excelência em Piano (NEP) – sempre com a proposta de oferecer aulas de piano gratuitas para crianças e adolescentes da comunidade externa, ao mesmo tempo em que funciona como um ambiente para a prática pedagógica do instrumento dentro da universidade.

Desde o início percebi que a experiência de orientar os alunos do NEP tornava o meu próprio estudo ao piano mais consciente. Os papéis de professor e pianista estavam ligados e se alimentavam mutuamente. Estratégias de estudo que eu aplicava no meu repertório eram adaptadas para serem trabalhadas com as crianças. Por outro lado, as anotações feitas para cada aluno se mantinham em minha mente, proporcionando um questionamento constante do meu trabalho ao piano como aluno do Bacharelado. A busca de repertório para as aulas do NEP me levou a descobrir novos compositores, exercitando a apreciação crítica e a leitura à primeira vista. Os questionamentos que surgiam sobre a minha formação pianística alimentavam os questionamentos sobre a formação dos alunos do NEP e vice-versa.

Compartilhar esse processo tem sido algo muito rico que a universidade proporciona. Inicialmente, eu elaborava relatórios semanais bastante detalhados das aulas na extensão, discutidos por correio eletrônico com o coordenador e demais colegas do NEP. Porém, tal prática demandava tempo e aos poucos os relatórios se tornaram mais objetivos e menos frequentes, o que foi de certa forma proporcional à conquista de uma autonomia na prática pedagógica do piano. A troca de ideias acontecia também informalmente, nas conversas entre aulas, nos corredores, na cantina tomando um café. Particularmente importantes foram as conversas com colegas da graduação e da pós-graduação em Música que já tinham alguma experiência no ensino de piano. De certa forma, funcionavam como modelos de referência, mostrando caminhos e formas

de me posicionar profissionalmente. Aos poucos, surgiram oportunidades, comecei a dar aulas particulares fora da universidade e cheguei a trabalhar com uma média de 20 alunos enquanto ainda cursava a graduação. Essa experiência realimentou e tornou mais urgente em mim a busca por novos objetivos artísticos, envolvendo a música de câmara e o trabalho colaborativo com teatro e poesia.

Por meio de conversas com colegas e professores da Licenciatura em Música, percebi a necessidade de uma aproximação com a Educação Musical, para entender a formação musical num contexto mais amplo e social. Em particular, marcou-me uma disciplina eletiva ministrada pela professora Dra. Viviane Beineke em 2013, que me apresentou um texto de Keith Swanwick (1994) sobre princípios para o ensino de instrumentos musicais. A partir dessa referência, busquei outras leituras e vivências para complementar minha atividade artístico-pedagógica.

Em 2015 encontrei no tema da ‘motivação’ um campo fértil para refletir sobre o ensino de piano, utilizado no meu trabalho de conclusão de curso (SCHLICHTING, 2016). Com o objetivo de identificar fatores motivacionais associados ao aprendizado de piano no NEP, realizei entrevistas individuais com os 13 alunos que integravam o núcleo à época. A questão motivacional segue permeando minhas reflexões, porém dar voz aos alunos guiou minha atenção para novos questionamentos e me instigou a continuar a investigação com mais tempo e profundidade.

A pesquisa aqui proposta tem por objeto a minha própria experiência como pianista e professor de piano¹, através de um resgate de minha memória desde quando comecei as aulas de teclado, passando pelo contexto do NEP, até chegar aos caminhos que busco atualmente. Com o objetivo inicial de refletir sobre essa experiência e conectá-la à filosofia da educação musical proposta por Estelle Ruth Jorgensen (1997), diversos aspectos emergiram e optei por desenvolver o texto a partir das concepções apresentadas pela autora para educação e música.

¹ Parto do princípio de que as práticas de pesquisador, pianista e professor se permeiam continuamente, numa perspectiva que converge com propostas de *ABER* (*arts-based education research* – pesquisa em educação baseada em artes), tais como a *a/t*/tografia, “que convida os educadores a repensarem suas múltiplas subjetividades (como artistas, pesquisadores e professores) não como entidades separadas, mas como ‘organismos que podem entrar em colisão, a fim de explorar o modo como os significados, os entendimentos e as teorias geradas se multiplicam, se entretecem e complicam’ ”(SPRINGGAY, 2008, p. 37, *apud* OLIVEIRA e CHARREU, 2016, p. 377).

Como pianista e professor de piano, percebo que as práticas tradicionais associadas ao instrumento não contemplam muito do que a realidade nos apresenta. O ensino de piano mantém o foco no repertório solista e na carreira de concertista, passando por recitais, provas e concursos de música, baseado na leitura e memorização de obras canônicas. Tal realidade é trazida à tona por Ana Carolina Couto (2014), que propõe repensar e reestruturar o ensino de música universitário brasileiro. Dentro da tradição dos conservatórios e universidades, muitos aspectos musicais ficam em segundo plano, tais como: composição, arranjo, improvisação, leitura à primeira vista, música em grupo, uso de novas tecnologias, abordagem de diferentes repertórios e a presença do piano fora dos palcos. Minha reflexão é uma busca por caminhos diante da problemática já apontada por Guilherme Sauerbronn de Barros (1998) quando este afirma que: “tanto a formação como os objetivos profissionais do pianista erudito precisam ser reformulados, a fim de que ele venha a se tornar um intérprete melhor preparado e um músico mais versátil”.

Num contexto local, esta pesquisa contribui com a atividade artística e pedagógica, abrindo uma janela de diálogo com a produção científica, em concordância com a proposta do NEP (e da Universidade Pública como um todo), de funcionar como um laboratório onde ensino e pesquisa se integram com as atividades de extensão. De forma mais ampla, meu processo de reflexão aponta um caminho possível de aproximação entre a prática instrumental e a área de Educação Musical.

No primeiro capítulo, intitulado “Notas sobre o Percurso de Pesquisa”, apresento brevemente o fundamento metodológico sobre o qual caminhei. No segundo capítulo – “Memória Pessoal” – faço um relato crítico de experiências que tive como aluno de piano, pianista e professor de piano, bem como uma breve descrição do NEP (contexto no qual iniciei a atividade pedagógica e no qual atuei até 2018). No terceiro capítulo – “Leituras e Reflexões sobre a formação do pianista” – estabeleço um diálogo com Estelle Jorgensen e outros autores a partir das vivências descritas no capítulo anterior. As Considerações Finais retomam alguns dos principais pontos discutidos ao longo do texto e sugerem possíveis desdobramentos.

1 NOTAS SOBRE O PERCURSO DE PESQUISA

A partir de leituras, conversas e experiências vividas nos últimos oito anos, ligadas à prática e à didática do piano, escolhi utilizar como eixo condutor para minha pesquisa o livro de Estelle Jorgensen (1997), intitulado “In Search of Music Education”, no qual enxerguei território fértil para a reflexão. Avancei deste texto como porta de entrada e entreteci pelas memórias de experiências. Uma vez iniciado o processo, as referências me levaram a áreas conhecidas e desconhecidas. Na jornada através da complexidade, deparei-me com a necessidade de auto-organização, condições longe do equilíbrio, realimentação, aleatoriedade, espontaneidade e bifurcações, em sintonia com o espírito da bricolagem proposto por Joe Kincheloe e Kathleen Berry (2007).

Dois aspectos se destacam em meu percurso de pesquisa: o bibliográfico e a memória pessoal. Dentro do contexto de uma pesquisa bibliográfica, Antonio Carlos Gil (2002) sugere que após a leitura exploratória e seleção do material, proceda-se à leitura analítica e interpretativa, envolvendo: leitura integral de obras selecionadas, identificação de ideias-chave, hierarquização e sintetização das ideias, conexão com os objetivos da pesquisa e com conhecimentos de outras fontes.

A memória pessoal foi adotada para conduzir minha reflexão, considerando meu percurso como pianista e professor, com a intenção de descobrir novos caminhos de trabalho. Para os fins deste trabalho entendo a prática pedagógica de forma integrada à prática artística. Ao falar desse “olhar para si” e apresentar procedimentos metodológicos para a investigação artística em música, Rubén López-Cano e Úrsula San Cristóbal Opazo (2014) lembram que “muitos projetos artísticos são filhos do desconforto, da necessidade de transformar os hábitos de criação adquiridos, de liberar-se de constrictões e idiosincrasias disciplinares que carregamos e explorar novos territórios” (Ibid., p. 147, tradução nossa²).

² Original em espanhol: “muchos proyectos artísticos son hijos de la incomodidad, de la necesidad de transformar los hábitos de creación adquiridos, de liberarse de constrictiones e idiosincrasias disciplinares que portamos y de explorar nuevos territorios”.

Inicialmente, trabalhei com a ideia de utilizar a auto-observação como ferramenta autoetnográfica em interação sistemática com a prática ao longo do segundo semestre letivo de 2017. Registrei em caderno de campo observações de aulas individuais com dois alunos do NEP (onde atuo como voluntário de extensão) e de minha prática diária como pianista. Porém, com o amadurecimento da pesquisa, optei por utilizar a memória pessoal a fim de abarcar uma dimensão temporal mais ampla. Distanciei-me do caráter experimental e do tom prescritivo de meu projeto inicial de mestrado, para dar mais peso ao aspecto reflexivo da pesquisa, embasado na discussão bibliográfica. Eu poderia ter associado a pesquisa a um recorte temporal mais restrito ou a um evento específico, como um recital do NEP. No entanto, isso entraria em conflito com questionamentos sobre a própria natureza dos objetivos associados à prática do piano, além de limitar a liberdade artística e a variedade de contextos e interesses que envolvem o fazer musical.

Portanto, meu olhar parte de minha memória pessoal como instrumentista desde meus oito anos, quando comecei as aulas de teclado, até a atualidade. No contexto universitário, além de resgatar minha memória como pianista em formação, exploro minha experiência didática no NEP³ de 2012 a 2018 (que se deu continuamente, com exceção do segundo semestre de 2012, quando realizei intercâmbio no exterior). Na universidade aconteceram também dois momentos de reflexão mais intensa: o Trabalho de Conclusão de Curso e em seguida o mestrado. O processo reflexivo me conduziu a crises sobre diversos aspectos percebidos na minha prática, dos quais ressalto aqui três que estiveram mais presentes ao longo de minha reflexão: a aula individual (como modelo de formação), o repertório (como elemento estruturante da prática) e o concerto (como meta). Por sua vez, as crises alimentam a busca por caminhos (saídas, rotas alternativas, transformações), alguns dos quais eu já trilhava de alguma forma e muitos ainda em andamento. O esquema da Figura 1 se propõe a sintetizar meu percurso de pesquisa, que é também meu percurso de prática artística e pedagógica.

³ Já atuei no projeto como bolsista de extensão, aluno da disciplina Prática Artístico-Pedagógica e bolsista monitor da disciplina Didática do Instrumento. Durante o mestrado, como voluntário de extensão, orientei três alunos do projeto em aulas individuais semanais, além de orientar duos de câmara que estes alunos formaram e colaborar com os demais integrantes do projeto.



Figura 1 – Percurso de pesquisa e prática artística e pedagógica

2 MEMÓRIA PESSOAL

Neste capítulo, escolhi como ponto de partida narrativo minha experiência na condição de aluno de piano, que influencia diretamente minha atuação como pianista e professor, como artista e educador. Entendo que resgatar essas memórias é importante para refletir sobre o que quero manter e o que quero transformar na prática artística, no fazer musical, meu e de meus alunos. A partir das memórias de aluno, trago as memórias de pianista, em busca de colocação profissional e de uma identidade artística. Em seguida, trago memórias de professor, em especial das experiências vividas no NEP. Os limites entre esses três papéis são muitas vezes difusos, há sobreposições e interferências. A divisão pretende apenas facilitar a organização textual. Por vezes, as memórias apontam também caminhos que se estendem pelo presente e descortinam futuros possíveis.

2.1 MEMÓRIAS DE ALUNO E PIANISTA

Os primeiros anos da minha prática instrumental foram algo muito mais individual do que coletivo. Na minha família, não me lembro de ver ninguém tocando um instrumento ou se reunindo para fazer música. Tocar piano em casa era um momento solitário e, de certa forma, entendo que isso foi ao encontro de minha personalidade, já que desde a infância, sempre me dediquei com prazer a atividades individuais como leitura e jogos de montar.

Quando tinha oito anos, ganhei um teclado eletrônico de presente, creio que no natal de 1995, não lembro bem. Em março de 1996 comecei a fazer aulas de teclado na

casa de um professor que morava bem perto da casa dos meus pais, de forma que eu podia ir a pé para as aulas. Quem indicou esse professor foi uma tia minha, pois meu primo tinha feito aulas com o mesmo (porém não me lembro de ver este meu primo tocando). Utilizávamos o “Método Rápido para Tocar Teclado Vol. 1” do Mário Mascarenhas e partituras avulsas de música popular, sempre melodias na clave de sol com acordes cifrados. Fazer música se resumia a tocar para o professor nas aulas individuais e praticar em casa. Pela quantidade de material que ainda tenho guardado dessa época, imagino que víamos em média uma música por semana e de alguma forma essas aulas nutriram meu gosto pela música.

No ano seguinte, creio que por influência de pessoas próximas, manifestei interesse por tocar piano acústico. No colégio eu tinha um amigo que já tocava violino há alguns anos e fazia aulas numa escola de música particular, onde passei a estudar também, com outro professor. Por indicação deste, meu pai logo comprou um piano de armário usado, o que certamente foi um estímulo para eu praticar em casa. Com a filosofia advinda do Método Suzuki, de envolver família, aluno e professor, essa escola organizava vários encontros de confraternização como festas juninas, jogos de futebol, passeios ao sítio de uma aluna, gincanas entre os alunos. E agora, além de aulas individuais, eu fazia aulas em grupo de teoria musical e solfejo. O repertório que eu tocava, no entanto, era todo para piano solo, com direcionamento para a música erudita, em especial dos períodos barroco, clássico e romântico. Seguíamos os volumes para piano do método Suzuki, cujas peças eu tocava nas audições internas (apresentações de alunos realizadas mensalmente na escola, com a presença das famílias). Para o recital de final de semestre (realizado fora da escola, em algum teatro ou auditório da cidade), eu escolhia uma peça de fora do repertório Suzuki, dentre algumas opções que o professor me apresentava em aula.

Estudei nessa escola de música até os 14 anos e duas experiências que tive fazendo música com outras pessoas me marcaram. Uma foi no colégio, com o meu amigo que tocava violino. A professora de Língua Portuguesa promovia uma apresentação artística na qual os alunos formavam grupos para apresentar poesias. O meu grupo apresentou uma espécie de jogral enquanto eu tocava um excerto da versão para piano solo de *Num Mercado Persa* de Albert Ketèlbey (que eu estava estudando na época para o recital do final do semestre da escola de música) com meu amigo dobrando

a melodia no violino. Não me lembro mais qual era a poesia, mas nossa apresentação foi um sucesso e tivemos que repetir várias vezes no colégio, a pedidos da professora.

A outra experiência foi num espetáculo que meu professor de piano estava montando, unindo dança e música barroca. A ideia era que os músicos tocassem e dançassem minuetos, gavotas, sarabandas e outras peças do repertório erudito. Fizemos muito ensaios, geralmente nos domingos à tarde, para aprender os passos e ensaiar as coreografias das danças. Ao final de quase dois anos nos apresentamos no Teatro Ademir Rosa de Florianópolis, toquei a *Marcha em Ré Maior* do *Caderno de Anna Magdalena Bach* e dancei outras peças. Foi uma oportunidade de acompanhar de perto e vivenciar também aspectos teatrais, como a construção de uma dramaturgia para o espetáculo, figurino, cenário, iluminação, entradas e saídas de cena. Porém, as danças barrocas eram algo distante da realidade de meus outros grupos sociais (família, escola, amigos) e decidi não participar mais do espetáculo. Embora admirasse o projeto do meu professor, eu não me identificava mais com a proposta. Além disso, a dificuldade de conseguir patrocínio como projeto cultural nos deixava sem perspectiva de novas apresentações. Logo que saí do grupo, parei também as aulas de piano e por um tempo perdi contato com meu professor (anos depois voltamos a nos falar, o que foi muito bom, pois é uma pessoa que admiro e foi importante na minha formação, como músico, professor e ser humano). À época, senti que havia traído sua confiança de alguma forma, abandonando o espetáculo que significava tanto para ele depois de participar dos ensaios por muito tempo. Uma das últimas lembranças que tenho dessa época é de uma Masterclass que aconteceu na UDESC, onde toquei *Floraux* de Ernesto Nazareth. Na ocasião, alguém comentou que minha técnica era ruim, que eu estava tocando de forma errada, com muita tensão. Eu não soube lidar com o desafio da crítica e esta acabou me desanimando e contribuiu para minha decisão de interromper os estudos musicais.

Porém, no ano seguinte, a presença do piano em casa e as horas acumuladas de dedicação ao instrumento alimentaram minha vontade de retornar às aulas de piano. Com vergonha ou receio da reação de meu antigo professor, fui procurar outra escola, perto do colégio onde estudava e lá comecei a fazer aulas com outra professora de piano. Lembro da primeira vez que nos encontramos, eu toquei algo, ela elogiou, notou que eu tocava muito bem de memória, mas não tinha uma leitura muito rápida. Seguimos com o mesmo direcionamento de repertório, com foco na música erudita, e ênfase nas aulas individuais. Naturalmente, algumas coisas eram diferentes na nova

escola. Não havia uma apresentação mensal e atividades de confraternização fora da escola. Mas havia um festival no final do ano, com vários dias de apresentações, onde tive a oportunidade de realizar meu primeiro recital solo. Não tenho registros em vídeo desse dia, mas lembro de me sentir muito bem após tocar uma sonata de Mozart, satisfeito com o resultado alcançado. Tive também oportunidade de fazer música de câmara (uma sonata de Mozart com uma amiga que tocava violino e algumas peças a 4 mãos com a professora). Toquei o *Floraux* (de Ernesto Nazareth) com um professor de percussão me acompanhando no pandeiro (algo bastante simples, mas marcante para alguém que estava acostumado a tocar sozinho).

Em 2004 eu estava no último ano do Ensino Médio e estudava de noite, portanto tinha o dia livre para praticar piano e participar das aulas coletivas que a escola de música oferecia. Lembro de uma aula onde os alunos de piano tocavam uns para os outros e também de uma prática de conjunto onde toquei um pouco de jazz e MPB. Porém, no final do ano fiz vestibular para Engenharia de Alimentos e Administração Empresarial, passei nas duas provas e em 2005 comecei duas faculdades ao mesmo tempo. Além disso, eu fazia diversas atividades extracurriculares, estudava línguas estrangeiras e praticava esportes. Não havia tempo para o piano. Durante cinco anos toquei muito pouco e recordo apenas de tocar em casa e fazer algumas aulas esporádicas de piano.

Em 2010, já formado em Administração, resolvi abandonar a Engenharia (faltando poucas disciplinas para concluir o curso) e pedir retorno para o Bacharelado em Música/Piano na UDESC. Passei na prova de seleção e em agosto comecei a ter aulas de instrumento com um dos professores do curso. Nas aulas individuais, nossa dinâmica de trabalho consistia em escolher cerca de quatro peças por semestre para realizar um processo minucioso, envolvendo leitura, identificação de desafios técnico-interpretativos e emprego de estratégias para resolvê-los. O repertório era formado a partir de sugestões minhas e do professor, e de forma a cumprir a exigência do curso (inspirada no modelo dos conservatórios e concursos de piano) de apresentar ao longo de quatro anos no mínimo: 3 obras barrocas, 3 sonatas, 4 estudos, 4 obras de compositores românticos ou clássicos, 4 obras de compositores modernos ou contemporâneos, 4 obras de compositores brasileiros e 1 obra para piano e orquestra. As horas dedicadas diariamente ao piano tinham como meta: tocar nas aulas individuais semanais (para o professor), em aulas coletivas (aqui também para os colegas de curso)

e na prova pública ao final de cada semestre, além de participar de recitais, masterclasses com outros professores, concursos de piano, festivais e oficinas de música.

Como eu havia me dedicado pouco à música nos anos anteriores, o começo da graduação foi desafiador em diversos aspectos. Eu nunca tive uma boa leitura à primeira vista, por exemplo, e agora tinha que dar conta de um novo repertório a cada semestre. Apresentar-me ao piano também envolvia aprender a lidar com ansiedade e nervosismo, com críticas e insatisfações. Nesse sentido, considero muito rica a experiência que tive em 2011 e 2012 no programa de extensão Viva Voz, coordenado pela professora M^a Alicia Cupani (UDESC), como pianista e cravista do projeto "Modinhas Brasileiras", criado com a proposta de reviver o clima dos saraus dos séculos XVIII e XIX por meio da música e da poesia. Por ser um repertório de execução relativamente simples, foi ideal para exercitar a leitura e sentir satisfação ao tocar nos ensaios semanais com cantores e nas apresentações em espaços culturais de Florianópolis (UDESC, Barca dos Livros, Palácio Cruz e Souza). O projeto partiu de um trabalho de levantamento de repertório e busca de referências bibliográficas, iconográficas e sonoras para fundamentar a interpretação e a ambientação cênica do espetáculo, portanto foi uma experiência que envolveu desde pesquisa e produção, passando por ensaios e apresentações. Foi também uma oportunidade de explorar um instrumento diferente (o cravo) e aprender sobre acompanhamento de cantores – atividade que não está prevista em nenhuma disciplina específica do currículo do curso de graduação, mas que abre possibilidades de atuação profissional.

Na mesma época, vivi também fora do contexto da UDESC experiências que me possibilitaram o sentimento de pertencer a uma comunidade musical mais ampla, fonte de inspiração e desafios. Em julho de 2011, participei do XXVI Festival Internacional de Inverno da Universidade Federal de Santa Maria. Em janeiro de 2012 participei da 30^a Oficina de Música de Curitiba. No segundo semestre de 2012, tive a oportunidade de fazer um intercâmbio com bolsa da CAPES e estudar Música na Morehead State University (EUA). Por outro lado, ficava mais claro para mim que a prática instrumental estruturada majoritariamente sobre um repertório avançado para piano solo não era suficiente. Apesar de muito rica para minha formação, eu dificilmente me sentia satisfeito com os resultados obtidos. Talvez outros pianistas tenham o perfil para encarar uma carreira de concertista solista, mas para mim era cada vez mais clara a

necessidade de buscar caminhos alternativos e complementares para a atuação profissional e construção de uma relação saudável com a música.

Em 2013, participei pela primeira vez de um **concurso** de jovens músicos. Passei das eliminatórias, semifinais e fiquei em quarto lugar entre os finalistas. Eu tinha estudado muito pouco o repertório da final, pois não esperava que fosse chegar a essa etapa. Entre a semifinal e a final havia um dia de descanso, no qual estudei desesperadamente o *Scherzo N.2* de Chopin e o *Ponteio N. 47* de Carmargo Guarnieri. Eu sabia que poderia fazer um trabalho melhor, mas não havia tempo, então fiz o melhor que pude. Antes de ir para o concurso eu já tinha dúvidas sobre se deveria participar, pois não me sentia preparado. Mas eu queria ter essa experiência, pois sentia que muito do trabalho ao instrumento dentro da tradição em que eu estava inserido passava por isso. Também já estava com 26 anos e percebi que as oportunidades diminuiriam, pois muitos concursos têm limite de idade (como era o caso deste, restrito a músicos de até 27 anos).

Duas semanas depois participei de outro concurso e fiquei em primeiro lugar na minha categoria. De certa forma, o primeiro concurso serviu de preparação para o segundo e ambos foram um incentivo para superar desafios do repertório e aprender a lidar com o nervosismo ao tocar diante de uma banca, bem como uma ótima oportunidade para conhecer músicos de outros lugares. Porém, eu me senti péssimo ao tocar, não conseguia entender por que havia sido escolhido entre vários pianistas que tocaram muito bem, nem consegui comemorar após a premiação inesperada. Talvez seja bom para o currículo e para aprender a lidar com o nervosismo ao tocar diante de uma banca, mas fazer música nesse ambiente competitivo não foi uma experiência boa. Quando voltei para a UDESC, colocaram um cartaz no mural me parabenizando pela conquista e o site da universidade publicou uma entrevista comigo sobre a premiação. Naturalmente, várias pessoas me perguntavam quando eu faria um recital, pois queriam me ouvir tocar. Mas as peças que eu estava estudando não eram suficientes para compor um recital de piano solo, apesar de ótimas para vencer concursos. Então percebi que ao colocar o concurso como meta eu estava priorizando o aperfeiçoamento de algumas poucas peças de alta dificuldade, em detrimento da construção e manutenção de um repertório mais amplo. Os concursos deveriam alavancar uma carreira como concertista para a qual eu não estava pronto, o que não fazia sentido. Minha leitura musical ainda era muito lenta e eu demorava muito para aprender peças novas.

Paralelamente à crise com o repertório solista, a música de câmara já era outro caminho que eu estava buscando. Além de minha participação no projeto de modinhas, já mencionado, cursei cinco semestres de música de câmara como disciplina curricular ao longo da graduação e tive a oportunidade de tocar com colegas em recitais, provas, e masterclasses. Também considero importantes na busca de uma identidade artística profissional os projetos que idealizei com colegas de forma independente. Em 2013, por exemplo, concebi e elaborei com uma colega soprano um recital intitulado "Cantando Amores", com repertório composto de canções, árias de óperas e peças para piano solo, todas ligadas de alguma forma à temática do amor e entremeadas por elucidações acerca do contexto de cada obra e do caráter multifacetado do amor. Um dos maiores desafios na busca por esses caminhos sempre foi lidar com as minhas limitações como pianista. Por mais que meu professor de piano me encorajasse a tocar com outras pessoas, na prática eu não dava conta de fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Sempre que me dedicava à música de câmara, tinha que deixar o repertório solista um pouco de lado, e vice-versa.

A improvisação e a composição são outros dois aspectos pouco trabalhados ao longo da minha formação. Nunca fui impedido de improvisar ou compor, mas os espaços e incentivos para tais atividades eram quase sempre pontuais, sem a continuidade necessária para se desenvolver uma habilidade. Quando tinha por volta de 12 anos, lembro de ter mostrado para meu professor de piano o começo de uma música que criei sozinho em casa, mas provavelmente eu não soube como continuar e aquele impulso se perdeu. O treinamento para interpretar as obras de compositores canônicos é um caminho que me agrada, mas me questiono se quero seguir unicamente este modelo, este modo de ser de muitas escolas pianísticas. Para questionar a pouca ênfase que a composição recebe na nossa prática instrumental, idealizei e organizei em 2013 com a Mariana Tabacow (colega do Bacharelado que também tinha inquietações nesse sentido) o Piano Autoral, um recital no qual alunos, ex-alunos e professores da UDESC apresentaram peças próprias ao piano. Além disso, tenho buscado ampliar minha formação, através de disciplinas eletivas de improvisação e composição que fiz na graduação, bem como cursos e oficinas fora do âmbito universitário.

Em 2018, instigado pelas reflexões do mestrado, resolvi resgatar o Piano Autoral, pois muito do que eu buscava na teoria não estava vivendo na prática instrumental. Através de conversas, emails, grupos de Whatsapp e Facebook, convidei pianistas profissionais e amadores, sem restrições de idade ou estilo musical para

participar do II Piano Autoral, que aconteceu na UDESC, durante a greve de caminhoneiros que paralisou o país – mas que não nos impediu de ter sete pianistas apresentando suas obras para um público caloroso. O clima do encontro foi muito amigável e teve um bate-papo no final, com perguntas da plateia e espaço para aqueles que desejaram falar um pouco sobre suas composições. Organizei mais três edições do piano autoral ainda em 2018, duas na UDESC e uma no Instituto Casa Nobre (Guarda do Embaú). Algumas pessoas me perguntavam se a proposta era tocar apenas piano solo, portanto deixei claro que não havia nenhuma restrição nesse sentido e incentivei interações com outros instrumentos, voz e outras artes. Este meu direcionamento se refletiu no V Piano Autoral: eu toquei enquanto um amigo convidado declamava um poema, um artista plástico pintou uma tela ao vivo durante a performance de outra pianista, tivemos várias canções, além de peças para piano solo, e a apresentação se encerrou com um grupo de adolescentes apresentando uma canção na formação voz, piano e violão. Como alguém que ainda está começando a se aventurar pela composição, vejo a proposta do Piano Autoral como um evento que me incentiva a continuar experimentando e dando forma às minhas criações, como um espaço onde me sinto confortável para compartilhar minha música, um grupo que inspira um sentimento de pertencimento e dá sentido ao fazer através da mobilização de uma coletividade.

Minha busca por uma ressignificação do que é ser pianista também se tornou mais urgente a partir de janeiro de 2014, quando minha mãe foi diagnosticada com câncer. Foram dois anos de tratamentos e cirurgias até ela falecer, em fevereiro de 2016. Durante este período foi muito difícil manter uma prática regular do instrumento, o que me deixava ansioso diante da perspectiva de tocar em público. Encontrar valor em cada momento vivido se tornou mais importante e eu passei a ter mais dificuldade de encarar as horas de prática solitária que o instrumento demandava, assim como de trabalhar com objetivos de longo prazo, como a preparação de meu recital de formatura do Bacharelado. No começo de 2014 eu estava ensaiando a Sonata N.7 de Beethoven para violino e piano com um colega e a perspectiva de tocar com ele era o que me animava a estudar piano, mais do que as aulas individuais semanais, que acabei abandonando (e reprovando por dois semestres consecutivos na disciplina de Instrumento).

Em 2015, inscrevi-me num concurso de piano que acontecia numa cidade onde minha mãe estava fazendo tratamento, assim já aproveitaria para passar um tempo com ela e também para colocar à prova parte do repertório que pretendia tocar no meu recital de formatura. Na semana do concurso minha mãe teve uma piora e foi internada de

emergência no hospital. Fiz a prova depois de visitá-la na UTI e até hoje não sei como consegui manter a concentração para tocar até o final. Para minha surpresa ainda fiquei em segundo lugar na minha categoria. Mas o que mais me marcou foi o apoio que recebi de pessoas até então desconhecidas que ficaram sabendo da minha situação familiar, em especial uma professora de piano que fazia parte da organização e de um concorrente que se dispôs a trocar a ordem das apresentações para que eu pudesse respirar um pouco mais antes de subir no palco.

Um mês depois, apresentei meu recital de formatura, um ano depois do previsto e sem ter feito um ensaio geral com todo o programa, como seria o ideal. Mas tenho uma lembrança muito bonita do dia. Além do repertório para piano solo, toquei um concerto de Mozart numa versão para piano e quarteto de cordas, com colegas da universidade me acompanhando. O auditório estava lotado, com pessoas de pé para me assistir. Naquele momento a presença de todos ali era mais importante do que a música em si.

Em 2016 fui convidado pela atriz e cantora Morena Lopes a participar de seu espetáculo multiartístico “A Poesia da Palavra”, desde então já me apresentei com ela em vários espaços culturais de Florianópolis, tocando composições minhas e excertos de peças do repertório erudito e releituras do repertório popular. A possibilidade de interagir com os aspectos cênicos, desprendido de uma estrutura de recital de piano tradicional é muito rica, outro caminho onde encontro realização profissional e mais liberdade para a construção de uma identidade artística.

Em agosto de 2016, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC, onde passei a estudar piano com o professor Dr. Guilherme Sauerbronn de Barros. O modelo de ensino seguia o do Bacharelado, baseado em aulas de instrumento individuais, estruturadas sobre um repertório erudito e foco em recitais. Como o professor de piano era também meu orientador na escrita dessa dissertação, minhas crises reflexivas permeavam constantemente as aulas e a prática do instrumento. Um desdobramento muito positivo da tensão que se criou foi o resgate do Piano Autoral, no qual tive inclusive a alegria de descobrir que o Guilherme também compunha e ouvir algumas peças e canções suas numa das edições do projeto. Durante o Mestrado tive aulas práticas também com a professora Dra. Bernardete Castelan Póvoas, de piano (num semestre em que o Guilherme estava afastado da universidade) e na disciplina de Música de Câmara, onde tive a oportunidade de tocar com colegas. Por último, destaco a disciplina Laboratório de Interpretação e Criação, ministrada pelo meu

orientador, que cursei durante segundo semestre do mestrado e que teve como eixo condutor a criação coletiva de uma performance combinando obras canônicas do repertório ocidental, composições originais de alguns colegas e fragmentos de textos literários, a partir das discussões que surgiram nas aulas. Em certa medida, serviu como um questionamento do formato tradicional de concerto e como um exercício de ressignificação de obras musicais, através da construção de uma dramaturgia.

Outro caminho que experimento a partir de 2017 é o de pianista em aulas de Eurytmia⁴. Em encontros semanais de uma hora tenho a oportunidade de exercitar a leitura e a prática instrumental (com um repertório pré-estabelecido a partir de sugestões minhas e da professora de Eurytmia), interagindo com um grupo de jovens, num diálogo de sons e movimentos, de forma semelhante ao trabalho de pianistas em classes de balé. A pedidos do grupo, também compus uma peça especialmente para uma apresentação que estão preparando. Durante o processo de criação, mostrei alguns esboços para a professora e recebi diversos comentários, numa interação que me estimulou a trabalhar para obter um melhor resultado final⁵.

2.2 MEMÓRIAS DE PROFESSOR NO CONTEXTO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Quando resolvi cursar o Bacharelado em Música, foi uma decisão mais motivada por questões existenciais do que profissionais. Acredito que a música é uma forma de autoconhecimento, um espelho no qual vejo claramente como estou e o que sinto. Ser professor nunca esteve nos meus planos, até eu começar a dar aulas de piano em 2012. Mesmo assim, eu estava muito animado com a ideia de trabalhar com crianças e também pela oportunidade de trabalhar com música sem a perspectiva de uma carreira de concertista como único caminho. De 2012 a 2018, atuei no projeto de extensão cujo contexto descrevo brevemente a seguir.

⁴ Arte do movimento que trabalha com as palavras, com a linguagem, com os tons e com a música como fonte de movimento. Foi desenvolvida na Alemanha no início do século XX por Rudolf Steiner.

⁵ Partitura manuscrita disponível no APÊNDICE A. A peça já foi apresentada no II Piano Autoral e o registro em vídeo está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s_Kt7eFjm08

2.2.1 O NEP – Núcleo de Excelência em Piano

O NEP – Núcleo de Excelência em Piano – é uma das ações do programa de extensão Pianíssimo da UDESC, em Florianópolis/SC. Através de um curso gratuito de formação instrumental, de caráter permanente e com foco em resultados de longo prazo, oferece a crianças e adolescentes com elevada aptidão musical⁶ os meios para que estudem piano, com recursos didático-pedagógicos (metodologia, conceito e objetivos) baseados em textos de referência para o ensino de piano⁷. Os participantes têm a perspectiva de terminar o ensino médio com uma opção profissional, podendo continuar sua formação na UDESC⁸ em nível de graduação (com ingresso por meio do vestibular) e de pós-graduação (ingresso por processo seletivo). O projeto visa também à formação de público e de ouvintes críticos e reflexivos. Para tanto, os alunos participam de pelo menos dois recitais semestrais, aos quais comparecem amigos, familiares, acadêmicos (docentes e discentes) e pessoas da comunidade em geral.

Tendo em vista as limitações do espaço físico do Departamento de Música da UDESC e a proposta metodológica de acompanhamento intensivo do processo de aprendizado, foi necessário limitar o número de participantes desde o início do projeto. Entre os meses de setembro e outubro de 2011, foi realizada uma seleção com 128 inscritos⁹. Foram selecionados apenas nove alunos com faixa etária dos 6 aos 11 anos, dentre os quais apenas um já tivera aulas de piano, e foi criada uma lista de espera com

⁶ A questão da ‘aptidão musical’ (também tratada a partir das ideias de ‘potencial musical’, ‘habilidade musical’ ‘talento’ ou ‘musicalidade’) é bastante controversa. Muitos cursos públicos de formação instrumental – como é o caso do NEP – empregam testes de aptidão musical para selecionar alunos, pelo simples fato de que não podem atender toda a demanda existente. Outros critérios de seleção podem ser adotados, alternativamente ou em conjunto, tais como: sorteio, situação sócio-econômica ou disponibilidade dos pais/responsáveis para supervisionar o estudo em casa. Este trabalho não tem a pretensão de aprofundar o tema, mas é importante ressaltar que não há resposta conclusiva sobre o quanto a aptidão musical pode ser considerada como inata ou como fruto de aprendizado na relação com o meio. De qualquer forma, não deve ser considerada como algo determinado, mas sim como algo que pode emergir gradualmente durante a infância (KEMP e MILLS, 2002; SCHROEDER, 2004; HALLAM, 2013).

⁷ Uma lista das referências adotadas pelo NEP pode ser encontrada ao final deste trabalho, no ANEXO I.

⁸ Até o momento, apenas dois ex-alunos do NEP concluíram o Ensino Médio e nenhum optou por fazer faculdade de música. Essa é uma perspectiva de longo prazo, que poderá ser analisada futuramente, sempre levando em conta que não há como prever as escolhas individuais de cada aluno.

⁹ Em aulas experimentais de piano com duração de 40 a 50 minutos foram avaliados, por meio de atividades lúdico-musicais, diversos aspectos do desempenho músico-instrumental, tais como: legato, staccato, dinâmica, desempenho rítmico e melódico, memória rítmica e melódica, afinação e criatividade/improvisação (referenciais utilizados para embasar a seleção encontram-se listados no ANEXO I).

validade de dois anos, a partir da qual mais quatro alunos foram chamados posteriormente e ingressaram no projeto. De 2014 em diante, os pais interessados em inscrever seus filhos no NEP entram em contato direto com o coordenador, que realiza entrevistas para manter uma lista de espera e abre novas vagas conforme a situação do projeto¹⁰. Dessa forma, mais dezenove novos alunos já ingressaram no projeto até 2018. Também é importante apontar que dezessete alunos já saíram do projeto desde 2012, por diversos motivos: a maioria por ter outros interesses ou excesso de atividades, alguns para se dedicar aos estudos/vestibular, um porque concluiu o ensino médio e ingressou na faculdade e um por descumprimento das regras (excesso de faltas). Além disso, duas alunas se desligaram temporariamente do NEP, uma porque a família se mudou por dois anos para outra cidade e a outra por falta de interesse (depois de um ano quis retornar). No final de 2018 o projeto atendia quinze alunos com idades entre 7 e 17 anos.

Além do desempenho músico-instrumental mostrado durante a aula experimental com os candidatos inscritos, a seleção para ingressar no NEP exige o comprometimento com o estudo diário de piano e com a não realização de muitas atividades extracurriculares durante o ano – já que uma sobrecarga de atividades poderá diminuir o foco do aluno em aprofundar o estudo do instrumento e é importante poder conciliar o estudo do piano com as atividades regulares da escola, além de ter tempo

¹⁰ O NEP funciona como um laboratório no qual os alunos do Bacharelado praticam a pedagogia do piano. Neste sentido, não tem a pretensão nem a capacidade de se tornar um projeto de grandes proporções. Dos 128 inscritos na seleção inicial, apenas 13 foram chamados. A divulgação inicial do projeto causou uma enorme demanda que não poderia ser atendida, razão pela qual não foram realizadas outras chamadas públicas. Por outro lado, esse episódio fez com que os alunos (e respectivas famílias) valorizassem ainda mais o fato de participarem do projeto (ser um dos poucos selecionados já foi visto como uma conquista). Uma possibilidade ainda não implantada para aumentar a oferta é a realização de aulas coletivas de piano (o Departamento de Música da UDESC possui uma sala equipada com vários pianos elétricos que serviria bem a este fim), a partir das quais os alunos que demonstram maior interesse podem ser convidados a fazer aulas individuais. Outra opção é estreitar parcerias com outros projetos de extensão, como o projeto de Musicalização Infantil da UDESC pelo qual passou uma das alunas do NEP, antes de começar as aulas de piano. Ou com a oficina de piano oferecida através do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na Escola de Educação Básica Simão José Hess. É fundamental enxergar o cenário maior do Departamento de Música, que contribui através de diversas ações interligadas para que a universidade cumpra sua função social. Concertos gratuitos são oferecidos regularmente (dentro e fora do âmbito universitário) e o Projeto Música para Quem Precisa leva vários grupos instrumentais e vocais (formados nas disciplinas práticas curriculares da universidade) para se apresentarem em hospitais e asilos da região, apenas para citar alguns exemplos. Portanto, o NEP integra um conjunto de ações da universidade que funcionam de forma integrada para atingir uma parcela mais significativa da população, colaborando com a Universidade no cumprimento de sua função social. Mais informações sobre amplo impacto das ações de extensão do Departamento de Música podem ser encontradas online em: <<https://www.udesc.br/ceart/extensao/acoesdeextensao>> Acesso em 15 de dezembro de 2018.

livre para brincar e relaxar. Os alunos escolhidos têm suas vagas continuamente asseguradas para cada semestre letivo, desde que comprovem seu esforço na execução das tarefas solicitadas.

São obrigações dos pais ou responsáveis legais dos alunos do NEP: colaborar com a motivação da criança durante o processo de aprendizado; proporcionar um ambiente adequado para a prática instrumental; supervisionar o estudo diário do piano (e no caso das crianças menores de 10 anos, participar das aulas na medida do possível), comprar as partituras indicadas pelo professor; ser pontual nas atividades da Oficina; estimular um ambiente musical em casa, através da audição de gravações musicais correlatas ao repertório pianístico, além de freqüentar recitais e concertos; planejar a aquisição de um piano acústico (os que não possuem). Embora não seja uma exigência do NEP, a preferência é por candidatos provenientes de famílias de baixa renda. Nestes casos, alunos já receberam doações de pianos digitais e material didático de pessoas interessadas em incentivar seus estudos musicais ou foram realizadas ações no âmbito da universidade e da comunidade em geral para arrecadar meios para que instrumentos fossem comprados e entregues aos alunos.

O núcleo docente do NEP é formado por dois bolsistas de extensão, um monitor da disciplina de Didática do Instrumento, voluntários do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC (que foi meu caso ao longo do mestrado), alunos¹¹ das disciplinas Prática Artístico-Pedagógica I e II e Didática do Instrumento I e II. A orientação e a supervisão das atividades são realizadas pelo coordenador do projeto. Há um significativo número de professores para os 15 alunos, proporcionando um processo de aprendizado intensificado e focado nas individualidades de cada aluno.

Cada aluno realiza uma ou duas aulas individuais de instrumento por semana (dependendo de sua idade e nível de concentração), a princípio com duração de 50 a 60 minutos, mas eventualmente mais longas, em função do interesse do aluno e visando um maior rendimento, especialmente com a perspectiva de uma apresentação. Até 2016 era obrigatória também a participação em uma aula coletiva de teoria musical e percepção por semana (com duração de 1 hora e 30 minutos, sendo as turmas niveladas por idade ou por conhecimento musical prévio), entretanto essa aula deixou de existir em 2017, em função da dificuldade de conciliar horários de alunos e professores. Classes de

¹¹ O número de alunos matriculados na disciplina varia a cada semestre.

performance (onde os alunos tocam uns para os outros) são realizadas esporadicamente e com o objetivo de proporcionar interação entre os envolvidos, a troca de experiência de palco e o desenvolvimento da comunicação em público. Aos alunos de níveis mais adiantados já foram oferecidas também em alguns semestres classes de técnica pianística em grupo. A prática de música de câmara é estimulada entre os alunos e professores do projeto (piano a 4 mãos e a 6 mãos) e também com convidados externos (formando duos de piano e violino, por exemplo).

A integração entre extensão, ensino e pesquisa implica que os alunos sejam convidados a participar como sujeitos de estudos de caso e pesquisas de professores e acadêmicos da UDESC, com a devida autorização dos pais ou responsáveis. E com o intuito de aumentar a motivação para o estudo e o intercâmbio de experiências com alunos e profissionais de outras cidades, é incentivada a participação em masterclasses promovidos na UDESC com pianistas convidados, bem como em concursos e festivais de música.

Quanto à infraestrutura, destaca-se que todos os alunos do NEP têm aulas nos pianos de cauda da UDESC, o que permite trabalhar o repertório com mais refinamento. Além disso, o programa conta com um piano computadorizado Yamaha, utilizado eventualmente em aulas com o coordenador do projeto e em pesquisas de caráter experimental. Também é um diferencial o acesso ao ambiente universitário, que propicia contato com a produção artística e acadêmica da UDESC.

Os alunos do NEP devem cumprir um determinado repertório estabelecido pelos respectivos professores para cada semestre. Busca-se trabalhar com uma variedade de peças que contemple compositores brasileiros e estrangeiros, de diversos períodos¹² (barroco, clássico, romântico, moderno e contemporâneo). Além do repertório principal, os alunos devem executar também exercícios técnicos e uma grande quantidade de peças curtas e peças progressivas de métodos para exercitar a leitura, sendo desejável pelo menos uma peça nova por aula. Os alunos iniciantes adotam um método de

¹² Os alunos também apresentam nos recitais composições e arranjos de autoria própria, e são encorajados a se envolver em atividades que trabalhem repertório de outros estilos (Por exemplo: um dos alunos já integrou uma banda de rock e toca em práticas de conjunto de jazz; outra participa de uma banda de seu grupo religioso; e outra aluna participa como pianista em ensaios e apresentações de um instituto que oferece aulas de instrumentos de corda para a comunidade). Entretanto, o cerne do curso oferecido na UDESC é a interpretação do repertório tradicional de piano, que constitui uma espécie de “passaporte” para concursos e provas de admissão, e figura entre os pré-requisitos historicamente consagrados para o pianista.

iniciação a ser escolhido pelo professor¹³. O NEP se baseia na proposta de desconstruir a ideia de que a música clássica/erudita é um estilo elitista, de difícil assimilação e acesso para a maior parte da população. Busca prover educação de qualidade como um direito fundamental no qual a música erudita também se insere¹⁴.

Os professores escrevem relatórios periódicos sobre suas aulas e sobre o rendimento de seus alunos. São realizados dois recitais por semestre no Auditório do Departamento de Música da UDESC, nos quais o resultado do processo de aprendizado é avaliado e discutido com os professores. Em maio de 2017, um dos alunos mais antigos do projeto realizou seu próprio recital na UDESC, onde tocou repertório erudito para piano solo, duos de câmara com convidados e uma composição própria. Além disso, os alunos do NEP têm outras oportunidades de se apresentar em público, a exemplo das audições realizadas na Escola de Educação Básica Simão José Hess, que trabalhava em parceria com o curso de Música da UDESC através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Dentre outras participações em eventos pontuais, destacam-se: recital de piano apresentado pelos alunos mais adiantados em 2014 no Encontro de Extensão da UDESC, em Chapecó/SC; participação de uma aluna na III Mostra do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)¹⁵ da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCCEE); apresentação de uma aluna em recital de piano solo na Casa da Música de Porto Alegre/RS, em 2015, em parceria com outra jovem pianista de projeto de extensão semelhante em andamento na UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

¹³ Alguns dos títulos utilizados são: “Método Europeu de Piano” de Fritz Emonts, “Lições de Piano” da editora Hal Leonard e “Piano Básico de Bastien” de James Bastien.

¹⁴ Neste sentido vale destacar a parceria que existiu com o extinto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) Música, através da qual os alunos do NEP tiveram a oportunidade de se apresentar numa escola da rede pública (Escola de Educação Básica Simão José Hess), estabelecendo uma aproximação de um número maior de jovens com o repertório trabalhado no NEP.

¹⁵ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (estabelecida pelo MEC em 2008), alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladamente ou em combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) de Santa Catarina foi criado com apoio da Secretaria de Educação Especial do MEC para, através das Secretarias da Educação de todos os Estados, atender os desafios acadêmicos e sócio-emocionais dos alunos com altas habilidades/superdotação. O principal objetivo do NAAH/S é desenvolver metodologias para identificação, atendimento e desenvolvimento desses educandos nas escolas públicas e demais sistemas educacionais. Mais informações podem ser obtidas no blog do NAAH/S catarinense: <<http://naahssc.blogspot.com.br/>>. Não pretendo aqui discutir os possíveis benefícios e prejuízos causados pelo emprego do termo ‘altas habilidades/superdotação’. Entende-se que não deve ser visto como algo determinado, mas como algo que pode emergir aos poucos, a exemplo do que já foi comentado em nota anterior sobre aptidão musical.

2.2.2 Memórias de Professor

Estabelecido um panorama do projeto de extensão para situar o leitor, apresento a partir daqui alguns momentos e percepções da minha trajetória nesse contexto. A oportunidade de atuar no projeto surgiu em fevereiro de 2012, e em março eu já estava dando aulas. Inicialmente, elaborava relatórios semanais bastante detalhados sobre cada aula, enviados por correio eletrônico ao coordenador e demais colegas do NEP (ver APÊNDICE C). Comecei dando aulas para três alunos iniciantes (dois de sete anos e um de oito anos) e para um aluno de 10 anos que já havia feito aulas de piano com outros professores. Relendo minhas anotações dessa época, percebo que com os alunos iniciantes procurei seguir atividades propostas no material didático adotado (livro *Lições de Piano da Hal Leonard*), que envolviam falar sobre a postura ao piano, explorar o instrumento e iniciar a leitura e o aprendizado de peças. A sequência proposta pelo livro ajudava muito a estabelecer continuidade entre as aulas. Mas eu também estava constantemente conversando com vários professores e colegas da UDESC, em busca de ideias para construir um repertório de exercícios, metáforas e brincadeiras que eu pudesse usar como professor. Isso fica evidente também num plano de aula que elaborei em junho de 2012 (ver APÊNDICE D), muito extenso para uma aula de 30 minutos, mas que contribuiu para a construção de um repertório de propostas a serem exploradas em aulas posteriores.

Logo passei a enxergar meu trabalho de professor como uma busca por formas de envolver e motivar os alunos para o aprendizado do instrumento. Desenvolvi um estilo de aula voltado para a curiosidade e os interesses de cada aluno, mas sem perder de vista as exigências do projeto em termos de repertório. Ao mesmo tempo em que eu procurava dar espaço para os alunos buscarem caminhos próprios e desenvolverem autonomia, muitas vezes eles solicitavam uma abordagem mais prescritiva, um modelo no qual pudessem se espelhar. O vínculo de confiança e amizade que criei com muitos alunos e suas famílias ajudava a conduzir as aulas com mais facilidade, mas também implicava maior responsabilidade, no sentido de mostrar o que significa estudar piano. Muitas vezes as aulas pressupunham uma relação de mestre e aprendiz, mas eu não me via como mestre. Se eu não sabia que caminho seguir, como poderia ser um modelo?

O dilema que se apresentava era amenizado pelo reconhecimento que aos poucos fui recebendo pelo meu trabalho, do coordenador do projeto, dos colegas da faculdade, das famílias dos alunos. Em 2013, por recomendação de uma mãe de aluno do NEP, comecei a dar aulas particulares para a filha de uma amiga dela. Logo em seguida me convidaram para dar aulas em duas escolas de música. Assim, percebi que havia oportunidades para trabalhar como professor de piano, o que me permitia uma independência financeira importante do ponto de vista pessoal. Paralelamente, foi importante continuar no NEP, pois era onde eu me sentia mais livre para experimentar e questionar minha prática pedagógica.

Mesmo que após os primeiros meses meus relatórios de aulas tenham se tornado mais sucintos e menos frequentes, o coordenador do projeto sempre esteve presente para me orientar quando precisei, ainda que de maneira mais informal. Durante a graduação ele era também meu professor de piano, então queria que eu me dedicasse mais ao instrumento, o que em última instância é fundamental para dar aulas – na busca de uma metodologia própria, recorro frequentemente às experiências que tive com meus próprios professores. Além disso, eu sentia que ele confiava no meu trabalho, o que foi importante para o desenvolvimento de minha autonomia como professor.

Quando comecei a dar aulas no NEP, sentia-me muito responsável pela formação de cada aluno que estudava comigo. Certamente isso contribuiu para que eu permanecesse no projeto por tanto tempo. Na pretensão de querer manter o controle sobre a formação musical de meus alunos, o que hoje reconheço como imaturidade da minha parte, eu sempre contestava quando o coordenador sugeria que algum aluno meu passasse para outro professor (pela natureza do projeto, que a cada semestre recebia novos professores e novos alunos, muitas vezes era preciso redistribuir os alunos entre os professores, levando em conta diversos fatores, como disponibilidade de horários, perfil e experiência prévia). Em meu favor, eu argumentava pela continuidade do trabalho individual que havia construído; apesar de que a troca de professor também pudesse ser positiva para o aluno, por proporcionar contato com diferentes abordagens pedagógicas.

Depois de alguns anos, percebi que era impossível controlar o que acontecia no projeto e que eventualmente cada aluno deixaria de fazer aulas comigo, mas passei também a sentir que contribuía com o projeto como um todo, sendo muitas vezes uma referência para os colegas que estavam começando a dar aulas (e me pediam ajuda para

lidar com situações de aula, bem como sugestões de repertório e de atividades para usarem com seus alunos). Percebi também que para a maioria dos alunos a aula de piano era apenas um dentre vários momentos de aprendizado musical, que eles tinham outras experiências musicais na escola, na igreja, em projetos sociais, na banda de rock com amigos, tocando em família. Aos poucos fui reconhecendo com mais clareza minhas limitações como pianista e professor, e comecei a me preocupar com a desconstrução da imagem idealizada que alguns alunos pudessem ter de mim, em especial os mais adiantados, com os quais busquei tornar as relações cada vez mais horizontais, assumindo uma postura de “aprender junto”.

Na prática, o ponto de partida para ministrar as aulas no NEP sempre foi a seleção de um material didático, quer fosse um livro (métodos de iniciação e coletâneas de repertório) ou partituras avulsas. Dediquei muito tempo à pesquisa de repertório, métodos de iniciação e material didático em geral. Além de servir para as aulas, desenvolveu minha leitura à primeira vista e meu conhecimento musical. Em alguns momentos criei e escrevi arranjos e pequenas composições para os alunos, como o que pode ser visto no Apêndice B desta dissertação. Como as aulas eram individuais, a escolha do repertório era personalizada para cada aluno. Muitas vezes eu apresentava várias opções, dentre as quais o aluno podia escolher quais peças gostaria de tocar, de modo que eu também passava a conhecer melhor cada aluno.

Embora atividades de composição, arranjo e improvisação não estejam previstas nem sejam exigências do NEP, sempre busquei incluí-las no projeto, por iniciativa própria. No entanto, sinto que me falta uma metodologia para trabalhar essas habilidades, muitas vezes abordadas de forma pontual, sem continuidade. Talvez antes de uma metodologia, o que me falta é uma prática musical nesse sentido, que tenho buscado principalmente através do projeto Piano Autoral e de cursos e oficinas, e que por si só, instiga mais pianistas a se aventurarem pela composição. Sinto também que em determinados momentos a percepção de alguns alunos era de que o NEP não é um espaço para isso, como se tais práticas pertencessem a um mundo separado. Um aluno, por exemplo, começou a compor fora do contexto do NEP e inicialmente não queria me mostrar o que estava fazendo, talvez por medo de julgamento, comparações de estilos, ou porque sugeri que transcrevêssemos a peça juntos. Depois passou a tocar suas peças nos recitais do NEP, o que pode ser um grande estímulo aos demais alunos, passando a mensagem de que é possível e “permitido” compor.

Descrever o que acontece entre a escolha do repertório e o recital não é fácil. Lembro que quando comecei a estudar piano, eu e meus pais tínhamos uma ideia muito rasa do que significava tocar um instrumento. Com o tempo se tornou uma espécie de arte secreta, que eles não compreendiam. Como as aulas são estruturadas sobre o repertório, muito do meu trabalho como professor envolve mostrar como estudar as peças escolhidas de forma eficiente e para obter o melhor resultado possível. Esforço-me para contemplar também várias atividades complementares, como solfejo, leitura à primeira vista, teoria e análise musical, história da música. Talvez muitas dessas atividades possam ser trabalhadas melhor em grupo, especialmente com crianças e alunos iniciantes em geral, sendo esse um aspecto negligenciado pelo NEP atualmente, que merece ser investigado.

O NEP não possui um sistema de avaliação formal ou quantitativo. Sempre busquei avaliar a evolução dos alunos de forma contínua nas aulas, onde prevalece a análise subjetiva a partir da minha intuição e experiências pessoais. Nos recitais, os frutos do processo ficam à mostra, permitindo uma avaliação em conjunto com o coordenador e demais colegas que atuam no projeto. Além disso, incentivo os alunos a se autoavaliarem nas aulas, na prática em casa e após apresentações, visando o desenvolvimento da autonomia como músico, de uma prática reflexiva.

O recital de alunos é o momento para o qual converge muito do trabalho desenvolvido no projeto, com uma série de expectativas em jogo: os alunos querendo tocar bem, os professores (bolsistas e estagiários do NEP) querendo ver o desempenho de seus alunos, as famílias, amigos e comunidade em geral prestigiando o evento. A perspectiva de uma apresentação fazia com que os alunos do NEP se dedicassem mais ao repertório. Nos primeiro recitais do projeto, a maioria dos alunos apresentava apenas uma peça, o que permitia uma preparação mais intensiva e possivelmente a um melhor resultado aos ouvidos da plateia. Porém, muitas vezes isso tinha um efeito contrário no restante do repertório, pois os alunos percebiam o que não fosse apresentado no recital como menos importante. Como professor, eu também acabava priorizando o repertório do recital, pois sabia das expectativas envolvidas. A partir da discussão dessa percepção com a equipe do projeto, os alunos passaram a tocar várias peças em cada recital, o que considero muito positivo, porém nem sempre viável, porque o recital poderia ficar muito longo. Era preciso buscar outros objetivos para o trabalho feito com os alunos.

Em 2015, uma aluna de nove anos que já estudava piano há alguns anos entrou no NEP e eu fiquei responsável por dar aulas para ela. Ela havia sido premiada num concurso de piano antes de entrar no NEP, e por conta disso recebeu um convite para tocar um recital de piano solo em parceria com outra jovem pianista (que era aluna de um projeto de extensão semelhante da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria). Diante da quantidade de repertório, foi um desafio organizar o estudo dela, de forma a tornar sua participação possível. Mesmo as aulas mais longas (muitas vezes extrapolando a duração de uma hora) eram curtas para dar atenção a todos os detalhes, mas o resultado foi muito gratificante. Já questionando a ênfase do NEP na interpretação de repertório canônico, insisti para que a aluna incluísse dois trabalhos de sua autoria: uma peça curta e um arranjo de temas populares brasileiros. Em parceria com a professora da outra aluna da UFSM preparamos também duas peças para que elas pudessem tocar a 4 mãos, dando assim um sentido mais musical ao encontro e fugindo um pouco do foco no repertório solista. Duas semanas antes do recital, preparei um guia de estudo (APÊNDICE E) que dá uma ideia do acompanhamento intensivo e personalizado possibilitado pelo privilégio das aulas individuais e apoio constante da família. Relendo o guia de estudo, percebo que apesar de deixar espaço para anotações, instigando a imaginação e um estudo variado e criativo, meu trabalho de professor é também bastante prescritivo, como um médico que faz um “diagnóstico” e propõe “tratamentos” e “dosagens” para os problemas encontrados (“tocar a peça toda 3 vezes”, “estudar uma vez em câmera lenta, uma vez rápido”).

Em 2016, um dos alunos mais adiantados do NEP, à época com 14 anos, já estava tocando peças como a Sonata de Mozart em Dó Maior, K545 e algumas peças curtas de Chopin. Senti que ele poderia encarar desafios maiores do que tocar no recital de alunos e, como a experiência que eu tivera no ano anterior havia sido muito boa, propus-lhe que organizasse seu próprio recital. O aluno gostou da ideia que acabou se concretizando em abril de 2017. Novamente, insisti para que houvesse música de câmara e ao menos uma peça autoral, então ele tocou a 4 mãos com outra aluna do NEP e com um violinista com quem já estava ensaiando desde o ano anterior, e terminou o recital com uma peça autoral. O aluno se envolveu bastante com a escolha do repertório, a partir de sugestões que apresentei, o que certamente foi rico no sentido de expandir seu conhecimento musical (a preparação para o recital coincidiu inclusive com um projeto escolar no qual ele escreveu uma biografia de Chopin, enriquecendo o estudo

das peças do compositor polonês que acabaram entrando no programa). Ao final, com música de câmara e autoral, o repertório acabou ficando muito extenso e ainda tivemos que guardar para outras ocasiões algumas das peças que ele queria tocar. Mais uma vez, o trabalho minucioso envolvido na realização desse projeto foi possível através do acompanhamento intensivo nas aulas individuais (com algumas aulas no período de férias, inclusive) e do apoio da família.

Ainda em 2017, com o fim das aulas em grupo (por dificuldade de conciliar horários de alunos e professores), falei para o coordenador que queria propor alguma atividade para promover a interação entre os alunos e evitar que o projeto se limitasse a aulas individuais e repertório solista. Surgiu a ideia de organizar um recital de música de câmara. Os demais professores do NEP abraçaram a proposta e liderei a organização do recital que aconteceu em dezembro. Fiz uma seleção de repertório para piano a 4 mãos e incentivei também a participação de convidados tocando outros instrumentos. Formaram-se duos entre os alunos do NEP e também de alunos com professores. Além disso, tivemos duos de piano e violão, piano e pandeiro, piano e violino e um arranjo para dois pianos, escaleta e percussão. Percebi dificuldades de conciliar o estudo do repertório de câmara com o repertório solo (que não entrou no recital, então acabou sendo deixado de lado nos últimos meses do ano). Os ensaios também exigem dedicação extra dos alunos, professores e famílias. Como professor, quando orientei pela primeira vez um duo de câmara (em 2014), quis acompanhar todo o processo de perto, mas depois percebi que é importante dar espaço para que os alunos ensaiem por conta própria também, desenvolvendo autonomia e economizando tempo de aula que pode ser usado para outras finalidades. Por outro lado, acompanhei algumas vezes ensaios na casa de alunos e nesse sentido a música de câmara proporciona uma interação que é pouco frequente no NEP. Geralmente a coletividade do projeto só ficava visível nos recitais, e outras propostas de atividades de confraternização não se concretizaram ainda.

Uma das propostas do NEP é preparar os alunos para participar de concursos de piano. Inicialmente essa ideia não me agradava muito, eu tinha receio do efeito que a experiência poderia ter nos alunos, de frustrações e desmotivação. Como professor iniciante, eu me sentia inseguro diante da ideia de preparar um aluno para competir. Não obstante, entre 2015 e 2018 levei quatro vezes alunos do NEP para participar de concursos. Hoje vejo muitos aspectos positivos numa competição e encorajo alunos a

participar. Primeiramente, em concursos é possível conhecer muitas crianças e adolescentes que se dedicam à música, e isso é muito impactante para um jovem músico. A comparação é inevitável e pode ser um estímulo para encarar novos desafios e buscar uma identidade própria como artista. Caso o aluno e a família do aluno concordem com a ideia e demonstrem interesse em competir, deixo claro que o objetivo deve ser dar o melhor de si, sem alimentar grandes expectativas sobre o resultado. Afinal, por mais transparente que seja o concurso, por mais que a banca se esforce em julgar com imparcialidade e valorize aspectos mais objetivos (como fidelidade à partitura e nível de dificuldade do repertório), há sempre um grau de subjetividade envolvido no julgamento de música (e de arte em geral). Procuo deixar claro que vencer concursos nunca deve ser um fim, mas sim um incentivo para a prática instrumental, um meio para cada um se superar.

Acredito que competir é sempre uma oportunidade de aprendizado, independente do resultado. Mas para isso considero fundamental que a organização do concurso encoraje os concorrentes a conversar com a banca após a premiação e crie um espaço no cronograma do evento com essa finalidade. Antes mesmo de se inscrever num concurso é possível perguntar à organização se haverá essa abertura para o diálogo, configurando um caráter educativo, além do competitivo. Penso assim após uma experiência negativa que tive, de um concurso do qual alunos participaram e não foi possível conversar com a banca. Mas tive também uma experiência positiva com um aluno de 15 anos que, após conversar com a banca, voltou do concurso com um monte de ideias e sugestões sobre como expandir sua paleta de sons ao piano e cheio de vontade de explorar novos repertórios.

Outra experiência muito gratificante foi acompanhar a preparação de duos de câmara para participar de concursos, um duo de piano e violino em 2015 e um duo de piano a 4 mãos em 2017. Nesse caso, somam-se os benefícios e os desafios da prática musical coletiva e das competições. Percebi também a criação de laços de amizade entre os alunos e as famílias através da música, num verdadeiro empenho coletivo que já se justificava antes mesmo da competição, nos ensaios e concertos caseiros que aconteceram durante o processo de preparação.

3 LEITURAS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PIANISTA

A partir das vivências descritas no capítulo anterior, exponho a seguir algumas reflexões, buscando conexões com as leituras feitas ao longo do Mestrado, em especial com o livro de Estelle R. Jorgensen, intitulado: “*In search of Music Education*” (1997)¹⁶. Arroyo (2013, p. 232) entende que

A densidade do tratamento dos temas e o amadurecimento argumentativo tornam as ideias filosóficas de Jorgensen sobre a Educação Musical material rico aos educadores musicais, estejam esses em situação de formação inicial, [ou] de atuação profissional, incluídos aqui os docentes formadores.

Um breve panorama sobre os livros de Jorgensen (1997, 2003, 2008, 2011) já foi apresentado por Arroyo (2013, p.231-236), ressaltando como se articulam para construir uma Filosofia da Educação Musical baseada no pensamento dialético. Há um trabalho de continuidade que apresenta: a educação musical vista amplamente, a educação musical vista transformativamente, a educação musical vista como prática artesã (*artful*), e a educação musical vista imaginativamente. Destaca-se ainda o uso recorrente do pensamento de Paulo Freire por Jorgensen como fundamentação para suas reflexões, contribuindo para despertar o interesse de educadores musicais brasileiros.

Proponho-me a utilizar um referencial da Educação Musical para pensar o ensino instrumental, confrontar-me com uma base epistemológica que me ajude a suprir lacunas percebidas na discussão pedagógica das práticas instrumentais e lidar com inquietações da minha prática artístico-pedagógica. O ensino de piano ligado à tradição conservatorial prioriza o “como fazer” e nesse sentido abundam textos prescritivos de técnica instrumental baseados em repertório clássico. Os textos de Jorgensen contribuem para pensar não só “como fazer”, mas também “o que fazer”, “por que

¹⁶ “*The Art of Teaching Music*” (2008), “*Transforming Music Education*” (2003) e “*Pictures of Music Education*” (2011), três outras obras significativas da autora, também foram consultadas, mas optou-se por trabalhar discutir aqui as ideias de “*In Search of Music Education*”(1997), livro no qual Jorgensen apresenta a base filosófica sobre a qual constrói suas ideias e propostas para a Educação Musical.

fazer” e “em que contexto”. Jorgensen (1997) propõe pensar a Educação Musical numa perspectiva ampla e lembra que ao longo da história a Educação Musical se deu em circunstâncias diversas: no ambiente familiar, em aulas particulares, nas escolas, igrejas, universidades, conservatórios, etc. No prefácio de um de seus livros, explica que propõe questões e princípios sobre os quais a difícil tarefa de repensar a Educação Musical pode ser construída e lembra que:

[...] não há via mestra para a Educação Musical, não há um método de instrução que se ajuste para todos, e não há uma tecnologia apropriada para toda situação. Professores precisam assumir o papel de profissionais ao invés de técnicos, analisar suas situações particulares, e proporcionar o que em seu julgamento serão as formas mais efetivas de instrução. Precisam refletir criticamente sobre suas circunstâncias e construir estratégias apropriadas (JORGENSEN, 1997, tradução nossa¹⁷).

Para a autora, o desconforto gerado por ambigüidades, descontinuidades e dialéticas pode levar educadores musicais a se interessar mais por soluções práticas imediatas para os problemas com os quais se deparam, ignorando a importância da reflexão sobre as suposições que se faz acerca da Educação Musical, a partir das quais se definem objetivos e métodos. Por outro lado, quando os educadores musicais concebem e dão vida às suas próprias soluções, estão empoderados como artistas para otimizar a aprendizagem de suas comunidades (JORGENSEN, 1997).

Quando comecei meu caminho como pianista e professor, submeti-me aos objetivos e métodos de uma tradição (predominante nos conservatórios e universidades): a formação centrada em aulas individuais e estruturada sobre um repertório clássico, com a perspectiva de apresentação em público. Com o passar dos anos, passei a questionar essa realidade de forma cada vez mais insistente, buscando outros caminhos, já apontados no capítulo anterior, tais como: o projeto Piano Autoral; cursos e oficinas de composição e improvisação; práticas coletivas; saraus; diálogos com poesia, teatro e dança; atuação como pianista em aulas de Eúritmia.

Jorgensen (1997) assume que a busca por princípios para a Educação Musical é de grande importância, pois é a partir destes que se desenvolvem as estratégias práticas. Nos seus textos, os assuntos se entrelaçam, as ideias se contrapõem e se sobrepõem

¹⁷ Do original em inglês: “[...] there is no high road to music education, no one instructional method that fits all, and no one technology appropriate for every situation. Teachers need to assume the role of professionals rather than technicians, analyze their particular situations, and provide what in their judgment will be the most effective sorts of instruction. They need to reflect on their circumstances critically and construct appropriate strategies accordingly”.

continuamente. Se por um lado esta abordagem é muito rica, por outro me deixou muitas vezes desorientado e com dificuldades de visualizar o fio condutor de minha pesquisa. Para desenvolver minha reflexão em diálogo com minhas leituras, decidi estruturar este capítulo a partir das concepções apresentadas pela autora para educação e música, a partir das quais ela propõe sua visão dialética da educação musical¹⁸.

Jorgensen (1997) expõe e critica diferentes concepções de Educação Musical a partir de conceitos utilizados para descrever educação: escolarização (*schooling*), treinamento (*training*), educação (*education*), socialização (*socialization*) e enculturação (*enculturation*). Não pretende construir uma lista exaustiva, mas ilustrar a riqueza de ideias associadas à educação. A seguir, apresento brevemente cada uma dessas noções, buscando utilizá-las como lentes na reflexão sobre minha prática.

O conceito ‘**escolarização**’ pode se referir ao que acontece na escola básica, envolvendo a instrução formal considerada necessária ou desejável (JORGENSEN, 1997, p. 4). Inserir práticas instrumentais na escola nem sempre é fácil e, no caso do piano, esbarra-se no custo do instrumento e de sua manutenção, na necessidade de salas adequadas para aulas e estudo, na inviabilidade de aulas individuais (ou, em sentido oposto, na pouca experiência de professores com aulas em grupo). Porém, destaco aqui uma vivência pessoal incipiente que aponta um caminho possível: em setembro de 2018, comecei a ministrar aulas coletivas de piano como voluntário na Escola de Educação Básica Simão José Hess. Minhas aulas estão integradas a outras oficinas que acontecem nesta escola pública através do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). A escola conta com três pianos de armário cedidos pela UDESC e mais quatro teclados eletrônicos. Com apenas dois meses de atividades, não pretendo aqui realizar uma análise em profundidade dos desafios e benefícios desta experiência, mas já posso enxergá-la como um desdobramento prático de meu processo reflexivo do Mestrado.

¹⁸ Tal organização do pensamento se assemelha ao do educador musical e pesquisador alemão Rudolf-Dieter Kraemer (2000, p.66), quando este afirma que “a particularidade do saber pedagógico-musical está no cruzamento de ideias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e ideias estético-musicais”. Também alinhada ao pensamento de Kraemer, Margarete Arroyo (1999) embasa seu estudo etnográfico do Conservatório Musical de Uberlândia no entendimento da Educação Musical como um campo originado da intersecção entre Musicologias e Pedagogias, isto é, entre disciplinas que se dedicam ao estudo das músicas (tais como: Etnomusicologia, Psicologia da Música, Teoria Musical) e da Educação (Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, entre outras).

Ainda com o foco na escola, penso que aulas de música, grupos de percussão, bandas, coros e outras práticas musicais (quando existentes, já que nem sempre é o caso no Brasil) certamente enriquecem a formação musical dos alunos e podem ser sinérgicas com a prática do piano. Acredito que a relação entre a escola e a prática instrumental possa ser mais explorada também em outros sentidos. No capítulo anterior, falei da experiência que tive tocando piano numa atividade proposta pela professora de Língua Portuguesa. Relatei também o caso de um aluno que escreveu a biografia de Chopin como trabalho escolar, apresentado para os colegas de classe junto com uma performance do Noturno Op. 9 N. 1, que estávamos estudando à época. São apenas dois exemplos de como a escola pode criar mais espaços para receber as práticas instrumentais. Cabe também aos pianistas e professores de piano refletir sobre formas de se relacionar com o contexto escolar, e ao poder público valorizar a presença da música nas escolas.

Segundo Jorgensen (1997, p.5), a escolarização pode também se referir figurativamente ao processo disciplinar pelo qual os indivíduos são “formados” ou “padronizados” de acordo com os desejos de um grupo, instituição ou público. Numa abordagem retrospectiva e conservadora, tal processo se dá através do controle corporativo e da supressão dos desejos pessoais do aluno. Numa abordagem prospectiva de visão progressiva, a disciplina ocorre pela capacitação do aluno para que desenvolva seu potencial em sintonia com as necessidades coletivas. Tal concepção pode ajudar a pensar o ensino formal de piano, em especial a superação de desafios da prática instrumental e a disciplina à qual os pianistas se submetem para poderem atuar dentro de um contexto. O NEP, por exemplo, exige estudo diário dos alunos, que por sua vez lidam com uma série de expectativas do projeto, da família, dos professores, do coordenador, dos demais alunos, da plateia. O desafio é encontrar formas de conciliar essa realidade com o desejo pessoal do aluno. No entanto, Jorgensen (1997) lembra que pensar a Educação Musical apenas como escolarização ignora o que acontece em outras instituições e após os anos escolares, tende a perpetuar uma visão limitada e culturalmente enviesada das formas de fazer e aprender música, negligenciando a importância de dimensões informais através das quais as pessoas experimentam o que é ser músico.

‘Treinamento’ se refere a métodos ou caminhos pelos quais alguém é ensinado ou aprende certas habilidades, aprende a fazer algo (conhecimento procedimental).

Segundo Gilbert Ryle (1967, *apud* JORGENSEN, 1997, p. 8), método é uma maneira de fazer algo que pode ser aprendida e compreende técnicas, *modi operandi*, regras, cânones, procedimentos, destreza e truques do ofício. Na música, refere-se especificamente ao processo gradual pelo qual se adquire o domínio das várias atividades envolvidas no fazer música, tais como: tocar um instrumento musical, cantar, compor, analisar uma peça ou reger uma orquestra. Cabe ao professor passar aos alunos tarefas que estes ainda não tenham realizado e já sejam capazes de realizar¹⁹ (JORGENSEN, 1997, p.8).

As habilidades (no contexto do treinamento) são governadas por uma série de regras procedimentais que estabelecem como as coisas são feitas e quando estão dominadas com maestria. Inicialmente, é possível dominar cegamente uma habilidade sem entender como ou por que (em geral, por imitação e a partir da confiança no professor). Aos poucos, o aluno adquire maior consciência do processo e pode aderir às regras que lhe são apresentadas. Com um entendimento mais profundo das regras e de sua interpretação de acordo com os contextos musicais, pode aceitá-las mais livremente ou escolher ser guiado por elas e até recorrer a elas como forma de avaliar suas performances (JORGENSEN, 1997, p.9). A prática exigida pelo treinamento envolve pensamento crítico e imaginação (ao contrário de exercícios de simples repetição mecânica) no processo gradual em direção ao domínio das habilidades musicais (JORGENSEN, 1997, p.10).

Historicamente, os educadores musicais focaram numa variedade de habilidades musicais. Jorgensen (1997, p.10) cita como exemplo as obras de Zoltán Kodaly e Émile Jaques-Dalcroze sobre treinamento auditivo e alfabetização musical, de Paul Hindemith em análise teórica, Percy Scholes em apreciação musical e Carl Phillip Emanuel Bach sobre a arte de tocar teclado. Porém, ao falar da importância da performance, Jorgensen (2008, p. 136) ressalta que trabalhar com uma gama muito ampla de objetivos pode

¹⁹ A teoria do fluxo de Mihaly Csikszentmihalyi (1990, *apud* O'NEILL e MCPHERSON, 2002, p. 35) sugere que para otimizar a experiência de aprendizado é necessário haver um equilíbrio entre níveis próximos de desafio percebido e habilidade, numa situação que envolve intensa concentração e prazer, denominada estado de fluxo. Se a atividade é muito fácil e a habilidade elevada, o resultado é o tédio. Se a atividade é muito difícil e a habilidade é baixa, os alunos sentem apatia. Para permanecer no estado de fluxo a complexidade da atividade deve crescer, o aluno segue desenvolvendo novas habilidades e assumindo novos desafios. A experiência de fluxo é caracterizada pela presença de objetivos claros, autoavaliação não ambígua, concentração focada, noção de resultados sob controle do indivíduo, noção de tempo distorcida (por exemplo: uma hora de prática parece passar rápido), perda da noção da própria individualidade e sensação de que a atividade é intrinsecamente gratificante.

levar professores a sacrificar a profundidade (esforço e tempo) necessária para que um aluno se torne um instrumentista habilidoso. Como professor e pianista, pergunto-me sempre quais habilidades musicais devo priorizar (execução de repertório erudito, leitura à primeira vista, improvisação, composição, percepção, prática em conjunto, dentre outras). Não há uma única resposta, mas acredito que passe por outra questão: quais os objetivos propostos no ensino formal de piano e em que medida são condizentes com as ambições pessoais e oportunidades profissionais, artísticas e sociais encontradas pelos pianistas para além deste contexto?

Hallam (1998, p.229) ressalta o reconhecimento, na área de educação como um todo, de que a efetividade do ensino só pode ser medida em função de objetivos de aprendizagem específicos. Não havendo consenso quanto ao propósito do ensino instrumental, é impossível definir um modelo ideal de ensino. Destaca que muito do que acontece nas aulas individuais não é exposto, portanto se sabe muito pouco sobre a forma como professores interagem com seus alunos. Swanwick (1994, p.1) também propõe reflexão sobre a prática pedagógica logo no início de seu texto: “Muitas vezes somos procurados por alunos que gostariam de aprender a tocar um instrumento. O que isto realmente significa?”. A partir dessa provocação, o autor não postula objetivos para os alunos, mas propõe princípios para o ensino de instrumentos musicais, sempre ressaltando o aspecto artístico, o prazer estético, o respeito à música enquanto entidade simbólica e o respeito ao aluno enquanto ser autônomo. Jorgensen (2008) também se aproxima do tema, com uma perspectiva bastante humanista, ao propor enxergar o trabalho dos professores como artesãos, que podem desenvolver seus princípios e métodos de forma artística, imaginativa, esperançosa e corajosa, em direção à criação de um mundo melhor.

Para Shiniki Suzuki (1994, p. 22, 26, 79), o objetivo da educação deve ser o amor e a felicidade para a humanidade. A prática de um instrumento musical é um caminho o para o desenvolvimento de corações e mentes, para o cultivo de uma alma nobre, alto senso de valores e habilidades esplêndidas. Suzuki (1994, p. 29) defende que “talento não é herdado ou inato, mas sim, treinado e educado”, sendo esse também o objetivo de seu trabalho como professor. Além disso, Suzuki (1994, p. 82) critica a visão de educação apenas como treinamento que dirige esforços para informação e instrução, desprezando o potencial que está latente nas crianças. Compara o cultivo de uma habilidade a uma semente que requer cuidado, paciência e perseverança para se

tornar uma árvore forte (Suzuki, p. 48). Ao falar de um ex-aluno que se tornou *spalla* da Filarmônica de Berlim, Suzuki (1994, p. 28) destaca três qualidades necessárias ao artista: alta sensibilidade musical, desempenho musical superior e um caráter nobre. “Um verdadeiro artista é uma pessoa que reúne, em si, sentimentos, pensamentos e ações belas e esmeradas. Essa é a mensagem e expectativa que passo para os alunos” (SUZUKI, 1994, p.28).

O treinamento é uma das concepções mais populares de educação musical vocal e instrumental, talvez por ter em sua base racionalidade, procedimentos padronizados, precedentes, previsibilidade, confiabilidade e segurança. A padronização também permite o treinamento em grupo, uma economia que pode ser especialmente benéfica no contexto da educação em massa (JORGENSEN, 1997, p.12). Jorgensen (2008, p. 270) ressalta que a substituição de aulas individuais por aulas em pequenos grupos (seja de repertório solo ou música de câmara) já é capaz de reduzir os altos custos da instrução musical, embora estas ainda sejam vistas como caras pelas grandes instituições (especialmente quando comparadas com outras aulas que são oferecidas para grandes grupos). Da perspectiva dos professores, percebe que muitos ainda são relutantes neste aspecto. Dos alunos ouve relatos que reconhecem o valor das aulas individuais, ao mesmo tempo em que admitem não estar sempre preparados para estas aulas como poderiam estar²⁰.

A concepção de treinamento está diretamente ligada à prática musical, com suas regras procedimentais fundamentadas no valor das tradições musicais. Se for acompanhada pelo desenvolvimento do entendimento, da imaginação, do gosto e pela participação voluntária e cooperativa dos alunos, proporciona conhecimento que se relaciona diretamente com o restante da experiência de vida. Porém, essa concepção de

²⁰ A autora não explica em detalhes o contexto dessa colocação. Pode-se considerar a hipótese de que a aula individual tenha um efeito psicológico peculiar no aluno, o qual sente as expectativas do professor como seu único interlocutor, em uma posição hierárquica superior. Como aluno de piano, eu já experimentei sentimentos de frustração, vergonha e desânimo relacionados ao contexto da aula individual. Reconhecendo o tempo valioso que o professor dedica a mim, já me senti mal por não me preparar como gostaria para uma aula. Falo aqui de uma experiência pessoal, mas que ecoa em conversas com colegas, alunos, professores de piano. Nesse sentido, entendo que o desafio da relação aluno-professor é o de encontrar um equilíbrio que permita considerar os sentimentos em jogo sem perder de vista o propósito musical da aula. Aprendi também paciência e humanidade com meus professores. Da mesma forma, busco sempre dar espaço para os alunos manifestarem seus sentimentos, evitando reagir com ironia ou desprezo, porém retornando sempre à música. Sou contra práticas que buscam obter resultados com posturas opressoras, que alimentam o medo para produzir dedos ágeis às custas de corações apáticos e desesperança. Por outro lado, há que se evitar também a complacência com vitimismos irresponsáveis.

educação também pode contribuir com a perpetuação de uma dualidade entre aspectos práticos e teóricos da música, reduzindo a atenção dada à reflexão, análise e especulações sobre a música. O ofício se sobrepõe à arte, a técnica externa é mais importante do que as ideias formadoras do entendimento do artista. A tendência prescritiva também pode levar a uma relação desigual entre professor e aluno, na qual ensinar se torna um exercício de poder manipulador com fins musicais, inibindo a autonomia, o pensamento divergente e a motivação intrínseca (JORGENSEN, 1997, p.12-13).

‘Educação’ tem o sentido de tirar para fora, extrair, desenvolver o potencial do aluno, cabendo ao professor organizar habilmente as condições externas para que o crescimento e o desenvolvimento aconteçam naturalmente. A metáfora dos professores como jardineiros e dos alunos como plantas é associada a esta noção de educação. Para John Dewey (1938, *apud* JORGENSEN, 1997, p.14), o crescimento é um fim em si mesmo, e o processo educacional é de contínua reorganização, reconstrução, transformação, num esforço ao longo de toda a vida, uma interação ininterrupta entre o indivíduo e o meio. Na visão de Shinichi Suzuki (talvez o mais proeminente educador musical na concepção de educação), o propósito da educação musical é enriquecer a vida humana e o treinamento faz parte do processo educativo, através do qual o “talento” mais cedo ou mais tarde florescerá (JORGENSEN, 1997, p.15). Suzuki (1994, p. 91) propõe que o desejo de tocar o instrumento deve brotar da criança, o que depende de um ambiente adequado, de poder brincar com o instrumento antes mesmo de começar as aulas, de perceber familiares e colegas da escola fazendo música no seu dia-a-dia. Ressalta também que a possibilidade de tocar em grupo é algo muito estimulante para as crianças:

Na escola há aulas individuais e aulas em grupo. Pais que não compreendem as crianças, pensam que eles pagam para as aulas individuais e que as aulas em grupo são apenas momentos de recreio. Assim, embora eles cuidem que os filhos não percam as aulas individuais, muitas vezes deixam de trazer as crianças às aulas em grupo. Elas tocam junto com as crianças mais adiantadas e essa influência traz um enorme e maravilhoso benefício para o aprendizado delas. Isso é a verdadeira educação do talento (SUZUKI, 1994, p. 91).

Dentro dessa concepção, não é suficiente que os professores saibam o assunto, devendo também estudar (observar, compreender) os alunos para conciliar a matéria trabalhada com os interesses, habilidades e perspectivas individuais. Os professores são

facilitadores, ajudantes, cuidadores, assistentes num processo sobre o qual possuem controle limitado, pois o aprendizado é uma questão pessoal e individual no qual o aluno desempenha o papel principal. Nesse sentido, a relação pessoal entre professor e aluno é importante porque nós naturalmente ajudamos aqueles de quem gostamos, respeitamos ou com quem nos preocupamos (JORGENSEN, 1997, p.13-18).

No entanto, tal concepção apresenta falhas. A metáfora do crescimento se preocupa com o processo, sem iluminar suficientemente a natureza do produto educacional. Além disso, outras metáforas também podem ser usadas para descrever o processo educacional: regra, comunidade, luta, jornada, prática, conservação, consumo e produção. E a complexidade dos sistemas sociais só pode ser examinada com propriedade a partir de uma série de perspectivas (física, biológica, psicológica, sociológica, histórica). A visão romântica da natureza humana e a perspectiva otimista da educação também são problemáticas, pois outros fatores (políticos, econômicos, religiosos) podem se contrapor ao processo educativo e alunos podem estar desmotivados, não cooperar ou se rebelar (JORGENSEN, 1997, p.13-18).

Com a perspectiva da educação, é possível refletir sobre quais são os tipos de experiências que promovem crescimento individual dentro do contexto da aula de piano, mas também fora (como em saraus, concertos, prática de música em grupos). A título de ilustração, trabalhei no NEP com uma aluna adolescente que tocava muito bem repertório clássico, mas não demonstrava interesse pelo estudo de harmonia e por vários meses teve dificuldades em reconhecer e formar acordes, por mais que eu insistisse e demonstrasse aplicações em nossas aulas individuais. Dentro desse contexto, ela não via a utilidade da teoria na hora de tocar, mas logo começou a tocar com a banda da igreja, o conhecimento se tornou uma necessidade e em duas semanas estava reconhecendo tríades e tétrades com muito mais facilidade. Reconhecer as limitações do controle que se tem sobre o crescimento do aluno me leva a questionar quais expectativas o professor pode ter em relação aos produtos associados à prática do piano (apresentar-se num recital, por exemplo). E, também: como dialogar com as expectativas de familiares, amigos e outras pessoas, lidando com frustrações e ansiedade²¹?

²¹ Quanto à ansiedade na performance, Wilson e Roland (2002, p.47) afirmam ser um problema comum entre músicos amadores e profissionais. Aflige indivíduos que já são geralmente propensos à ansiedade, especialmente em situações de alta exposição pública e escrutínio competitivo, podendo ser entendida como uma forma de fobia social (medo de humilhação). Um pouco de tensão é desejável, mas

Muito mais ampla do que escolarização ou treinamento, a educação é um processo dinâmico que acontece ao longo de toda a vida, em contextos variados, reconhecendo o papel do meio como um todo (JORGENSEN, 1997, p. 15-16). Um dos desafios com que me deparo é o de integrar práticas formais e informais, possivelmente potencializando ambas. Nesse sentido, Patrícia Furst Santiago (2006, p. 60) aponta no sentido de formalizar algumas práticas informais:

Nem sempre o contexto do ensino formal de música oferece aos seus alunos uma formação instrumental integrada, que, além de contemplar o desenvolvimento técnico-musical e a aquisição de repertório, incorpore as atividades que compõem a prática informal. Se este for o caso, muitas das habilidades musicais, imprescindíveis para a formação do músico instrumentista, poderão estar sendo omitidas do seu processo de aprendizado. Assim, a inclusão das atividades referentes à prática informal parece ser uma responsabilidade a ser assumida por aqueles que ensinam um instrumento.

Uma quarta perspectiva de educação é o processo de '**socialização**', através do qual um grupo ou instituição inculca suas crenças, valores e costumes em seus membros, assegurando que estes continuem a agir de maneiras aprovadas e a manter certas crenças compartilhadas. É fundamental para alcançar e manter um senso de unidade, compartilhando valores e expectativas sobre como se deve pensar e agir individualmente e coletivamente. Jorgensen (1997, p. 19) ressalta que a socialização acontece formalmente e informalmente ao longo de toda a vida e cita o exemplo da performance em música clássica: os músicos devem se tornar proficientes e continuar assim ao longo de suas carreiras, sendo constantemente lembrados das demandas da profissão e das expectativas do público, críticos e colegas.

Na prática coletiva de música (num coro, por exemplo), a socialização envolve convencer as pessoas da importância do grupo, para que permaneçam nele com comprometimento. A pressão social para se conformar às expectativas de um determinado grupo é exercida por líderes e por todos os membros. Quanto maior for o prestígio do grupo, maior o desejo de permanecer, assim como a ameaça de ser expulso (JORGENSEN, 1997, p.20). No contexto do NEP, embora o foco esteja nas aulas individuais e repertório solista, o processo de socialização está presente e pode ser

pensamentos pessimistas e sentimentos de pânico podem afetar seriamente o desempenho artístico e a saúde do indivíduo. Stipek (1996, *apud* O'NEILL e MCPHERSON, 2002, p.39) aponta que alta ansiedade pode estar associada a expectativas e pressões externas (família, professores, colegas) não realistas sobre a capacidade de realização do aluno. O tema da ansiedade na performance instrumental é discutido também por Hallam (1998) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007).

potencializado através de aulas em grupo, formação de duos e trios para prática de música de câmara, realização de recitais coletivos e de eventos de integração (saraus, confraternizações). A interação virtual (redes sociais, compartilhamento de vídeos) talvez possa ser mais explorada para fortalecer a coesão entre os participantes do projeto (professores, alunos e familiares). Além disso, é preciso considerar como a música está presente nos processos de socialização de outros grupos em que eu e meus alunos estamos inseridos (bandas, projetos sociais, círculos de amizades, grupos folclóricos, religiosos, familiares, dentre outros).

Dentre os benefícios da música de câmara, Hallam (1998, p. 268) aponta o estímulo ao desenvolvimento de habilidades de escuta, do trabalho em equipe e da independência. Recomenda que alunos tenham oportunidades de ensaiar sem a supervisão do professor, que pode se colocar à disposição para ouvi-los e dar retorno sobre a projeção do som, interpretação e adequação da apresentação. Lembra que dificuldades técnicas individuais devem ser resolvidas, sempre que possível, sem desperdiçar o tempo dos demais. O professor deve encorajar seus alunos a se envolver em práticas musicais coletivas, porém deixando que escolham o tipo de música e o grupo do qual querem participar (HALLAM, 1998, p. 267). Na mesma linha de pensamento, Swanwick (1994, p.2) considera o ensino em grupo uma estratégia benéfica ao aprendizado do instrumento e explica que:

a música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. [...] O maior benefício é – dentro do ambiente de grupo – o aluno poder aprender tanto intuitivamente como também fazer parte de um trabalho analítico que irá torná-lo autônomo, independente do professor.

Dimitra Kokotsaki (2007, p. 663) também defende que os educadores musicais encorajem seus alunos a participar de conjuntos musicais, e sugere a formação de pequenos grupos para apresentações sempre que possível. A autora desenvolveu um modelo teórico para investigar a perspectiva do pianista profissional na obtenção de alta qualidade em performances coletivas. Sugere que pesquisas sejam feitas também no

contexto do ensino-aprendizagem de música (e de piano em particular), sobre os efeitos da prática coletiva no desenvolvimento de habilidades musicais e sociais.

Em pesquisa sobre fatores que determinam a qualidade da coesão num conjunto musical, Keller (2013) investiga o papel das diferenças individuais em habilidades cognitivo-motoras de antecipação, atenção e adaptação. Sugere que sejam desenvolvidas técnicas para exercitar tais habilidades. Chama atenção também para fatores sociais e psicológicos (personalidade), o conhecimento do músico sobre a música e sua familiaridade com os demais membros do conjunto.

Tendo em vista o ensino-aprendizagem de piano, é sempre necessário considerar os objetivos de cada atividade realizada, que envolvem diversas questões pedagógicas, sociais, musicais. Nesse sentido, Davidson e King (2004, p. 105) reconhecem em ensaios de músicos profissionais o foco na fluência e coordenação do grupo, com o objetivo de se preparar para uma apresentação em público. Já ao investigar músicos amadores, Blank e Davidson (2003, *apud* DAVIDSON e KING, 2004, p.109) perceberam que o ensaio em si era a atividade prazerosa e não apenas o trabalho com um objetivo de se apresentar em público. Com ênfase na “diversão” e “conversa”, ensaios longos entremeados por pausas para lanches cobriam repertório já familiar sendo tocado sem interrupções pelo senso de “recompensa”, bem como algum tempo investido em encarar peças novas e difíceis. No contexto amador, portanto, o aspecto social é tão importante quanto o musical.

Cada músico deve se perguntar se os ensaios são apenas pelo entretenimento e prazer de participar da atividade em grupo ou se está em jogo a preparação para uma apresentação em nível profissional. A partir da resposta é possível tomar decisões sobre o foco e a estrutura dos ensaios. Entretanto, encontrar um equilíbrio entre prazer e trabalho é importante para qualquer prática coletiva e para um fazer musical saudável em geral (DAVIDSON e KING, 2004, p.110). É fundamental também que todos os músicos tenham níveis similares de comprometimento com os ensaios e objetivos compartilhados, sejam estes de diversão amadora ou envolvimento profissional (DAVIDSON e KING, 2004, p.111). O professor pode ter um papel de guiar os alunos no balizamento dessas questões, buscando com eles caminhos que criem sinergia entre objetivos coletivos dos ensaios e objetivos pedagógicos.

Davidson e King (2004, p.120) concluem que cada conjunto encontra a melhor forma de ensaiar, o que envolve a organização do tempo e adoção de estratégias, bem como a sustentação de uma boa estrutura social, com o esforço dos indivíduos para criar um ambiente sócio-emocional positivo através de comportamento sensível e amistoso. Os autores aconselham que músicos desenvolvam maior consciência dos princípios sociais e psicológicos que governam a interação e coesão num grupo, ao mesmo tempo refletindo sobre eficiência dos métodos de ensaio e das formas de comunicação entre membros.

A concepção de socialização foca na natureza social do conhecimento e reconhece o interesse de grupos e instituições na perpetuação de crenças e tradições. Salienta que comparar formas de fazer música e abordagens de instrução musical exige julgamentos de valor que são social e culturalmente embasados. Os professores são agentes sociais com o duplo papel de conservar instituições, transmitindo ideias validadas no passado, mas também subvertê-las, estimulando a mudança. Ademais, choques entre padrões conflitantes de socialização podem ocorrer, por exemplo, quando professores se identificam com a comunidade da música clássica ocidental e alunos se identificam com a indústria da música popular (JORGENSEN, 1997, p.20-21).

A socialização é mais ampla que as concepções apresentadas anteriormente. Nesta perspectiva, ser músico pode ir além do conhecimento e constituir um estilo de vida no qual a profissão é caracterizada por crenças, costumes e valores, e as atividades musicais estão entrelaçadas com o resto da vida de uma maneira holística. Porém pode ser criticada por não focar na música como música, uma vez que trata primariamente de questões sociais. Além disso, também precisa ser complementada por outras interpretações (antropológicas, culturais, históricas, filosóficas, teológicas) (JORGENSEN, 1997, p. 22).

A quinta e última concepção de educação musical apresentada por Jorgensen (1997, p.23) é a de **'enculturação'**. Num sentido antropológico, refere-se ao processo através do qual as pessoas adquirem uma identidade cultural coletiva e pessoal como humanos. Num sentido idealista, mesmo utópico, entende-se cultura como algo pelo qual a humanidade luta, a exemplo da noção grega de *paideia* com seus ideais de seres humanos caracterizados por qualidades como heroísmo, beleza, justiça e patriotismo abnegado. Nesta concepção, Jorgensen entende que Paulo Freire foi além de John

Dewey por conceber a educação de forma idealista, com o objetivo de humanizar e libertar as pessoas de todas as formas de repressão, desafiando e permitindo que transformem o mundo numa sociedade compassiva e justa.

De forma semelhante à socialização, a enculturação abarca tanto a instrução planejada, direta e formal, como a instrução incidental, indireta e informal, pela participação em rituais. Estes contam com a preservação de um senso vital de participação no fazer musical através de atividades como improvisação, composição, performance e apreciação. Porém, enculturação é uma noção ainda mais ampla do que as anteriores. Uma pessoa pode ser socializada como músico (com crenças, costumes e práticas) sem ser enculturada, se não tiver um senso mais amplo de identidade cultural e sabedoria. Jorgensen (1997, p. 25) ressalta o caráter contextual e interdisciplinar da abordagem: “Não basta [...] estudar música analisando e realizando determinadas obras musicais. Deve-se também entender, dentre outras coisas, os contextos social, político, econômico, filosófico, artístico, religioso, familiar nos quais a prática musical ocorre” (tradução nossa²²). Prática musical e enculturação estão relacionadas de forma que cada uma é ao mesmo tempo o meio e o fim da outra.

Enculturação envolve dois processos: transmissão e aculturação. O primeiro enfatiza a tradição, pela passagem de sabedoria de uma geração a outra. O segundo ressalta a mudança, a reorganização que acontece a partir do contato entre tradições musicais diferentes (com a possibilidade de validá-las ou invalidá-las, suplantá-las ou enriquecê-las). Jorgensen (1997, p.26) prefere descrever a aculturação de forma mais ampla, admitindo a possibilidade de concepções idealísticas de cultura, com ideais em alguma medida universais e normativos, colorindo o processo aculturativo.

A enculturação constitui um entendimento liberal do escopo e da natureza da educação musical. Permite abordagens relativísticas que reconhecem a necessidade de acomodar ou reconciliar diferentes tradições musicais e formas de aprender música, evitando chauvinismo ou imperialismo cultural, e facilitando comparações não passionais. Isso é de grande valor em sociedades multiculturais que possuem subculturas interagindo entre si, algumas em posição de dominância relativa influenciada por fatores políticos, religiosos, econômicos, sociais. Pode-se enxergar na

²² Do original em inglês: “It is not enough [...] to study music by analyzing and performing particular musical works. One must also understand, among other things, the social, political, economic, philosophical, artistic, religious, and familial contexts in which music making occurs”.

complexidade da palavra ‘cultura’ um problema potencial, dificultando o estabelecimento dos meios e fins da enculturação. Porém, Jorgensen (1997, p. 28) entende que isso pode enriquecer nosso entendimento, permitindo-nos alternar entre um foco estreito (em culturas particulares ou grupos culturais) e um foco mais amplo, internacional, histórico no contexto de considerações práticas e idealistas. Por fim, é importante lembrar que a enculturação ajuda no entendimento contextual da música, mas não aborda com propriedade seus aspectos formais, sendo necessárias perspectivas musicais diversas.

Após apresentar uma multiplicidade de perspectivas de educação, Jorgensen (1997, p.30) defende que os objetivos da educação musical estejam integrados ao restante da vida. Alerta para o fato de a música ser ensinada muitas vezes de forma descontextualizada e separada de contextos musicais e sociais. Na prática, isso me leva a buscar formas de integrar o que é trabalhado nas aulas formais de piano aos demais contextos musicais e sociais em que vivemos, o que no fundo é um exercício de perceber as importantes inter-relações entre a música e a vida. A autora lembra que ao longo da história, o sistema em que músicos aprendizes ²³ necessitavam do conhecimento para viver (financeiramente) da atividade musical constituiu um poderoso incentivo para o aprendizado. Portanto, sugere resgatar princípios desse sistema para ampliar os objetivos da instrução musical e, por conseqüência, alterar fundamentalmente seus métodos.

Para falar de música, Jorgensen (1997, p. 33) adota um ponto de vista que considera a grande variedade de tradições musicais, de formas de fazer música e transmitir conhecimento musical, pressupondo a inter-relação entre música e sociedade, com expectativas operando nos dois sentidos. Trata-se de uma perspectiva ampla, que a leva também a refletir sobre como se formam e se mantêm as tradições musicais. E muitas vezes lidamos com várias tradições, que podem ser complementares, mas também competir entre si, indicando caminhos contrários a seguir e implicando escolhas. Ela questiona também como os valores e as estruturas da sociedade em que vivemos se refletem em nossas práticas musicais. Prevalece o individualismo e a competição ou o senso de comunidade e a colaboração (JORGENSEN, 1997, p.37)? Considerando o repertório trabalhado ao piano, quais são as ausências? Quanto há de

²³ Ver Kim Burwell (2012) para uma discussão aprofundada sobre o uso do termo ‘aprendiz’ (*‘apprentice’*) em referência ao ensino-aprendizagem de instrumentos.

música contemporânea? E obras de mulheres? Como posso contribuir com o resgate histórico ou incentivar a diversidade no presente, dando voz a grupos de compositores/compositoras de diferentes identidades raciais, etnias, nacionalidades, classes econômicas, faixas etárias e orientações sexuais? Motivado por algumas dessas questões, realizei um levantamento de repertório apresentado em recitais de conclusão de curso do Bacharelado em Música/Piano da UDESC, entre 2012 e 2016. Os dados e uma breve análise estão disponíveis no Apêndice F desta dissertação.

Para sua análise, Jorgensen (1997, p.35) toma emprestada das ciências sociais a noção de “tipos teóricos” (ou “tipos ideais”), que permite conceitualizar eventos sociais e musicais, e já foi utilizada pela musicologia para distinguir estilos e épocas históricas da música. Validados por critérios lógicos e morais, tipos teóricos são elementos de subjetividade que fornecem modelos e maneiras de olhar para o mundo dos fenômenos, possibilitando comparações a partir da relatividade cultural e histórica. Numa perspectiva social, a autora entende que eventos musicais têm sido examinados essencialmente de duas formas: através de suas estruturas e funções ou como processos sociais. Recorda também que a inter-relação entre música e sociedade é multifacetada, implicando em tensões:

- A música pode ser pensada de forma independente, mas também em sua relação com outras artes, rituais, mitologias, religiões e outras formas de conhecimento não discursivas.
- Cada música possui forma (estrutura articulada que conta com habilidades de compositores, intérpretes e ouvintes para fazer e apreender) e função (uso ao qual se presta) que devem ser entendidas em seus próprios termos. O fazer musical é essencialmente uma questão de práticas motivadas, limitadas e entendidas dentro de um contexto social e cultural em particular.
- Estruturas musicais refletem e exemplificam estruturas sociais, operando no sentido de conservação; mas ao mesmo tempo impactam, pressagiam constroem e reconstroem a sociedade.
- O entendimento musical acontece corporativamente e individualmente, é limitado pelo contexto cultural e o transcende. Nas palavras de Charles Ives (1920 *apud* JORGENSEN, 1997, p. 36), música possui maneira (indicada no estilo, vinculado a um tempo e um lugar específicos) e

substância (imaginativamente compreendida no conteúdo musical, que transcende um tempo e lugar específico).

Para examinar seus próprios questionamentos, Jorgensen (1997, p. 37) estabelece que uma “**esfera de validade musical**²⁴” surge quando um conjunto de entendimentos similares (cognitivos, emocionais e físicos) são evocados através de um simbolismo compartilhado e comunicado através de dados eventos musicais. Nesse sentido, esferas de validade musical podem existir como gêneros, estilos ou tradições musicais, sendo também possível pensá-las em vários níveis de generalidade. Reforçam crenças, opiniões e costumes compartilhados, prescrevem e proíbem formas de agir, através de expectativas coletivas, implícitas ou explícitas. São simultaneamente inclusivas e exclusivas. A título de exemplo, na esfera do piano erudito temos diversos focos possíveis quanto ao repertório (obras clássicas e românticas dos séculos XVIII e XIX, ou contemporâneas, ou antigas/barrocas), à formação (pianista solista ou camerista), às habilidades desenvolvidas (aquisição de repertório, composição, improvisação). É possível também pensar o piano no contexto da música popular e do jazz, passando por choro, bossa-nova, ritmos cubanos, rock, blues, gospel, etc.

Jorgensen (1997, p. 41) ressalta que esferas costumam se sobrepor por causa de aspectos comuns, mesmo quando parecem estar completamente separadas e em oposição. É possível ser membro de várias esferas de validade musical simultaneamente, relacionando-se diferentemente com cada uma. E os posicionamentos individuais numa esfera são variados: ao centro as pessoas cujo estilo de vida é simbolizado e integrado por uma música em particular, e numa posição mais periférica aqueles que têm conexões mais soltas. Fazendo a conexão com a prática do piano, entendo que muitas vezes, nosso trabalho envolve perceber quais regras devem ser satisfeitas para que um evento musical seja considerado apropriado ou exemplar dentro de uma esfera de validade musical. Isso envolve, por exemplo, a escolha do repertório e questões musicais de estilo como: articulação, ornamentação, uso do pedal e flexibilidade temporal. Os limites de tais aspectos podem se tornar difusos quando os pianistas transitam entre diversas esferas, permitindo que os diferentes elementos destas

²⁴ Adaptação do conceito originalmente formulado por Georg Simmel (1950, 1958, 1973 *apud* JORGENSEN, 1997, p. 104) e posteriormente elaborado Peter Etzkorn (1975, 1976 *apud* JORGENSEN, 1997, p. 104).

se permeiem. Há o risco de frustrar determinadas expectativas coletivas, mas há também um potencial criativo para concepções híbridas inovadoras.

Como grupos sociais, esferas de validade musical tendem a se institucionalizar e se autoproprietar. O conservadorismo associado a crenças de superioridade faz com que mudanças ocorram mais lentamente. Dificuldades de comunicação e conflitos surgem entre indivíduos, grupos, subculturas ou culturas. Relações de poder existem entre diferentes esferas, como ilustra Jorgensen (1997, p. 41) ao lembrar que não é raro profissionais da música erudita ocidental considerarem a música feita em casa (associada especialmente a amadores, mulheres e crianças) menos importante do que aquela ligada a rituais e cerimônias formais (tradicionalmente com homens nos papéis principais). Como pianista e professor de piano, como julgar as diversas esferas de validade musical coexistentes em uma sociedade multicultural, para escolher quais perspectivas musicais adotar, o que aprender e ensinar? (Certamente, nem todas recebem a mesma atenção por uma gama de razões morais, éticas, políticas, religiosas, musicais e práticas). Que tradições e tendências de mudança reconheço na minha prática e na de meus alunos? O que quero manter e o que quero acrescentar ou mudar?

Jorgensen (1997, p.45) examina o surgimento e o desenvolvimento de esferas de validade musical através de processos (construídos como tipos teóricos), cada qual relacionado às atividades de uma determinada instituição ou segmento da sociedade: família, religião, política, música como profissão e comércio (*commerce*). A seguir, discorro brevemente sobre algumas dessas formas de relação entre música e sociedade que podem contribuir para pensar minha prática.

A noção apresentada de **família** é ambígua, podendo se referir a pessoas que: moram na mesma casa, apresentam grau de parentesco, formam uma tribo ou pertencem a uma mesma linhagem²⁵. Figurativamente, pode também se aplicar àqueles que compartilham laços comuns (de costumes, meios de subsistência ou experiências) cuja realidade é parcialmente articulada através da música (como no caso dos *spirituals* dos afrodescendentes associados à herança cultural e à experiência da escravidão nos EUA). Vista como uma instituição social dentro de um contexto particular de cultura e

²⁵ Muitos pianistas traçam suas linhagens de mestres e buscam relacioná-las a escolas pianísticas, construindo inclusive árvores genealógicas para identificar suas ramificações, como fizeram Lícia Lucas e Marne Serrano (2010). Tais construções podem ser um caminho para o reconhecimento de saberes artísticos em tradições nas quais muito é passado de professor para aluno.

sociedade, a família passa suas crenças, valores e costumes de uma geração para outra, garantindo sua sobrevivência através de um processo educacional que se estende por toda a vida. A música é uma maneira de transmitir, preservar e reconstruir tais ideias e práticas (JORGENSEN, 1997).

Na reflexão de Jorgensen (1997, p.48), o termo **religião** é ampliado para incluir uma abundância de organizações religiosas e parareligiosas nas suas várias manifestações míticas, místicas, extáticas, proféticas, entre outras. Crenças e práticas musicais são geradas e alimentadas por grupos e instituições religiosas. Música é frequentemente um elemento central do ritual religioso e, por outro lado, a religião também é às vezes parte de um ritual musical. Assim como a família, a religião educa seus membros num processo que se prolonga por toda a vida através da participação em rituais que expressam suas crenças corporativas, da formação em escolas financiadas pela religião, e de incentivo ao que é aprovado e censura ao que é reprovado. Numa perspectiva histórica, Jorgensen (1997, p. 49) lembra que a liturgia no Catolicismo, por exemplo, pressupõe a existência de um pequeno corpo de músicos profissionais treinados extensivamente em aulas formais, ao passo que a grande congregação só precisa estar regularmente presente nas cerimônias religiosas e funciona exitosamente dentro de uma larga tradição musical oral. Já no Protestantismo, a congregação tem um papel musical mais importante, o que criou ímpeto para movimentos de educação musical em massa e para o desenvolvimento de métodos de canto à primeira vista.

Profissão é mais um termo de certa forma problemático e ambíguo. Considerando-a como uma instituição social, Jorgensen (1997, p. 56) aponta sintomas que caracterizam uma profissão: os membros dominam um corpo de conhecimento que não é de acesso imediato para as demais pessoas; a aquisição desse saber se dá por sistema de aprendizes, estágios e outros modos de instrução formal e informal; existem organizações e mecanismos de validação e regulação da conduta; emprega-se linguagem especializada; o saber profissional é embasado em componentes artesanais ou habilidades praticadas no estado da arte. Há também comprometimento com a continuidade e prática da sabedoria recebida como um modo de vida, e contato com clientes que direcionam o trabalho e removem o patrocínio quando insatisfeitos.

Profissionais se reúnem desde a antiguidade em guildas, uniões e associações, em prol do bem-estar e da sobrevivência econômica, prevenindo a exploração por

terceiros. Ao longo da tradição clássica ocidental, músicos serviram famílias, igreja, Estados e também trabalharam como artistas independentes. Organizações como a orquestra, o coro, a casa de ópera e o conservatório contribuem para emoldurar a profissão. Músicos são influenciados pelas ideias e práticas características das tradições nas quais trabalham, mas também reconstróem e criam novas tradições, especialmente através de atividades e textos sobre educação musical. Surge daí uma tensão, ao enxergarmos estes profissionais como sendo ao mesmo tempo protetores do passado e arautos do futuro. Similarmente, instituições musicais convivem em tensão com crenças e práticas musicais, financiando determinados músicos e estilos musicais, censurando ideias e práticas, educando o público (JORGENSEN, 1997, p. 53).

Para Jorgensen (1997, p. 57), é útil reconhecer a coexistência de músicos profissionais e amadores, distinguindo-os teoricamente, apesar das diferenças não serem sempre claras na prática. Stebbins (1977, *apud* JORGENSEN, 1997) propõe enxergar amadores como parte de um sistema profissional-amador-público de relações funcionais interdependentes, no qual o papel dos amadores envolve evitar o distanciamento excessivo entre profissionais e públicos. Defende uma distinção entre profissionais e amadores em termos do direcionamento de seu comprometimento ocupacional (se a música é uma atividade prioritária ou não), do autoconceito (como cada indivíduo se percebe) e posição no sistema profissional-amador-público (como se relaciona com os demais).

Historicamente, há uma dualidade clássica (que remonta à antiguidade grega) entre educação musical para profissionais (que têm a música como meio de subsistência) e para amadores (que têm outros meios de subsistência e, portanto, recebem treinamento limitado). A necessidade de sobreviver da música profissionalmente motiva o músico a abdicar do prazer imediato, submetendo-se a treinamento intensivo e rigoroso e dedicando muito tempo ao processo de se tornar profissional. A virtuosidade é frequentemente adquirida através de instrução individual ou em pequenos grupos, sendo em alguma medida elitista. Por sua vez, os amadores apreciam o fazer musical por razões hedonistas, com a opção de desistir mais facilmente quando as recompensas pelo esforço não forem perceptíveis. Como estes são em número muito maior, são necessárias abordagens no contexto da educação em massa, com música mais acessível e popular (JORGENSEN, 1997, p. 58).

O papel do **comércio** na formação das esferas de validade musical é construído de forma ampla por Jorgensen (1997, p.59-60), referindo-se principalmente aos negócios que vendem bens e serviços visando lucro (com algumas considerações no caso de bens públicos), mas incluindo também a ciência e tecnologia, e as instituições discutidas anteriormente ligadas aos conceitos de família, religião, política e música como profissão. Tal concepção pode ser criticada por ser muito inclusiva, porém permite trabalhar com um foco dilatado, numa tentativa de compreender a complexidade da música de um ponto de vista social.

Jorgensen (1997, p. 60) cita diversos estudos que suportam a inter-relação do comércio com o fazer musical, indicando, por exemplo, que um mercado competitivo está relacionado a uma maior diversidade musical, ao passo que a concentração de mercado está relacionada à homogeneidade musical. Num mercado onde grandes empresas formam o gosto musical popular, mais pela exclusão sistemática de alternativas do que pelo controle dos produtos musicais, o lucro é um poderoso agente de censura. Prevalece uma postura reativa do comércio em relação ao gosto musical, baseada principalmente em critérios quantitativos e fiscais (e não estéticos ou artísticos). No entanto, há negócios com uma orientação mais musical, que promovem a educação musical explorando valores compartilhados, convidando as pessoas a participarem ativamente no processo de aprendizado, utilizando apelos intelectuais mais do que físicos e emocionais, abraçando a tradição tanto quanto a mudança e a descoberta de novas técnicas, incentivando o fazer musical engajado, usando instrução formal e informal, adotando valores estéticos e artísticos apropriados para a prática musical de qualquer gênero que promova.

Reconhecer a existência de esferas de validade musical (e buscar entender por que surgem e como se mantêm) estabelece fundações para que educadores musicais planejem seu trabalho com mais inteligência e abrangência, integrando-o aos contextos sócio-culturais. Ademais, sugere que podemos ver o ensino instrumental como uma colagem de crenças e práticas, sendo de entendimento limitado a busca por uma teoria e prática de instrução musical universal. O professor-pianista pode identificar e pensar formas de criar elos entre os vários tipos de educação musical realizados pela família, profissionais da música, igreja, estado, empresas privadas e outras instituições. Reconhecendo que em última instância a educação musical é um empreendimento que

atravessa gerações, pode planejar a educação musical das famílias (a exemplo do que já foi feito por educadores como Shinichi Suzuki).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dessa pesquisa não foi um processo tranquilo. Falar de si é difícil, exige coragem. Muitas vezes me senti vulnerável e resisti à escrita, com receio de que o discurso assumisse um tom vitimista ou passasse a construir uma imagem irreal de mim mesmo. Porém, o resgate das memórias no segundo capítulo me permitiu enxergar com mais clareza a crise de autoconfiança que eu atravessava, tornando-me cada vez mais consciente de incompatibilidades entre situações práticas vividas e padrões tradicionais de prática e conhecimento. Contribui também com o entendimento da rebeldia artística de um pianista que, percebendo suas limitações, em muitos momentos tirou o foco das práticas interpretativas de música clássica para experimentar mais com a improvisação, a composição, a interação com teatro e outras artes. E quando eu deveria estar finalizando a dissertação, a crise se tornou maior e a saída foi retornar à prática, resgatando o Piano Autoral e iniciando um trabalho de aulas coletivas de piano como voluntário numa escola pública.

Em 2016, no trabalho de conclusão de curso, meu foco estava na motivação dos alunos, e dar voz a eles através de entrevistas foi um processo muito rico. Uma das questões que ficaram em aberto envolvia pensar a motivação do ponto de vista do professor. Em seu livro sobre performance musical, Daniel Kohut (1992, p. 89) defende ser impossível sustentar a motivação dos alunos se o professor não for altamente motivado, portanto este deve reexaminar suas próprias motivações para ensinar e trabalhar com os alunos, pois é aí que começam grande parte dos chamados ‘problemas de motivação dos alunos’. Certamente me sinto mais motivado após explorar novos caminhos e ponderar sobre o que quero manter e o que quero transformar na prática artística, no fazer musical, meu e de meus alunos. Em especial, por buscar formas de lidar com uma crise que é de certa forma ética, envolvendo inconsistências entre o que acredito e o que faço. O Piano Autoral é uma saída para quem acredita que todos podem compor, por exemplo.

Reafirmo a contribuição desta pesquisa com a atividade artístico-pedagógica em âmbito local, de acordo com o propósito do NEP de ser um laboratório onde ensino, pesquisa e extensão se integram. Assim como o trabalho de conclusão de curso que realizei em 2016, esta dissertação é uma formalização de processos reflexivos em sua maioria nascidos da prática e poderá ser consultada futuramente pela equipe do NEP. Num contexto maior, é o registro de um caminho reflexivo na busca de uma visão pessoal sobre a prática instrumental, em diálogo com a Educação Musical. Portanto, vai ao encontro do que acredita Jorgensen (1997, p. 92) quando sugere que a pesquisa em educação musical valorize a descrição de ideias e práticas particulares tanto quanto explicações científicas, mesmo que os resultados pareçam menos claros, menos generalizáveis e mais complexos (até mesmo contraditórios), porque a descrição pode chegar a alguns pontos que outros meios investigativos não podem.

A formação do pianista se dá numa realidade que abarca complexidades, incertezas, instabilidades, singularidades e conflitos de valores. Na busca por colocação profissional e identidade artística, de tempos em tempos convém considerar experimentar caminhos que fogem de abordagens tradicionais, ou conceber uma maneira própria de combiná-las. Diante de um modelo de formação instrumental baseado em aulas individuais, é necessário ressaltar o valor de práticas coletivas e outras experiências musicais que reforcem o sentimento de comunidade e o aprendizado contextualizado socialmente. Diante de uma formação pianística estruturada sobre a interpretação de repertório clássico, é necessário resgatar o valor da composição, da improvisação e do arranjo, bem como da música popular, música antiga, música contemporânea, música de mulheres, música de negros, música de compositores não-europeus, dentre outras ausências. Os objetivos da prática instrumental podem ser pensados levando em conta as características e interesses de cada pianista – não necessariamente o concerto como solista precisa ser uma meta. A busca por alternativas pode começar pela valorização das práticas informais, das interações com outras artes, dos saraus em casa, do fazer musical como algo sagrado no cotidiano, da música como um meio para aproximar as pessoas. Ao falar do tempo que passou na Alemanha, de sua amizade com Albert Einstein e outras pessoas que amavam a arte, Suzuki (1994, p. 76) revela seu sentimento em relação ao grupo que se reunia para fazer música:

Ali estava eu, um iniciante, sem nenhum talento particular, apenas um estudante que lutava, e nunca eles me fizeram sentir ignorante ou excluído, mas me aceitaram calorosamente e faziam tudo para que eu me divertisse.

Ficava comovido pelos seus esforços para me incluir na conversação e evitar que me aborrecesse. [...] Para conseguir-se tal grau de harmonia é necessário que uns cedam aos outros e é mais nobre ser aquele que cede do que aquele que força o outro a ceder. A harmonia não pode ser realizada de outra forma. Foram coisas assim que aprendi com Einstein e as pessoas que se reuniam em sua casa.

Jorgensen (2008) afirma que não tem a pretensão de ser prescritiva, e sua expectativa é a de despertar o diálogo sobre o que escreve e instigar outros a buscar seus próprios caminhos para a prática instrumental, a partir de suas próprias vivências e reflexões. De forma semelhante, a discussão que apresentei aqui fica aberta, e não poderia ser de outra forma, porque o próprio objeto que critico está em constante movimento. Em outro sentido, a crítica muitas vezes devora a si mesma e muitas das soluções que busco estão na prática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música.** Tese (Doutorado em Música). 1999. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre.

ARROYO, Margarete. Pensando a educação musical imaginativamente: uma filosofia da educação musical por Estelle Ruth Jorgensen. **Per Musi – Revista Acadêmica de Música**, Belo Horizonte, n. 27, 2013, p.231-236. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992013000100021&lng=en&nrm=iso> Acesso em 8 mai 2014.

BARROS, Guilherme Antonio Sauerbronn de. **O Pianista Brasileiro: do “Mito” do Virtuose à Realidade do Intérprete.** Dissertação de Mestrado. UFRJ, 1998.

BURWELL, Kim. Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. **International Journal of Music Education**, v.31, n.3, p. 276-291, ago. 2013

COUTO, Ana Carolina N. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. **Opus**, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 233-256, jun. 2014

DAVIDSON, Jane W.; KING, Elaine C. Strategies for Ensemble Practice. In: WILLIAMON, Aaron. **Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performance.** Oxford: Oxford University Press: 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching: a practical guide to better teaching and learning.** Oxford: Heinemann Educational, 1998.

_____. **Susan Hallam: depoimento** [jan. 2013]. Entrevistadora: Maria Varvarigou. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=88YD_TwOdp8 >. Acesso em: 31 mai 2015.

JORGENSEN, Estelle. **In Search of Music Education**. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

_____. **Transforming Music Education**. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

_____. **The Art of Teaching Music**. Bloomington: Indiana Music Press, 2008.

_____. **Pictures of Music Education**. Bloomington: Indiana Music Press, 2011.

KELLER, Peter E. Musical ensemble performance: a theoretical framework and empirical findings on interpersonal coordination. In: **Proceedings of the International Symposium on Performance Science**. Bruxelas: European Association of Conservatoires, p. 271-285, 2013.

KEMP, A. E.; MILLS, J. Musical Potential. In: PARNCUTT, R; MCPHERSON, G. **The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press, 2002.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOKOTSAKI, Dimitra. Understanding the ensemble pianist: a theoretical framework. **Psychology of Music**, v. 35, n. 4, p. 641-688, 2007.

KOHUT, Daniel L. **Musical performance: learning theory and pedagogy**. Champaign: Stipes, 1992.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. **Em Pauta**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr./nov. 2000.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A; WOODY, Robert H. **Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2007.

LÓPEZ-CANO, Rubén; SAN CRISTÓBAL, Úrsula. **Investigación artística en música: problemas, métodos, paradigmas, experiencias y modelos**. Barcelona: Fonca-Esmuc, 2014. Disponível em: <http://invarstic.blogspot.com.es/2014/12/investigacion-artistica-en-musica.html>. Acesso em: 22 abr. 2015.

LUCAS, Lícia; SERRANO, Marne. **A Genealogia do Piano**. Niterói: Muiraquitã, 2010

OLIVEIRA, Marilda O. de; CHARREU, Augusto. Contribuições da perspectiva metodológica “investigação baseada em artes” e a/r/tografia para as pesquisas em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n.01, jan-mar 2016, p. 365-382.

O’NEILL, S; MCPHERSON, G. Motivation. In: PARNCUTT, R; MCPHERSON, G. **The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press, 2002.

SANTIAGO, Patrícia. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. **Per Musi**. Belo Horizonte, n.13, 2006, p.52-62

SCHLICHTING, Felipe Paupitz. **Motivação para aprender no NEP – Núcleo de Excelência em Piano – da UDESC**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 109-118, mar. 2004.

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

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. **Cadernos de Estudo: Educação Musical** 4/5 [online]. São Paulo, Atravez. 1994. Disponível em:

<http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm> Acesso em 8 mai 2014.

WILSON, G. D.; ROLAND, D. Performance Anxiety. In: PARNCUTT, R; MCPHERSON, G. **The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press, 2002.

APÊNDICE A – PARTITURA DA PEÇA “NAIÁ”

Naiá é uma composição minha inspirada na lenda amazônica da Vitória Régia e feita para o Grupo Jovem de Eritmia da Escola Anabá (Florianópolis/SC), já apresentada também em duas edições do Piano Autoral. A partitura manuscrita, finalizada em 2018 é apresentada a seguir.

NAIA'

Alto Jassab Folpe Rapite

This is a handwritten musical score for a piece titled "NAIA". The score is written on ten systems of staves, each consisting of a treble and bass clef staff. The music is in a key with one flat (B-flat major or D minor) and a 2/4 time signature. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, rests, and dynamic markings like *mp* and *ff*. There are also some handwritten annotations and symbols, including a large "5" in the first system and a "6" in the third system. The score appears to be a piano or guitar accompaniment.

This image shows a handwritten musical score for piano, consisting of five systems of staves. The music is written in a key signature of two sharps (F# and C#) and a 3/4 time signature. The first system includes a *diminuendo* marking. The second system features a large slur over a melodic line in the right hand. The third system is a single staff with a complex melodic line. The fourth system begins with a *p* (piano) dynamic marking. The notation includes various rhythmic values, slurs, and dynamic markings.

This image shows a handwritten musical score for piano, consisting of four systems of staves. The notation is in treble and bass clefs with a key signature of one flat (B-flat). The first system begins with a dynamic marking of *mf*. The second system continues the melodic and harmonic development. The third system features a complex, rapid melodic line in the right hand, with a second ending bracketed and marked with a '2'. The fourth system concludes with a *pp* (pianissimo) dynamic marking and includes a fermata over a final chord. The score is written in ink on a white background.

APÊNDICE B – PARTITURA DA PEÇA “O ENCANTADOR DE SERPENTES”

“O Encantador de Serpentes” é uma peça composta em 2013 para uma das alunas do NEP com a proposta de trabalhar alguns elementos como: pentacorde de ré menor, independência dos dedos, deslocamento das mãos pelo teclado, mudança de posição das mãos, figuras rítmicas (semínima, mínima e semibreve), bemol e sustenido, *appoggiatura*. Na partitura manuscrita apresentada a seguir, o pentagrama superior do primeiro sistema está em branco, com a proposta de que o aluno desenhe as notas para formar a melodia da mão direita em uníssono com a mão esquerda. Dinâmica, articulações e andamento também não foram incluídos de propósito, para que sejam criados junto com aluno.

II Encantador de Serpientes

Felipe Paupitz

Handwritten musical score for the first system. It consists of two staves: a treble staff and a bass staff. The time signature is 4/4 and the key signature has two flats. The music is written in a simple, rhythmic style. The bass staff begins with a quarter note on G2, marked with a '5' above it. The treble staff begins with a quarter note on G4. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

Handwritten musical score for the second system. It continues the piece with two staves. The bass staff starts with a whole note on G2. The treble staff starts with a quarter note on G4. The music continues with a series of quarter notes in both staves, maintaining the 4/4 time signature and two-flat key signature.

Handwritten musical score for the third system. It concludes the piece with two staves. Both staves feature triplet markings over groups of three notes. The bass staff triplet consists of quarter notes on G2, F2, and E2. The treble staff triplet consists of quarter notes on G4, F4, and E4. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

APÊNDICE C – RELATÓRIOS SEMANAIS DO PRIMEIRO MÊS NO NEP

Relatórios enviados por email ao coordenador e aos colegas que participavam do projeto, em março de 2012. Trabalhei com quatro crianças, três das quais eram iniciantes.

Aluna 1 (7 anos, aulas 2ª e 5ª, 10h00-10h30)

Comprou o livro "Lições de Piano" e já fez duas aulas:

Aula 1

- Nós nos apresentamos. (Avô preferiu não participar da aula, aluna fala bastante!);
- Expliquei como sentar, pés apoiados, braços soltos (fiz o teste de segurar e soltar o braço dela), tronco livre ("abraçar o teclado" percebendo a extensão), "mão de andar";
- Pedi para ela contar as notas do piano enquanto fui buscar apoio para os pés;
- Atividade de sentir o pulso: eu tocava em andamento lento/médio/rápido e ela acompanhava caminhando/batendo palmas;
- Números dos dedos - mexer os dedos que eu pedia - palma com palma, sobre a mesa, dedos trançados;
- Tocar todas teclas pretas - usou passagem de polegar;
- Explorar grave/agudo
- Juntar dedos 1 e 3 para tocar sem quebrar falange (formando um "bico de gaivota")

Aluna participou de todas as atividades e gosta de desafios. Ao final da aula queria me desafiar a desenhar, plantar bananeira, correr, etc. Escrevemos juntos na caderneta e ela ficou desenhando um pouco depois do horário da aula. Passei como tarefa escutar uma música e sentir o pulso caminhando/batendo palmas.

Aula 2

Aluna trouxe uma garrafa de água e não parava de tomar. Eu tentei seguir as atividades do livro, mas ela não estava muito concentrada (acho que estava com fome porque saiu da aula e foi direto comer um salgado), queria me mostrar o caderno, pegar o lápis, escrever, fazer tudo menos tocar piano. Eu tinha pensado em seguir as atividades do livro, mas não funcionou. Então sugeri improvisar ("brincar") nas teclas pretas. Ela tocou um pouco, mas logo parou. Pedi para ela tocar as [teclas] pretas com dedos 2/3 2/3/4 (porque na última aula ela tocou com passagem de polegar). Pedi para ela tocar com o "bico da gaivota" e ela queria enrolar o dedo 2 por cima do 3. Então pedi para ela fazer o bico com 1 e 2.

Ideias para a próxima aula:

Perguntar se ela já fez lanche e comentar com ela e com o avô que talvez seja melhor ela comer antes da aula. Conversei com uma professora de piano do Bacharelado que disse os primeiros exercícios do livro têm muita informação na página, então pensei em começar a aula sem livro, para ela se concentrar no piano e no som. A aula será na sala 2 [sala grande com dois pianos] e podemos usar os dois pianos de armário, eu "desafiando" ela a me imitar (e posso aproveitar para brincar com p/f, staccato/legato, lento/rápido). A mesma professora sugeriu também começar a aula já com metas no quadro, e deixar claro para a Bruna que ela tem que aprender aquilo ("se ela aceitar meus desafios, depois pode me desafiar"). Pensei em escrever:

- aquecimento nas teclas pretas
- tocar "Meu cão" [música do livro] com mão esquerda
- tocar "Meu cão" com mão direita
- juntar as duas partes
- agenda de estudos

Aula 3

- Antes de entrarmos na sala, o Avô comentou que ela é preguiçosa e precisa estudar mais... eu falei que hoje teríamos uma lista de tarefas. Já tinha preparado a lista no quadro, como me havia sido sugerido.

Logo que entrou na sala, a aluna já viu a lista e perguntou se faríamos aquilo hoje. Funcionou muito bem! Sempre que ela começava a contar histórias eu a lembrava que tínhamos que cumprir as tarefas. Durante a aula ela fazia uma marca no quadro em cada tarefa cumprida. Optei por começar a aula só com piano, porque ela "usa" o material para desviar a atenção da aula. Trabalhei um pouco desafiando ela a me imitar e ela correspondeu. As tarefas da aula foram:

- tocar aquecimento "chinês" (nas 3 teclas pretas, dedos 234, movimento espelhado): trabalhamos *f/p*, *staccato/legato* e improvisamos um pouco. Marquei o dedilhado do aquecimento na caderneta, porque ela sempre quer tocar com o polegar.
- aprender a peça "Meu cão...", m.e./m.d./mãos juntas. Ela aprendeu rápido e cantou junto. Primeiro passei a peça de memória, depois mostrei a peça no livro e expliquei o que era pausa. Ela tocou mais uma vez e eu lembrei ela de fazer as pausas (às vezes ela esquecia).
- agenda - fiz junto com ela uma agenda de estudos semanal. Ela comentou que estudava piano depois que enjoava de ver tv e novela da barbie no youtube. Sugeri ela estudar logo depois do café da manhã e comentei isso com o avô depois da aula.

Aula 4

Novamente fiz a lista de tarefas no quadro:

- aquecimento chinês
- "Mérid" (peça nova)
- "Meu cão" (peça da última aula)

Perguntei se ela tinha estudado em casa. Ela quis mostrar a peça da última aula. Depois tocou com as duas mãos juntas e comigo acompanhando.

Em seguida, fizemos leitura da peça nova. Ela experimentou tocar o *cluster* de várias formas. Pedi para ela escrever o nome das figuras rítmicas que apareciam.

Fizemos um pouco do "aquecimento" no final da aula.

Observações: postura boa, às vezes senta muito para trás no banco.

Aula 5

- Fizemos um aquecimento rápido nas teclas pretas e aproveitei para falar que ela deve sentar da metade para frente no banco ("espaço para o anjinho sentar junto", conforme sugestão de outro professor). Ela gostou do anjinho e no final da aula a lembrei novamente enquanto eu anotava as tarefas na caderneta.

- Ela tocou as peças das aulas anteriores ("Meu cão" e "Mérid") muito bem, às vezes cantando junto. Fez as pausas e tocou as notas longas com a duração completa (dois aspectos que tínhamos trabalhado na aula anterior)

- Vimos uma peça nova ("Meu Melhor Amigo"). Expliquei a mínima, fizemos a percepção rítmica da música, tocamos lendo e depois de cor. Comentei que ela pode tocar com o livro e também de cor, quando estudar em casa.

- O avô da Bruna ainda não tinha chegado quando a aula acabou. Ela ficou desenhando enquanto eu começava a aula da outra aluna.

Aula 6

- Fizemos "aquecimento curto", trabalhando o toque *stacatto*. Pedi também para ela tocar as três pretas, imaginar que tinha um "imã" nos dedos e experimentar levantar o pulso em direção ao piano (como uma professora do Bacharelado sugeriu).

- Ela tocou "Meu melhor amigo" e "Mérid". Essas peças têm melodia que passa de uma mão para outra e sugeri preparar cada mão antes de tocar. Pedi para ela tocar de memória e cantar também.

- Vimos a peça nova "Pronto para tocar":

- Analisamos a partitura (quais figuras rítmicas aparecem? Onde tocar com m.e./m.d.? O que mais tem na página?)

- A peça introduz o conceito de compasso e barra de compasso. Expliquei rapidamente, vimos que cada compasso tinha 4 tempos.

- Fizemos a percepção rítmica.

- Ela fez a leitura muito bem. Repetiu alguns trechos em que tinha dúvida, mas conseguiu aprender a peça. Eu destaquei para ela que uma parte da peça repete, o que facilita a leitura.
- Tocamos juntos, fiz o acompanhamento do livro. Na segunda vez cantamos também.

Aula 7

- Ela já começou a aula me testando, entrou na sala e escreveu a lista de tarefas no quadro: "Brincadeira, piano". Concordei em brincar por 3 minutos de "elefante colorido", desde que em seguida ela fizesse as atividades propostas no piano.
- Tocamos "Pronto para tocar", eu fiz o acompanhamento proposto pelo livro. Notei que os dedos da mão esquerda perdiam contato com a tecla e pedi para ela prestar atenção nisso. Ela tocou de novo e melhorou.
- Ela tocou "Meu melhor amigo". Pedi para ela tocar com as mãos juntas, a primeira frase forte, a segunda piano. Ela tentou me enrolar, só queria tocar o que já sabia e queria que eu acompanhasse. Insisti um pouco e ele tocou como eu pedi. Para fazer o forte, ela atacava as teclas do alto. Expliquei que não precisava.
- Aluna foi até o quadro e escreveu "aprender o acompanhamento" (propôs uma atividade), eu falei que ensinaria um acompanhamento para ela na próxima aula.
- No final da aula vimos um pouco de uma peça nova ("Vamos Brincar"). Fizemos análise da peça, percepção rítmica e uma leitura lenta.

Aula 8

- Eu escrevi as tarefas no quadro bem rápido, antes que ela pudesse me enrolar
 - Ela "abraçou" o piano antes de começar a tocar, como fizemos numa das primeiras aulas!
 - Vimos novamente a peça "Vamos Brincar". Ela tinha estudado em casa e tocou muito bem.
 - Está sentando mais para frente, o anjinho funcionou!
 - Vimos a peça "Sombras da Noite": análise da página, percepção rítmica, cantamos, marquei as frases no livro dela e trabalhamos elas separadas (em especial uma que começa em anacruse). No final tem uma nota que se repete cinco vezes, então sugeri ela fazer um decrescendo. Ela fez muito bem!
 - Eu tinha inventado um acompanhamento simples para ela, da peça "Meu melhor amigo", mas não deu tempo de ensinar. Eu disse que veríamos na outra aula.
 - A aluna mostrou uma peça que aprendeu nas férias em casa com o avô. O dedilhado está ruim, o avô já tinha comentado isso comigo. Pedi para ela trazer a partitura e veremos na próxima aula.
- Nas próximas aulas vou começar a trabalhar uma música de fora do livro para o recital. Pensei também em fazer papéis com os nomes das peças do livro e cada aula sortear uma para ela tocar.

Aluno 1 (10 anos, aula quinta 16h-16h50) (e ainda faz aula particular com outra professora na segunda)

Aula 1

A mãe estava junto e falou um pouco sobre as aulas que ele já teve:

- 2010 - aulas em casa em Vitória/ES - era muito novo e se interessava pouco
 - 2011/1 - aulas em escola de música em Floripa - não se adaptou (a professora usava livro do Mário Mascarenhas e queria explicar muita teoria)
 - 2011/2 - aulas com dois colegas do Bacharelado.
- Pedi para eles trazerem o material que ele já tinha estudado. Ele tocou algumas peças curtas, com boa postura, movimentos econômicos, mantém andamento, notas e ritmos corretos, bom fraseado.
 - Mostrou também algumas peças que está começando com a professora particular (um minueto de Bach, uma peça de Villa-Lobos para crianças, e uma popular do Yann Tiersen). Fez questão de tocar dois compassos que já sabia, mãos separadas, primeiro esquerda, depois direita.
 - Eu tinha planejado propor um pouco de leitura com material simples e escolher uma peça brasileira para estudarmos. Como a conversa inicial foi longa, sobrou pouco tempo. Então mostrei algumas peças, ele pediu para eu tocá-las e gostou da "Roda" (da Suíte dos 5 Dedos do Lorenzo Fernandez).
 - Começamos a analisar a partitura. O compasso era 6/8 e, como ele não conhecia, resolvi explicar. Por um momento eu não sabia por onde começar, não queria complicar demais. Fiquei um pouco

desconfortável com a presença da mãe nesse momento, mas logo comecei a perguntar sobre os compassos que ele conhecia, a partir daí expliquei o que era o 6/8 e fomos para a prática. Pedi para ele bater o ritmo, sentir o binário no 6/8 (ele notou que era mais fácil do que sentir 6 pulsos).

- Começamos leitura de 4 compassos, percebi que ele quebrava bastante a falangeta do dedo 4 e conversamos um pouco sobre a forma da mão.
- Ele estava bastante interessado em aprender, fazia perguntas, mas tivemos que terminar a aula porque já havia passado 10 minutos do horário.

Anotações para a próxima aula:

- Avisar a professora da aula em grupo que o aluno chega sozinho às 14h30 e fica no Hall do Departamento de Música até 15h, quando começa aula em grupo;
- Trabalhar flexibilidade do tronco: pedir para ele tocar nos extremos grave/agudo e perceber se mantém o equilíbrio;
- Fazer aquecimento nas teclas pretas: conversar sobre forma da mão, improvisar um pouco, propor variações de dinâmica/articulação/andamento;
- Rever compasso 6/8 e propor alguns solfejos (pedir para a professora da aula em grupo reforçar isso também);
- Continuar peça "Roda": planejar estudo com ele, começar com mãos separadas e talvez pedir para ele tentar juntar um trecho em casa;
- Organizar agenda de estudos.

Observações:

- Mãe deixou comigo livro que ela comprou de peças fáceis do Anna Madalegna Bach. Já dei uma olhada e tem 3 que parecem estar no nível dele. Vou pedir para ele trazer o livro numa outra aula para escolhermos uma.
- Mãe deixou também uma partitura para grupo de flautas que eles vão tocar num encontro de pais e alunos na escola, e perguntou se eu poderia criar um acompanhamento para ele tocar no piano. Ele não pareceu muito animado com a ideia, mas vou conversar com ele sobre a importância de tocar em grupo, perguntar quando é esse encontro e caso ele se interesse, sugerir/escrever um acompanhamento simples. O ensaio com as flautas ficaria por conta da professora de música da escola.
- Ele gosta do Yann Tiersen e disse que o meu colega que deu aula para ele ano passado tem uma partitura que ele gostaria de estudar, mas que talvez seja muito difícil. Vou descobrir que peça é essa.
- Separei também algumas peças bem simples para treinar leitura com ele em outras aulas, do Método Suzuki e de um livro que o outro colega me emprestou, estilo jazz/rock para iniciantes.

Aula 2

- No final da aula em grupo a professora explicou um pouco de compasso composto para ele. Eu queria começar a aula individual falando sobre 6/8, para complementar, mas ele sentava no piano e queria começar a tocar, então resolvi ir direto para o piano.
- Passei o aquecimento chinês nas notas pretas, ele gostou bastante e trabalhamos um pouco de movimento de pulso. Também improvisamos um pouco e notei que ele tem facilidade de reproduzir melodias por imitação.
- Peça "Roda" - mostrei para ele que a forma da peça é A B A' e falei um pouco sobre a textura de cada parte. Começamos a ver mãos separadas, mas ele começou a fazer várias perguntas sobre pedal, notas que combinam ou não, e outros assuntos ligados a música (talvez para testar o que eu sabia ou comparar com o que outros professores falam). Não avançamos muito (na próxima aula vou colocar metas no quadro).
- No final da aula falei rapidamente sobre compasso 6/8, comparando com 2/4.
- O pai dele perguntou se ele tinha tarefas para casa! Na próxima semana vou passar mais! (E a professora da aula em grupo também está preparando uma apostila de teoria)

Aula 3

- Ele tocou escalas no começo da aula e aproveitei para trabalhar a escala de Mi Maior. Ele movia demais o pulso para fazer a passagem, não mantinha os dedos em contato com as teclas e já queria me mostrar com as duas mãos. Expliquei que era importante fazer a passagem rápida do polegar, preparar cada dedo antes de tocar. Passei variações rítmicas e pedi para ele estudar lento e mãos separadas.

- Ele costuma sair da postura, e várias vezes pedi para ele sentar mais para frente e apoiar os pés no chão. Mostrei para ele dois "tipos de pianistas" (o tímido, com ombros caídos, olhando desconfiado para a plateia; e o confiante, peito aberto, respira antes de tocar e já encanta a plateia só com sua postura), como fiz com a aluna 2. Como a aula hoje foi longa (passamos um pouco do horário), talvez ele estivesse cansado no final. Vou propor alongamentos no meio da próxima aula.
- Ele quis fazer também o "aquecimento chinês", nas teclas pretas (d# f# g# a# c#). Aproveitei para trabalhar:
 - notas duplas (treinamos primeiro na mesa fazer dedilhado). Depois ele tentou no teclado e conseguiu fazer. Toquei uma escala de terças para exemplificar onde aquele tipo de coordenação seria útil.
 - notas repetidas - ele pegou rápido a ideia
 - transferência de peso, lento, legato, crescendo do polegar para o mindinho, sem prender notas (demonstrei tocando no braço dele para ele entender). Ele já consegue fazer, mas pode melhorar.
- Quando trabalhamos esses exercícios/técnica ele às vezes quer tocar rápido e só com a mão direita ou com as duas mãos. Já sugeri ele começar sempre pela esquerda e tocar lento, mas vou reforçar isso nas próximas aulas.
- Fiz junto com ele um arranjo para a peça que vão tocar em grupo na escola, baseado numa partitura para quarteto de flautas que a mãe dele me deu na primeira aula:
- Expliquei para ele como fiz para cifrar a partitura. Falamos um pouco de acordes, harmonia.
- Eu já tinha preparado uma pauta com a linha do baixo e cifras. Pedi para ele ler a linha do baixo, era bem simples, mas ele teve dificuldades, confundia as notas (ele precisa treinar a leitura!). Mas logo aprendeu e eu toquei a parte da flauta soprano enquanto ele fazia o baixo. O resultado foi muito bom e ele gostou!
- Mostrei para ele como poderia fazer os acordes com a mão direita (falamos um pouco de inversão de acordes), escrevi os primeiros na pauta com o dedilhado e, como os acordes repetiam, pedi para ele completar o resto em casa (a peça só tem G, D7 e C). Ele perguntou porque não fazer os acordes com a mão esquerda. Eu respondi que como a parte dele é só acompanhamento, tocando acordes com a direita ele poderia "cantar" o baixo com a esquerda. Ele entendeu e concordou em fazer da forma proposta.
- Sugeri ele treinar bastante mãos separadas antes de tentar juntar. E também tocar com a mãe (flauta) em casa (como treino para quando for tocar com a turma do escola).
- Sobrou pouco tempo para a peça "Roda", mas vimos um pouco da primeira parte e orientei-o sobre como estudar em casa. A melodia passa de uma mão para a outra, então fiz ele tocar uma mão e cantar a outra. Trabalhamos também legato de duas notas e tocar o acompanhamento leve (que comparei com um chocalho).
- No final da aula anotei tudo no caderno dele e pedi para ele estudar. Fizemos juntos uma agenda das atividades da semana, mas como já tínhamos passado bastante do horário, não definimos bem como vai ser a rotina de estudos dele (vou fazer isso semana que vem, com calma, junto com ele).

Aula 4

- Começamos a aula vendo a escala de Mi Maior. Ele mostrou as variações rítmicas que eu tinha passado na última aula. Notei que não mantinha contato com as teclas, então mostrei para ele como poderia estudar em blocos e ficamos bastante tempo nisso... Lembrei ele de começar sempre com a mão esquerda, mas ele esquecia e começava a experimentar com a direita ou com as duas mãos juntas.
- Em seguida vimos o arranjo que fizemos na aula anterior para ele tocar com o grupo da escola. Ele tocou bem a linha do baixo (mão esquerda), apenas pedi para fazer a terminação da frase mais leve e ele conseguiu realizar. A mão direita faz acordes e ele não soube tocar (acredito que não conseguiu decorar na aula anterior e tem preguiça de ler para lembrar). Ele fez a tarefa de completar os acordes na partitura de acordo com cifras que eu tinha colocado, mas confundiu alguns. Pedi para ele falar o nome das notas de cada acorde antes de tocar. Também pedi para treinar posicionar os dedos antes de tocar, mantendo contato com as teclas, para poder tocar mais *piano*. Ele comentou que estava estudando acordes de olhos fechados com a outra professora e eu disse que ele poderia aplicar isso aos acordes dessa música também, depois de treinar um pouco lendo. Pedi para tocar uma vez lento com as duas mãos. Às vezes ele parava para achar as notas, e percebia quando errava. Pedi para ele treinar em casa.

- Novamente sobrou pouco tempo para a peça "Roda", vimos mais alguns compassos, mas com um pouco de pressa e não achei produtivo... (Na próxima aula vou começar com essa peça).
- Ele esquece da postura e tem costume de colocar os pés para baixo do banco, mas acredito que aos poucos melhore. Quando peço para ele manter a forma da mão ele tensiona o braço inteiro (pensei em trabalhar com ele fora do piano a consciência dos diferentes grupos musculares, mas aceito sugestões para resolver isso).
- Às vezes tenho dificuldades em fazer ele repetir alguma coisa, ele estava se dispersando muito na aula. Acredito que em parte isso se deva ao que estamos vendo (escala de Mi Maior e o arranjo) e vou priorizar o repertório nas próximas aulas. Também acho que às vezes ele não tem paciência de escutar quando o professor fala demais (parecido comigo!), por isso vou fazer mais perguntas durante a aula e pedir para ele tocar mais.

Aluno 2 (8 anos)

Foi chamado da lista de espera na segunda semana do projeto. Os pais adoraram saber que abrimos mais vagas. Já veio quinta-feira [dia da aula em grupo] e enquanto ele participava da aula, conversei bastante com a mãe. Já comprou o livro. Não tem piano nem teclado. Mãe vai conversar com coral religioso para ver se alguém tem um instrumento que o Marcus possa usar. Ele e a mãe tem as manhãs livres e uma possibilidade é ele vir estudar na Udesc. Para a primeira aula, pensei em trabalhar:

- Postura: sentar, pés apoiados, tronco solto ("abraçar teclado", tocar nos extremos), "mão de andar";
- tocar nas teclas pretas, experimentando grave/agudo;
- explorar o instrumento, mostrar martelos, cordas;
- número dos dedos (desenhar mão, pedir para ele mexer cada dedo);
- olhar primeiras páginas do livro junto com ele.

Aula 1

- Sentamos ao piano e conversamos sobre postura, ele pegou bem as ideias, mas às vezes eu tinha que lembrá-lo de manter os pés apoiados.
- Ele tocou uma escala de Dó Maior que já tinha aprendido na aula em grupo. Fez a passagem do polegar e sabia nome das notas.
- Fizemos um "aquecimento chinês" nas 3 teclas pretas com dedos 4-3-2-3-4, movimento espelho. Tentei brincar um pouco com repetição de ouvido (escondendo minha mão), mas ele confundia as notas. Então mostrei o gesto e ele pegou melhor com a referência visual.
- Falei de números dos dedos. Ele já sabia e eu confirmei pedindo para ele mover cada dedo da m.e./m.d. (palma com palma, sobre a mesa, braços enrolados).
- "Sentir o pulso" - pedi para ele escutar o coração e imitar a batida com a voz. Depois ele bateu palmas enquanto eu tocava lento/médio/rápido, conseguiu acompanhar bem e eu passei como tarefa de casa sentir o pulso de músicas.
- Tocamos juntos, um improvisando o outro repetindo o aquecimento. Ele fazia pausas, então acabou saindo uma improvisação do tipo pergunta-reposta. Na vez dele tocar, ficou um pouco tímido.

Aula 2

- Aquecimento chinês e brincadeira de tocar todas as teclas pretas do piano (ele tentou fazer glissando), trabalhando grave/agudo.
- Fora do piano, vimos um pouco de consciência corporal, tensão/relaxamento de cada articulação de braço/antebraço/pulso/dedos.
- Ele costuma relaxar a postura, ficando com ombros e pulsos caídos. Expliquei que ele mesmo pode se "cutucar" para se ajeitar quando estiver "preguiçoso".
- Começamos a ver a peça "subindo/descendo", do livro. Ele queria tocar só com a mão direita.
- Queria tocar nas brancas e, como tinha pouco tempo, mostrei para ele "dó ré mi fá sol, sol fá mi ré dó" ("sobe o caracol, desce o caracol")

- Prometi que abriríamos o piano na próxima aula para ver como funciona por dentro.

Segunda semana de aula: mãe do aluno me ligou avisando que ele quebrou o braço esquerdo, mas quer continuar vindo às aulas. Mãe me ligou novamente avisando que ele não poderia ir essa semana porque estava tratando de reação alérgica na pele do braço para poder colocar o gesso.

Aula 3

- Ele está com gesso e só pode tocar com a mão direita.
- Ensinei a melodia da Nona Sinfonia de Beethoven. Ele esquecia/trocava notas. Pedi para ele cantar com números dos dedos e melhorou. Anotei o dedilhado no caderno para ele ter como referência. A postura dele estava bem ruim, cutuquei as costas e a mão dele várias vezes durante a aula, para ele lembrar de se ajeitar.
- Abrimos o piano, expliquei como funcionam martelos, abafadores, pedais. No final da aula chamei a mãe e ele quis mostrar tudo que vimos para ela!
- Ele e a mãe me entregaram uma lista com músicas que ouviram na internet! E também devolveram um CD que eu tinha emprestado (Mozart) e disseram que ele ouviu enquanto fazia deveres da escola.

Aula 4

- Vimos novamente a Ode à Alegria, ele tocou bem, cantando o dedilhado e depois toquei acompanhamento junto;
- Peça nova do livro: "Não vai dar". Fizemos percepção rítmica, expliquei o que era a pausa, cantamos com letra e números dos dedos, ele tocou e cantou junto.
- Ele tocou a escala de dó que aprendeu com a professora da aula em grupo. Pedi para ele treinar a passagem do polegar e observar o dedilhado (cantar).
- A postura dele já melhorou um pouco, mas às vezes ainda curva as costas, solta os ombros e toca com pulso baixo.
- No final da aula, chamei a mãe para ver as peças que estudamos. O resultado foi bom e os dois ficaram contentes!

No dia seguinte, Marcus tocou a melodia da Nona Sinfonia na aula em grupo, lembrava bem!

Ele também veio assistir a um recital de piano na UDESC com a mãe e a irmã.

Hoje enviei um vídeo da Nona Sinfonia para a mãe dele e pedi para ele ouvir em casa, prestando atenção em alguns aspectos musicais que já vimos em aula.

Aluna 2 (7 anos, aulas 2ª e 4ª 10h30-11h00)

Foi chamada da lista de espera na segunda semana do projeto. Os pais adoraram saber que abrimos mais vagas. Virá com a mãe pela primeira vez na segunda-feira. Vou passar as orientações gerais e talvez explorar um pouco o piano com ela. Quer comprar o livro [Lições de Piano da Hal Leonard] e disse que vai trazer um teclado que já tem para eu ver como é.

Aula 1

- Primeiro encontro. A mãe participou e conversamos bastante, expliquei como funciona a Oficina.
- No final, fomos um pouco para o piano, falei de postura (pés apoiados, "mão de andar", tronco livre). A aluna tem os ombros um pouco curvados para frente (parece que deu uma "espichada" recentemente, porque é comprida e magra), antes mesmo de eu propor alguma mudança, a mãe pediu para ela ajeitar a postura (o que é bacana, porque a mãe vai acompanhar o estudo em casa - ela tem um teclado de 4 ou 5 oitavas). De qualquer forma também pensei em propor alguns alongamentos nas próximas aulas, porque é chato ficar só corrigindo.

- Brincamos um pouco nas notas pretas e ela me mostrou pedaços de melodias que aprendeu sozinha com o teclado.
- Entreguei o livro e disse que já usaríamos na próxima aula.

Aula 2

- Com o livro, relembramos o que vimos sobre postura e ela tocou um pouco nas teclas pretas.
- Ela quis mostrar novamente um pedaço de melodia que sabia. Talvez eu trabalhe com ela numa próxima aula.
- Perguntou como funcionava o pedal e aproveitei para abrir o piano e mostrar como tudo funciona (martelos, abafadores, pedais, cordas,...)

Aula 3

- Começamos a aula desenhando as mãos dela na caderneta (aproveitando que a outra aluna também estava desenhando enquanto esperava o avô). Pedi para ela numerar os dedos e escrevi também M.E. e M.D. no desenho (ela às vezes confunde esquerda/direita, já falei que a direita é mão que usa para escovar dentes, desenhar,...). Pedi para ela mover cada dedo, e combinações de dedos (um de cada mão) (ela às vezes confunde e é bom reforçar sempre).
- Fizemos alongamentos para postura e mostrei (encenei) para ela dois "tipos" de pianistas: o tímido, com ombros caídos, olhando desconfiado para a plateia; e o confiante, peito aberto, respira antes de tocar e já encanta a plateia só com sua postura.
- Tentei trabalhar um pedaço da melodia de "Oh Suzana", que ela aprendeu com o teclado. Não deu muito certo... ela já decorou com algumas notas a mais e um dedilhado esquisito. Tentei corrigir, trabalhar por partes, mas ela queria sempre tocar do começo, do jeito que já sabia... escrevi um dedilhado na caderneta, mas não sei se ela entendeu...
- Ela tocou também um pedaço do tema de Carmen que aprendeu com o teclado (melodia descendente com cromatismos). Elogiei a capacidade dela de tirar as músicas de ouvido, mas resolvi não trabalhar essa, porque é bem complicada para ela...

Na semana seguinte, a aluna passou a estudar com outro colega que entrou no projeto (tivemos que fazer uma redistribuição de alunos por questões de horários). Enquanto ela fazia a primeira aula com o novo professor, conversei com a mãe e descobri que ela adora mostrar tudo que aprende quando chega em casa ☺, inclusive alongamentos e os "tipos de pianista". A mãe comentou que ela está treinando andar com um livro na cabeça para melhorar a postura... Disse também que tem dois dias da semana que a Isabela fica a manhã inteira sozinha no quarto e costuma colocar o teclado em cima da cama para tocar e passar horas lá tirando melodias de ouvido! Eu expliquei que é importante ela ter um espaço adequado para estudar, colocar o teclado sobre uma mesa na altura adequada, com apoio para os pés. E que mesmo quando os irmãos estão em casa (são quatro com a Isabela) é importante ela ter 20 minutos em que possa se concentrar... Ainda não fiz a "tabela de atividades da semana" junto com ela, isso pode ajudar a criar uma rotina.

Plano de aula de piano individual – Oficina de Piano – Programa de Extensão Pianíssimo – CEART/UEDESC

Aluna 1 Tempo de aula: 4 meses Idade: 7 anos Professor: Felipe Paupitz Schliching Data: 18/06/2012 Horário: 10h00-10h30

| Atividade | Conteúdo/Objetivos | Métodos/Estratégias (a serem utilizadas de acordo com o andamento da aula) | Recursos didáticos | Duração aproximada |
|---|---|--|---|---------------------------------------|
| Ver tarefas da última aula (estudar peça nova: analisar, escrever o nome das notas, fazer percepção rítmica e tocar). | - Última peça da Unidade 4 do livro "Lições de Piano". - Além do ritmo sincopado (semínima-mínima-semínima), não introduz conceitos novos. - Revisar: leitura de notas na clave de fá e na clave de sol; dinâmica <i>mp</i> e <i>mf</i> . | - Perguntar como foi estudo - Aluna toca cantando nome de notas e com atenção às marcações de dinâmica (olhar para partitura enquanto toca). - Aluna toca cantando a letra da música. - Professor destaca pontos positivos e faz sugestões de estudo que julgar necessárias. - Tocar com o CD se a peça estiver fluente e sobrar tempo ao final da aula) | - Livro da aluna - CD - Aparelho de som. | 4 minutos |
| Peça nova (Weillemusk – Música das Ondas), do Livro "1 2 3 Klavier" | - Trabalhar acordes arpejados ascendentes nas teclas brancas, <i>legato</i> , em 4 oitavas, cruzando as mãos para tocar. - Primeiro contato com compasso composto (6/8) - Andamento: <i>Adagio</i> . - Revisar: leitura de notas na clave de fá e na clave de sol; dinâmica <i>mf</i> . - De acordo com o andamento da aula, introduzir pedal sincopado) | - Aluna analisa partitura (título, andamento, dinâmica, sinais gráficos) - Aluna fala nome das notas, completa notas que estão faltando na partitura (revisar acordes brevemente) - Aluna faz percepção rítmica (explicar brevemente o compasso 6/8) - Aluna toca (sempre lento): - em blocos - arpejando (como está escrito) - variando ritmo e acentuação e articulação - variando dinâmica <i>f, p, cresc., decresc.</i> - em registros diferentes - imaginando ondas do mar - pedal sincopado: professor toca e aluna faz pedal, e vice-versa.) | - Cópia (xerox) da peça | 15 minutos |
| Tocar acordes de 4 notas (II7, V7, I7M e I6) – introdução para a peça Kakao | - Acordes Dm7, G7, C7M e C6, tocados com as duas mãos (duas notas em cada mão, sem destacar a mão) - Cadência II-V-I - Treinar leitura de na clave de fá | - Aluna fala nome das notas e em seguida experimenta tocar cada acorde (observando dedilhado). Variar dinâmica, registro, ritmo. - Explicar brevemente o ciclo II-V-I (início > algo diferente > tensão > retorno, repouso) - Aluna toca II-V-I e experimenta outras combinações com os acordes aprendidos. - Variar dinâmica (<i>f, mp, mf, p</i>) e ritmo | - Cópia da página introdutória da peça Kakao | 5 minutos (continuar na próxima aula) |
| Peça nova (Kakao – Chocolate Quente), do Livro "1 2 3 Klavier" | - Esta peça pode ser tocada a 4 mãos e faz melodia dobrada com as duas mãos e <i>Secondo</i> faz acordes de quatro notas) ou solo (MD faz melodia e ME faz acordes de duas notas) ou piano e voz (tocar acordes e cantar melodia). - Aplicar os acordes da atividade anterior - Trabalhar relação harmonia/melodia. - Conceito novo: ligação de prolongação - Andamento: <i>Andante</i> | - Aluna analisa partitura (título, andamento, dinâmica, frases, sinais gráficos em geral). - Explicar que pode ser piano solo, 4 mãos, ou piano e voz. - Aluna reconhece acordes, faz percepção rítmica do acompanhamento e toca. - Aluna fala nomes das notas da melodia, faz percepção rítmica (explicar ligação de prolongação) e toca com M.D. - Tarefa para casa: estudar melodia com as duas mãos (dobrar melodia)) - Aluna toca acordes e professor toca a melodia. Repetir cantando ("Chocolate quente, vou tomar chocolate quente/ Chocolate quente, eu quero um... Chocolate!") - imaginar chocolate quente enquanto toca. - variar equilíbrio entre melodia/accompanhamento (cantor/banda) | - Cópia da peça - Escrever uma tradução da letra que está em alemão. | 5 minutos (continuar na próxima aula) |
| Revisar aula | Reforçar os conteúdos novos trabalhados na aula e revisar o que deve ser estudado em casa. | - Perguntar à aluna o que ela aprendeu e o que vai estudar para a próxima aula - Registrar conteúdos trabalhados e tarefas no caderno da aluna - Tarefa para casa: fazer um desenho das peças novas (Kakao e Weillemusk) | - Lápis! | 1 minuto |

Observações: A aluna não veio às aulas na última semana, porque estava com febre. Meu principal objetivo nesta aula é motivá-la a estudar e trabalhar uma peça para o recital.

APÊNDICE E – GUIA DE ESTUDO PARA RECITAL

Oi _____, escrevi este guia para te ajudar na preparação para o recital! É um desafio gostoso e adoro as aulas contigo! Leia com atenção as orientações no quadro a seguir e bom estudo!

- Pintar um círculo ○ cada vez que fizer uma tarefa
 - Usar as partituras! Mesmo quando for tocar de cor, olhar partitura e anotações antes.
 - Sempre ouvir e sentir a música. Após estudar cada peça, escrever no espaço em branco o que sente (alegria, paz, mistério, drama, frio, calor, tragédia, solidão, suavidade, amor, etc.) ou algo que possa descrever a música (animais, histórias, cores, países, brincadeiras, danças, pessoas, lugares, outros instrumentos, etc).

Minueto em Sol Menor - do caderno de Anna Magdalena Bach (BWV Anh. 115)

○○○ Tocar a peça toda 3 vezes (com calma e concentração)

*Manter a pulsação no final de cada página (pode rallentar um pouco).

*Dedos firmes para fazer os ornamentos.

*Sentir as frases de 4 compassos (começar e terminar com suavidade).

Allegro em Sib Maior K.3 – W. A. Mozart

○○○ Estudar cada parte (estrelinhas) M.S. cantando, depois M.J.

○○○ Estudar peça toda com repetições M.S. cantando, depois M.J.

*observar articulações (legato de duas notas, stacatto,..)

Estudo - A. Goedicke

○○○ Estudar bem a parte do meio e final: M.S. cantando e lento, depois M.J.

○○○ Tocar a peça inteira 1x em câmera lenta, depois no andamento.

* Final com calma

* Exagerar nas dinâmicas

Sonatina em Lá Menor – Hazel Cobb

I - Allegro com spirito II – Andante III – Allegro

○○○ Tocar uma vez tudo. Escolher um ou dois trechos para estudar bem. (por exemplo: caprichar na melodia da parte do meio do segundo movimento)

*Exagerar nas dinâmicas

Setting Sun – Phillip Keveren

- Tocar lendo, observando mudanças de oitava e dinâmica
- Tocar duas vezes de cor.

Olé – Mona Rejino

- Tocar lendo e cantando notas da melodia
- Tocar de cor duas vezes.

Joy – Barbara Kreader

- Tocar só nota mais aguda de cada acorde da M.D.
 - Tocar lendo exagerando na dinâmica
 - Tocar de olhos fechados
- *Mostrar notas mais agudas (dedo 5 M.D.) e tocar M.E. leve.

Dixieland Jam – Bill Boyd

- Estudar uma vez em câmera lenta, uma vez rápido.
- *repetição M.D. uma oitava acima

Boogie No. 1 – Gerald Martin

- Tocar tudo. Fazer algo diferente na repetição.
- *Usar notas e ritmos que fizeste com teu pai, ficou ótimo! Só não compliquem demais! Hehehe... O importante é se divertir.

Maria Fumaça – Luna Remer

- Treinar saltos: parando em cima (em cada nota sozinha, sem “karatê”), depois parando embaixo (em cada acorde)
- Tocar a peça toda.

Tanguinho – Frutuoso Vianna

- Tocar! Sentir o balanço, o jingado, o swing...

Atirei o Pau no Gato (4 mãos – SECONDO) – Adriana Bozzetto

- Estudar por partes (de estrela em estrela)
 - só M.E. lendo e cantando, depois de cor.
 - só M.D. nota por nota e em blocos.
 - As duas mãos nota por nota e em bloco, cantando a melodia
 - Estudar a peça inteira da mesma forma
 - Tocar com o pai
- *M.E. forte, M.D. leve (cuidado com o dedo 5 da M.D. Tocar bem leve!!)

Atirei o Pau no Gato (4 mãos – PRIMO) – Edino Krieger

- Cantar com nome de notas (sem tocar ou tocando na mesa)
 - Tocar cantando, observando dedilhado.
 - Tocar com o pai, de cor. Uma vez lento, uma vez rápido.
- *Caprichar nas frases (não tocar tudo forte)

Pot-Pourri de temas brasileiros – Arranjo próprio

○○○ Tocar uma vez, repetindo cada parte para definir bem o arranjo e o dedilhado. Seguir o esquema abaixo (lembrar da forma da música, como professor da aula em grupo explicou para vocês).

- Asa Branca

- Introdução

- Tema com acompanhamento “agitado” (ritmo de baião) no grave.

- Tema com acompanhamento calmo no centro do piano.

- Repete Introdução

- Final

- Escravos de Jó:

- Bem no agudo, acompanhamento stacatto. Repetir uma vez.

- Atirei o Pau no Gato

- Tema uma vez. “Congelar” antes da última nota da melodia (deixar a plateia esperando, sem saber o que vai acontecer).

○○○ Tocar o arranjo inteiro (sem parar entre uma e outra)

À Procura do Mistério – peça autoral

○○ Tocar cada parte duas vezes

- Introdução no grave, melodia nas duas mãos (atenção para o dedilhado da M.E!!!)

- Repete o tema com acompanhamento

- Final

○○ Tocar tudo duas vezes

APÊNDICE F – ANÁLISE DE LEVANTAMENTO DE REPERTÓRIO APRESENTADO EM RECITAIS DE CONCLUSÃO DE CURSO DO BACHARELADO EM MÚSICA/PIANO DA UDESC ENTRE 2012 E 2016²⁶

O recital de conclusão de curso é um momento especial do Bacharelado em Música/Piano, realizado ao final de oito semestres de aulas de instrumento. Em conjunto com o professor que lhe orienta ao piano, o aluno escolhe um repertório para apresentar aos amigos, familiares, colegas de curso e comunidade em geral. Meu entendimento é de que tal escolha reflete preferências do aluno, mas está também associada a uma tradição do ensino de piano que se perpetua através da formação do professor e do repertório mínimo exigido pelo curso (3 obras barrocas, 3 sonatas, 4 estudos, 4 obras de compositores românticos ou clássicos, 4 obras de compositores modernos ou contemporâneos, 4 obras de compositores brasileiros, 1 obra para piano e orquestra).

Com o objetivo de suscitar reflexões sobre as práticas artísticas e pedagógicas relacionadas ao piano, realizei um levantamento do repertório apresentado em recitais de conclusão de curso dos alunos do Bacharelado em Música/Piano nos últimos cinco anos (2012 a 2016). Todos os vinte alunos da listagem fornecida pela secretaria do Departamento de Música do Centro de Artes da UDESC enviaram os programas de seus recitais e os dados recolhidos estão na tabela 1.

Os dados foram organizados numa tabela do Excel de forma a possibilitar análises com filtros por: nome do aluno, semestre de formatura²⁷, obra, compositor, período²⁸ e nacionalidade do compositor, formação instrumental. Destaco a seguir algumas informações quantitativas retiradas da tabela, ressaltando que ao verificar o que está presente, tornam-se evidentes também as ausências. Julgo necessário refletir sobre os conseqüentes impactos sociais do panorama apresentado, uma vez que nossos recitais são um meio importante de divulgação e manutenção de uma tradição musical.

²⁶ Realizado no segundo semestre de 2017, originalmente para a disciplina Tópicos em Repertório, do Mestrado em Música (Subárea: Interpretação e Criação Musical) do PPGMUS/UDESC, ministrada pela professora Dra. Maria Bernardete Castelan Póvoas.

²⁷ Dois alunos que já apresentaram o recital final ainda não terminaram todas as disciplinas da graduação, portanto foram listados como “em curso”.

²⁸ Foram contemplados os períodos barroco, clássico, romântico, moderno e contemporâneo. Fez-se exceção a quatro peças de música popular, três classificadas como “choro” e uma como “popular/arranjo”

| Obra | Compositor | Período | País | Formação |
|--|-----------------------------|-----------------|-------------------------|----------------------------|
| Prólogo, Discurso e Reflexão | Miranda, Ronaldo | contemporâneo | Brasil | Piano Solo |
| Sonata N.2 | Bacewicz, Grazyna | moderna | Polônia | Piano Solo |
| Prelúdios Op.41: XIX Adagio religioso | Auerback, Lera | contemporâneo | Rússia | Piano Solo |
| Prelúdios Op.41: IV Appassionato - Nostalgico | Auerback, Lera | contemporâneo | Rússia | Piano Solo |
| Prelúdio em Sol menor BWV 535 | Bach-Siloti | romântico | Alemanha/Rússia-Ucrânia | Piano Solo |
| Prelúdio Fuga e Variação Op. 18 | Franck-Bauer | romântico | Bélgica/Reino Unido | Piano Solo |
| Sonata N.4 Op.30 | Scriabin, A. | romântico | Rússia | Piano Solo |
| Concerto K453 | Mozart, W. A. | clássico | Austria | Piano e pequena orquestra |
| Serenada Humorística | Mignone, F. | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Prelúdio V (Livro II) - Bruyères | Debussy, C. | moderno | França | Piano Solo |
| Romanze Op.118 N.5 | Brahms, J. | romântico | Alemanha | Piano Solo |
| Estudo Transcendental N.1 | Liszt, F. | romântico | Hungria | Piano Solo |
| Concerto N.23 KV488 | Mozart, W. A. | clássico | Austria | 2 Pianos |
| DavidsBundler Op. 6 | Schumann, R. | romântico | Alemanha | Piano Solo |
| Tocatina, Ponteio e Final | Nobre, Marlos | contemporâneo | Brasil | Piano Solo |
| Etude Tableaux Op.33 N.7 | Rachmaninoff, S. | romântico | Rússia | Piano Solo |
| Prelúdios Americanos: I, III e VIII | Ginastera, A. | moderno | Argentina | Piano Solo |
| Sonata K333 | Mozart, W. A. | clássico | Austria | Piano Solo |
| Prelúdio N.1 | Borges, Diego | contemporâneo | Brasil | Piano Solo |
| Proteus (peixes)(Makrokosmos vol. I) | Crumb, G. | contemporâneo | EUA | Piano Solo |
| Dream Images (Love-Death Music) (gêmeos)(Makrokosmos vol. I) | Crumb, G. | contemporâneo | EUA | Piano Solo |
| Tocatta | Guarnieri, M. C. | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Une Barque sur l'Océan | Ravel, J. M. | moderno | França | Piano Solo |
| Barcarole Op. 60 | Chopin, F. | romântico | Polônia | Piano Solo |
| Prelúdio e Fuga em ré menor BWV 851 | Bach, J.S. | barroco | Alemanha | Piano Solo |
| Sonata em Fá Maior K. 332 | Mozart, W. A. | clássico | Austria | Piano Solo |
| Concerto em Sol Maior | Ravel, J. M. | moderno | França | 2 Pianos |
| As Três Marias | Villa-Lobos, H. | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Estudo Op. 25 N.12 | Chopin, F. | romântico | Polônia | Piano Solo |
| Negaceando | Gnatalli, Radamés | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Sonatina N. 1 | Guarnieri, M. C. | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Sonata Op. 46 N.3 | Kabalevsky, D. | moderno | Rússia | Piano Solo |
| Balada Op.10 N.1 | Brahms, J. | romântico | Alemanha | Piano Solo |
| Sonata em Mi maior HobXVI:52 | Haydn, J. | clássico | Austria | Piano Solo |
| A Pobrezinha (A Boneca de Trapo) | Villa-Lobos, H. | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Moreninha (A Boneca de Massa) | Villa-Lobos, H. | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Caixinha de Música Quebrada | Villa-Lobos, H. | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Tocatta em Dó Maior Op.7 | Schumann, R. | romântico | Alemanha | Piano Solo |
| Peace of the Woods (Lyric Pieces) Op. 71 N.4 | Grieg, E. | romântico | Noruega | Piano Solo |
| Balada N. 2 | Chopin, F. | romântico | Polônia | Piano Solo |
| Adagio em Si menor K540 | Mozart, W. A. | clássico | Austria | Piano Solo |
| Seresta N.2 | Brandão, J. Vieira | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Prelúdio (Bachianas Brasileiras N. 4) | Villa-Lobos, H. | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Aria (Bachianas Brasileiras N. 4) | Villa-Lobos, H. | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Capriccio Op. 76, no. 1 | Brahms, J. | romântico | Alemanha | Piano Solo |
| Etude d'exécution transcendante S. 139, no.4: "Paysage" | Liszt, F. | romântico | Hungria | Piano Solo |
| Noturno Op. 32 N.1 | Chopin, F. | romântico | Polônia | Piano Solo |
| Noturno Op. 48 N.1 | Chopin, F. | romântico | Polônia | Piano Solo |
| Concerto N. 2 em Fá Maior Op. 102 | Shostakovich, D. | moderno | Rússia | 2 Pianos |
| Canhoto (Choro) | Gnatalli, Radamés | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Choros N.5 W207 - "Alma Brasileira" | Villa-Lobos, H. | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Prelúdio I (Livro I) - Danseuses de Delphes: Lent et Grave | Debussy, C. | moderno | França | Piano Solo |
| Prelúdio II (Livro I) - Voiles: Moderé | Debussy, C. | moderno | França | Piano Solo |
| La Colombe (prelúdio) | Messiaen, O. | moderno | França | Piano Solo |
| Oiseaux Tristes (Mirroirs) | Ravel, J. M. | moderno | França | Piano Solo |
| Sonata em Lá maior WWV 85 | Wagner, R. | romântico | Alemanha | Piano Solo |
| Concerto em Ré maior H XVIII:11 | Haydn, J. | clássico | Austria | 2 Pianos |
| Le Grand Tango | Piazzola, A. | moderno | Argentina | Piano e Violino |
| Danse | Debussy, C. | moderno | França | Piano Solo |
| Visões Fugitivas Op. 22 N. I, II, VIII e XV | Prokofiev, S. | moderno | Rússia | Piano Solo |
| Sinfonia N.9 em fá menor BWV 795 | Bach, J.S. | barroco | Alemanha | Piano Solo |
| Sonata K330 | Mozart, W. A. | clássico | Austria | Piano Solo |
| Concertino | Miranda, Ronaldo | moderno | Brasil | 2 Pianos |
| Jongo | Fernandez, Lorenzo | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Leila (venha ser feliz) | Milton Nascimento (arranjo) | popular/arranjo | Brasil | Piano Solo |
| Intermezzo Op. 118 N.2 | Brahms, J. | romântico | Alemanha | Piano Solo |
| Estudo N.1 | Brandão, J. Vieira | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Poissons d'Or (Images II) | Debussy, C. | moderno | França | Piano Solo |
| Fantasia 2 | Bartok, Bela | moderno | Hungria | Piano Solo |
| Romaze Op. 118 N.5 | Brahms, J. | romântico | Alemanha | Piano Solo |
| Impromptu Op. 142 N.3 | Schubert, F. | romântico | Austria | Piano solo |
| Sonata Dante | Liszt, F. | romântico | Hungria | Piano Solo |
| Scherzo Op.39 N.3 | Chopin, F. | romântico | Polônia | Piano Solo |
| Prelúdio e Fuga em Dó# maior BWV 848 | Bach, J.S. | barroco | Alemanha | Piano solo |
| Concerto em Lá maior K414 | Mozart, W. A. | clássico | Austria | Piano e quarteto de cordas |
| Sonata Op. 110 | Beethoven, L. | romântico | Alemanha | Piano Solo |
| Improviso Op. 90 N. 1 | Schubert, F. | romântico | Austria | Piano Solo |
| Concertino | Miranda, Ronaldo | moderno | Brasil | 2 Pianos |
| 3 Estudos em forma de Sonatina Op. 61 | Fernandez, Lorenzo | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Prelúdio XII (Livro I) - Minstrels | Debussy, C. | moderno | França | Piano Solo |
| Prelúdio V (Livro II) - Bruyères | Debussy, C. | moderno | França | Piano Solo |
| Intermezzo Op. 117 N.1 | Brahms, J. | romântico | Alemanha | Piano Solo |
| Dança Brasileira 1 e 2 | Santoro, Cláudio | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Improvisação XV - Hommage a Edith Piaf | Poulenc, F. | moderno | França | Piano Solo |
| Concertstück Op.79 | Weber, C. M. | romântico | Alemanha | 2 Pianos |
| Estudo de Concerto N. 3 - Un Sospiro | Liszt, F. | romântico | Hungria | Piano Solo |
| Noturno em Dó# menor Op. Posth. | Chopin, F. | romântico | Polônia | Piano Solo |
| Estudo Op. 2 N. 1 | Scriabin, A. | romântico | Rússia | Piano Solo |
| Concerto em Ré maior H XVIII:11 | Haydn, J. | clássico | Austria | 2 Pianos |
| Sonata em Fá maior K 533/494 | Mozart, W. A. | clássico | Austria | Piano Solo |
| Danzón Imaginario | Vitier, José Maria | contemporâneo | Cuba | Piano Solo |
| Mazurka Op. 17 No. 4 | Chopin, F. | romântico | Polônia | Piano Solo |
| Sonatina | Nobre, Marlos | contemporâneo | Brasil | Piano Solo |
| Suíte Ma Mère l'Oye | Ravel, J. M. | moderno | França | 4 mãos |
| Sonatina | Ravel, J. M. | moderno | França | Piano Solo |
| Concerto em Dó# menor Op. 30 | Rimsky-Korsakov, N. | romântico | Rússia | 2 Pianos |
| Concerto em Fá maior H XVIII:3 | Haydn, J. | clássico | Austria | 2 Pianos |
| Fantasia em Ré menor K397 | Mozart, W. A. | clássico | Austria | Piano Solo |
| As Três Marias | Villa-Lobos, H. | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Canção sem Palavras Op. 30 N. 6 | Mendelssohn, F. | romântico | Alemanha | Piano Solo |
| Concerto em Fá menor | Bach, J.S. | barroco | Alemanha | 2 Pianos |
| O Gatocho (Corta-Jaca) | Gonzaga, Chiquinha | Choro | Brasil | Grupo de Choro |
| Choro pro Zé | Guinga e Aldir Blanc | Choro | Brasil | Grupo de Choro |
| Benzinho | Jacó do Bandolin | Choro | Brasil | Grupo de Choro |
| Sonata em Lá maior HXVI:12 | Haydn, J. | clássico | Austria | Piano Solo |
| Nazarethiana | Nobre, Marlos | contemporâneo | Brasil | Piano Solo |
| Valsa da Dor | Villa-Lobos, H. | moderno | Brasil | Piano Solo |
| Consolação N.3 | Liszt, F. | romântico | Hungria | Piano Solo |

Tabela 1 – Repertório apresentado em recitais de conclusão de curso pelos alunos do Bacharelado em Música/Piano da UDESC entre 2012 e 2016.

De um total de 108 obras apresentadas, apenas quatro foram compostas por mulheres, demonstrando que a histórica hegemonia masculina está claramente refletida na atualidade. O resgate de obras de mulheres do passado e o incentivo às compositoras contemporâneas permitem trabalhar para aumentar essa representatividade, seguindo a tendência de eventos como o Sonora Ciclo Internacional de Compositoras, festival criado para dar visibilidade às mulheres no meio musical. Indo além do alcance deste levantamento, cabe lembrar que o resgate histórico e o incentivo à diversidade no presente são fundamentais para dar voz a grupos de compositores de diferentes identidades raciais, etnias, nacionalidades, classes econômicas, faixas etárias e orientações sexuais.

O levantamento denota também desconhecimento, esquecimento ou falta de interesse pela música composta até o século XVIII. Do período barroco, a tabela traz apenas quatro peças, todas de J. S. Bach. Do período clássico, 14 peças, um número mais expressivo, porém de apenas dois compositores (5 de Haydn e 9 de Mozart). Os períodos romântico e moderno se destacam numericamente, com 34 e 42 peças, respectivamente. Apenas 10 peças do total levantado são contemporâneas, o que incita reflexões sobre a pouca interação com compositores vivos e sobre a falta de valorização da composição no fazer musical da atualidade (apenas um aluno apresentou uma composição própria e outro aluno apresentou um arranjo próprio de música popular).

Quanto à nacionalidade dos compositores, percebe-se a tendência eurocêntrica (73 peças do total de 108) ligada à história da música erudita para piano, com destaque para alguns países: 16 obras da Alemanha, 16 da Áustria, 14 da França, 10 da Rússia, 9 da Polônia (todas de Chopin), 6 da Hungria, 1 da Bélgica/Reino Unido e 1 da Noruega. O repertório brasileiro, embora esteja contemplado na tabela com 30 obras, ainda pode ser mais explorado em quantidade e variedade, uma vez que todas as obras são dos séculos XX e XXI e Villa-Lobos (9 obras) é muito mais tocado que os demais (3 obras de Marlos Nobre, 3 de Ronaldo Miranda, 2 de Lorenzo Fernandez, 2 de Radamés Gnattali, 2 de Vieira Brandão e os demais com apenas uma obra). As demais peças são da Argentina (2), EUA (2) e Cuba (1), o que nos instiga a explorar mais o repertório de países que estão próximos geograficamente, de toda a América Latina e Estados Unidos. Considerando também a presença global do piano e a facilidade de acesso a partituras na atualidade através da Internet, a música de outros continentes (Ásia, Oceania, África) também é pouco explorada.

Apenas quatro peças estão listadas na tabela como música popular, mas há que se levar em conta o fato de não ser esse o foco do curso. A inclusão de tal repertório nos recitais finais pode também ser considerada uma demanda dos alunos ou uma necessidade de expandir o escopo da formação, questionando as barreiras que se criam entre as ditas músicas populares e eruditas.

Quanto à formação, também de acordo com o foco do curso, o repertório é composto basicamente de piano solo (90 obras) e de concertos para piano (11 apresentados a dois pianos, 1 com uma pequena orquestra e 1 com quarteto de cordas). São exceção um duo de piano a 4 mãos, um duo de piano e violino e três peças apresentadas com um grupo de choro. Embora o curso conte com disciplina específica de música de câmara, a abertura para outras formações no recital final do Bacharelado pode contribuir para valorizar a identidade artística de cada aluno, especialmente se considerarmos que nem todos seguirão a carreira de concertista solista.

Uma pesquisa mais ampla poderia abarcar todo o repertório estudado ao longo do curso (e não somente o do recital final), bem como considerar alunos que se formaram antes de 2012. Cabe ressaltar também que os alunos também trabalham repertório em outras disciplinas, projetos de extensão, projetos de pesquisa e em atividades não vinculados à universidade. Ademais, é importante reconhecer o valor da aprendizagem informal, que já supre muitas das ausências verificadas num contexto de aprendizagem formal.

ANEXO A – REFERÊNCIAS ADOTADAS PELO NEP²⁹

COSTA-GIOMI, E. The effects of three years of piano instruction on children`s cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, v.47, n.3, p.198-212, 1999.

DAVIDSON, J.; MCPHERSON, G. Musical practice: mother and child interactions during the first year of learning instrument. *Music Education Research*, vol.4, n.1, p.141-156, 2002.

DAVIDSON, J.; MOORE, D.G.; SLOBODA, J. A.; HOWE, M.J.A. characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, v.46 n.1, p.141-160, 1998.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf; TESCH-ROMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, v. 100 n.3, p.363-406, 1993.

FINK, Seymour. *Mastering Piano Technique. A Guide for Students, Teachers and Performance*. Oregon: Amadeus Press, 1995.

FLOWERS, P. et al. Piano lessons of beginning students who persist or drop out: teacher behavior, student behavior, and lesson progress. *Journal of Research in Music Education*, v.53, n.3, p.234-247, 2005.

HALLAM, S. The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, v. 3 n.1, p. 7-23, 2001.

MACMILLAN, Jenny. Learning the piano: a study of attitudes to parental involvement. *British Journal of Music Education*, v. 21 n.3, p.295-311, 2004.

MACKWORTH-YOUNG, L. Pupil centered learning in piano lessons: an evaluated action-research Programme focusing on the psychology of the individual. *Psychology of Music*, v.18n.1, p.73-86, 1990.

MANTURZEWSKA, Maria. A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, v.18, p.112-139, 1990.

MCPHERSON, G. Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n.133, p.64-71, 1997.

_____. From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, v. 33 n.1, p.5-35, 2005.

²⁹ Fornecidas pelo coordenador do projeto.

O'NEILL, S.A. The role of practice in children's early musical performance achievement. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997, p.53-70.

PITTS, S.; DAVIDSON, J.; MCPHERSON, G. Developing effective practice strategies: case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, v. 2 n.1, p. 45-56, 2000.

SANTIAGO, Patricia. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi*, n.13, p.51-62, 2006.

SIEBENALER, Dennis. Analysis of teacher-student interactions in the piano lessons of adults and children. *British Journal of Music Education*, v. 45 n.1, p.6-20, 1997.

SLOBODA, John; DAVIDSON, Jane. The young performing musician. In: DELIEGE; SLOBODA. *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996, p.171-190.

SLOBODA, J.A.; DAVIDSON, J.W.; HOWE, M.J.A.; MOORE, D.G. The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, v. 87, p.287-309, 1996.

SLOBODA, John, A; HOWE, Michael. Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 2. Teachers, Practicing and Performing. *British Journal of Music Education*, v. 8, p.53-63, 1991a.

_____. Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, v. 19, p.3-11, 1991b.

SOSNIAK, L. Learning to be a concert pianist. In: BLOOM, B. *Developing talent in young people*. NY: Ballantine Books, 1985, p.19-67.

_____. A long-term commitment to learning. In: BLOOM, B. *Developing talent in young people*. NY: Ballantine Books, 1985, p.477-507.