



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

LUANA VALENTIM DA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
INICIAÇÃO AO PIANO EM QUATRO ESCOLAS DE MÚSICA
LOCALIZADAS EM SALVADOR – BA**

Salvador
2016

LUANA VALENTIM DA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
INICIAÇÃO AO PIANO EM QUATRO ESCOLAS DE MÚSICA
LOCALIZADAS EM SALVADOR – BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito à obtenção do título de Mestre em Música.

Concentração em: Educação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Ekaterina Konopleva

Salvador
2016

S586 Silva, Luana Valentim da

Reflexões sobre as práticas pedagógicas de iniciação ao piano em quatro escolas de música localizadas em Salvador - BA / Luana Valentim da Silva.-- Salvador, 2016.

121 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Ekaterina Konopleva
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música--
Universidade Federal da Bahia, Escola de Música.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Piano – Estudo e ensino. I. Título.

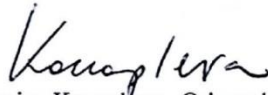
CDD 780.7

**"REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INICIAÇÃO AO
PIANO EM QUATRO ESCOLAS DE MÚSICA LOCALIZADAS EM SALVADOR –
BA"**

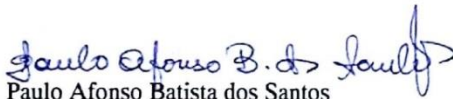
LUANA VALENTIM DA SILVA

*Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Música, Escola de Música da
Universidade Federal da Bahia.*

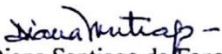
Aprovada em 26 de outubro de 2016



Ekaterina Konopleva - Orientadora, UFBA
Doutora pela Academia de Música Gnesin da Rússia



Paulo Afonso Batista dos Santos
Doutor em Medicina pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP)
Universidade Católica do Salvador



Diana Santiago da Fonseca
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por todas as graças alcançadas durante minha trajetória.

À minha família, por todo o amor, estímulo e apoio que sempre me ofertou em todos os momentos, com especial carinho à minha mãe pela constante dedicação.

À Yuri Barreto pelo carinho, suporte, paciência e companhia de sempre.

À Profa. Dr. Ekaterina Konopleva pela orientação dispensada nestes dois anos fundamentais à realização deste trabalho.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Diana Santiago e o Prof. Dr. Paulo Afonso, pelas contribuições para o enriquecimento do trabalho.

À Universidade Federal da Bahia, à Coordenação, docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música dessa instituição pela colaboração durante o percurso acadêmico.

Aos Colegas da Pós-Graduação por todas as contribuições diretas e indiretas ao meu trabalho.

Aos Diretores, Coordenadores e Professores de Piano das Escolas Especializadas de Música, por dedicarem um pouquinho do seu escasso tempo para participar desta pesquisa.

À CAPES pela concessão de bolsa de estudos necessária para a consecução deste projeto.

SILVA, Luana Valentim da. **Reflexões sobre as práticas pedagógicas de iniciação ao piano em quatro escolas de música localizadas em Salvador – Ba.** Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

Esta dissertação realiza um estudo sobre as principais práticas pedagógicas de iniciação ao piano, aplicadas por professores desse instrumento em escolas especializadas de música em Salvador – BA. A pesquisa está apoiada na abordagem qualitativa, com modalidade de estudo de casos múltiplos, que utiliza do método descritivo para promover um diálogo entre o referencial bibliográfico e os dados coletados. Estas informações foram obtidas através de dois questionários diferentes, um direcionado aos diretores/coordenadores e o outro aos professores das escolas participantes, aplicados entre os meses de novembro de 2015 a maio de 2016. Diante disso, o objetivo da mesma é refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas em quatro escolas especializadas de música. Para isso este trabalho percorreu os caminhos históricos do ensino de piano no Brasil, descreveu algumas abordagens de educação musical e métodos de ensino de piano. Os resultados possibilitam expor um perfil administrativo e estrutural das quatro escolas de música, e também um perfil coletivo dos professores que atuam nessas escolas. Sendo que esse último perfil – responsável por descrever as atividades, abordagens e propostas empregadas pelos professores – proporciona uma reflexão pedagógica sobre as práticas aplicadas por essas escolas participantes. Uma vez que essas práticas utilizadas pelos professores que ensinam o instrumento, correspondem às práticas de iniciação musical ao piano em vigor nessas escolas.

Palavras-Chave: Educação Musical, Iniciação ao Piano, Prática Pedagógica.

SILVA, Luana Valentim da. **Reflections on the pedagogical practices of piano initiation into four music schools in Salvador - Ba.** Master Dissertation – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

ABSTRACT

This dissertation evaluates a research on the main pedagogical practices of piano initiation applied by teachers of this instrument in specialized schools of music. The work is supported by the qualitative approach through multiple case study, which uses the descriptive method to promote a dialogue between the bibliographic references and the data collected. The information was obtained through two different questionnaires: the first one was addressed to the directors / coordinators and the other to the teachers of the participating schools, applied between November 2015 to May 2016. Thus, the purpose of this research is to understand the appropriate practices in four specialized music schools located in the city of Salvador - BA. To this end, it was made a review of historical paths of the piano teaching in Brazil as well as some musical education approaches and methods of piano teaching. The results make it possible to expose an administrative and structural profile of the four schools of music and a collective profile of teachers who work in these schools. This last profile - responsible for describing the activities, approaches and proposals used by teachers, provides a pedagogical reflection on the practices carried out by these participating schools, since the practices used by teachers correspond to the piano musical initiation practices.

Keywords: Music Education, Introduction to Piano, Pedagogical Practice.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estrutura física.....	68
Gráfico 2 – Estado de conservação dos piano	69
Gráfico 3 – Mareriais didáticos que a escola possui ou providencia.....	69
Gráfico 4 – Idade dos Professores.....	72
Gráfico 5 - Experiência Profissional.....	71
Gráfico 6 – Anos em que trabalha nessa escola	72
Gráfico 7 - Outros instrumentos	72
Gráfico 8 – Formação acadêmica	74
Gráfico 9 – Cursos de graduação.....	75
Gráfico 10 – Cursos de capacitação	75
Gráfico 11 – Carga horária semanal de trabalho	76
Gráfico 12 - Turno em que atuam os professores.....	77
Gráfico 13 – Satisfação como professor de piano	78
Gráfico 14 – Frequência de planejamento de aula	79
Gráfico 15 – Utilização de livros didáticos	83
Gráfico 16 – Frequência de utilização de jogos ou outros materiais lúdicos	85
Gráfico 17 - Material didático de autoria própria.....	86
Gráfico 18 – Partituras produzidas pelos professores	88
Gráfico 19 – Estilos mais trabalhados de música popular.....	89
Gráfico 20 – Aspectos mais e menos trabalhados em aula.....	90
Gráfico 21 – Divisão temporal da aula.....	90
Gráfico 22 – Estudo do Repertório	91
Gráfico 23 - Técnica.....	90
Gráfico 24 – Criação/Improvisação.....	92

Gráfico 25 – Leitura da partitura à primeira vista.....	91
Gráfico 26 – Tocar de ouvido sem a partitura.....	92
Gráfico 27 – Percepção e Teoria musical.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Funcionamento geral das Escolas.....	66
Quadro 2 – Formação do corpo docente.....	67
Quadro 3 – Iniciação Musical para crianças.....	67
Quadro 4 – Materiais mais usados em aula	70
Quadro 5 – Demais instrumentos tocados pelos professores	73
Quadro 6 – Lista de pedagogos e educadores.....	79
Quadro 7 – Relação entre os pedagogos e suas práticas I	81
Quadro 8 – Relação entre os pedagogos e suas práticas II.....	81
Quadro 9 – Relação entre os pedagogos e suas práticas III.....	81
Quadro 10 – Livros didáticos trabalhados pelos professores	84
Quadro 11 - Materiais lúdicos citados pelos professores	85
Quadro 12 – Discriminação dos materiais de autoria própria	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PRINCÍPIOS DO ENSINO DE PIANO	15
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE PIANO.....	15
2.2 ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO MUSICAL	24
2.2.1 Métodos ativos de iniciação musical	25
2.2.2 Métodos de ensino de instrumento.....	31
2.2.3 Exponentes brasileiros da iniciação musical	37
2.3 MÉTODOS DE INICIAÇÃO AO PIANO.....	40
2.3.1 Técnica moderna do piano.....	41
2.3.2 Os Livros Didáticos	43
3 METODOLOGIA.....	47
3.1 ABORDAGENS DA PESQUISA	48
3.2 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	53
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	60
4.1 PERFIL DAS ESCOLAS DE MÚSICA ESPECIALIZADAS	60
4.1.1 Centro Musical Teodoro Salles	60
4.1.2 Conservatório de Música Schubert.....	62
4.1.3 Escola de Música com Tecnologia – TEMUS.....	63
4.1.4 Instituto de Educação Musical – IEM	64
4.1.5 Perfil Coletivo	66

4.2 PERFIL E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DE PIANO	71
4.2.1 Perfil Pessoal	71
4.2.2 Situação Profissional	76
4.2.3 Perfil Pedagógico	78
4.2.4 Material didático	82
4.2.5 Organização das Aulas.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO DOS GESTORES.....	105
APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES.....	113
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO GESTORES.....	119
APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PROFESSORES	120

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de um instrumento musical é um processo longo e bastante complexo, que envolve o professor, o aluno e o instrumento musical, neste caso particular, o piano, e as interações envolvidas entre eles. Como qualquer atividade extracurricular, o ensino da música de uma forma geral (práticas de musicalização ou ensino de instrumento) vem se modificando para acompanhar as transformações sociais e assim atender as necessidades da sociedade. As escolas de música, que são instituições de ensino, mas também estabelecimentos comerciais, experimentam dessas variações e buscam sempre se atualizar e se adaptar para tornarem-se mais atrativas ao seu público.

A iniciação a um instrumento é um momento delicado que influencia em boa parte o percurso musical de um aluno. São as impressões obtidas nesta fase que provavelmente eles carregarão por toda sua trajetória musical. Evidencia-se aqui este caráter sensível da iniciação, pois é o momento que os alunos saem do ensino em classes (geralmente grupo de musicalização e afins) para iniciar o aprendizado de um instrumento que geralmente envolve maior atenção por parte do aluno. É irrelevante para esse aspecto o fato das aulas serem em grupo ou individuais, ambas exigirão do aluno um grau maior de concentração para lidar com as demandas cognitivas e motoras do estudo do instrumento.

Faz-se necessário ao professor de iniciação ao instrumento conduzir o aluno por essa transição, para que deste modo esta aula de piano não perca o caráter alegre e lúdico das aulas de musicalização, mas que não se desperdice todos os outros benefícios de uma aula de instrumento, resumindo a mesma a um prolongamento da musicalização ou a uma atividade unicamente de recreação. A literatura existente dá enorme ênfase à importância de valorizar e capitalizar os primeiros anos, idade na qual todos os conhecimentos futuros da criança são formados. É nesta fase que as crianças “adquirem informação mais rapidamente do que em qualquer outra fase ao longo do desenvolvimento” (tradução nossa) (ANDRESS, 1986, p.10).

Quando começou a ensinar música em sua cidade natal no interior da Bahia, a pesquisadora trabalhou na mesma instituição em que havia estudado música até o momento, portanto lecionava no mesmo sistema de ensino pelo qual havia passado durante os vários anos de estudo naquela instituição. Porém, durante sua graduação, quando foi convidada a integrar a equipe de estagiários dos cursos de extensão da UFBA, lecionando nas oficinas de piano e posteriormente no IMIT (Iniciação Musical aos Instrumentos de Teclas), observou como esses ambientes demandavam técnicas de ensino específicas e outras habilidades

funcionais do professor. Esse fato ocorreu não apenas por ser aulas coletivas, o que difere do usual de aulas de piano que são individuais, mas também por necessidade de trabalhar vários conteúdos que não só os aspectos técnicos e interpretativos do ensino de piano. Somado a essas experiências, a pesquisadora também foi contratada para ensinar em duas escolas especializadas de música na cidade de Salvador, das quais ainda continua trabalhando em uma delas até hoje.

Observando essas diferentes linhas de trabalho de cada uma dessas instituições surgiu o interesse em entender e pesquisar como acontece este processo de iniciação musical ao piano. Torna-se fundamental o conhecimento das práticas apropriadas ao desenvolvimento, das características destes alunos e de como se processa o desenvolvimento das capacidades musicais propriamente ditas. Assim como é importantíssimo saber como se dá o processo de ensino do piano e qual é a didática do professor. Tendo em vista as peculiaridades do ensino, este trabalho se justifica pela necessidade de se compreender o potencial e as características que envolvem o ensino desse instrumento na cidade de Salvador.

Diante disso, o objetivo geral da presente pesquisa é refletir sobre a prática de iniciação ao piano em quatro escolas especializadas de música localizadas na cidade de Salvador - BA. Em função desse objetivo, foi traçado um plano de trabalho e estipulados os seguintes objetivos secundários: 1) Pesquisar os caminhos históricos do ensino de piano no Brasil; 2) Descrever abordagens de educação musical (Willems, Dalcroze, Orff etc.) e as Teorias de aprendizagem mais relevantes; 3) Descrever os métodos de iniciação musical ao piano; 4) Investigar as práticas de iniciação musical utilizadas em quatro escolas especializadas de música selecionadas da cidade de Salvador.

Com a elaboração desses objetivos específicos pretendeu-se alcançar com mais eficácia o objetivo principal da pesquisa, visto que para se entender o presente se faz necessário conhecer os caminhos históricos já percorridos para que estes sirvam de modelo para perceber nas práticas atuais quais padrões se conservaram com o tempo e quais os motivos para ocorrer a preservação de determinados aspectos e outros não. Da mesma maneira, pode-se observar como é essencial conhecer as abordagens e teorias de aprendizagem musical, para assim utilizá-las de base para identificação de quais delas se mantêm presentes no ensino atual e qual o impacto delas para uma aula de piano. O terceiro objetivo emprega uma terminologia muito usada no meio musical, mas que abarca uma definição muito abrangente. O emprego da palavra “método” é usado para descrever contextos diferentes, como: uma filosofia de ensino, uma determinada técnica para se alcançar algum propósito, um livro elaborado com o intuito

de iniciar algum conteúdo, dentre outros. Nesse trabalho a terminologia será utilizada para descrever essas diversas possibilidades.

Deste modo, o presente trabalho se propôs a responder a questão-problema da pesquisa: Como ocorre o processo de iniciação musical ao piano em quatro escolas especializadas de música?

A metodologia da presente pesquisa de caráter indutivo apoia-se no método de abordagem qualitativa que, segundo Teixeira (2005) realiza-se em três etapas. A primeira etapa consiste na observação dos fenômenos a fim de se descobrir as causas da sua manifestação. A segunda etapa é a descoberta da relação entre os fenômenos. E a terceira etapa, generalização da relação entre fenômenos e fatos semelhantes não observados. Uma metodologia é justificada quando nos permite conhecer as obras na qual se propôs estudar.

Essa metodologia empregada na pesquisa apoia-se no método de procedimento descritivo e estudo de casos múltiplos, por entender que os objetos de pesquisa dessa natureza devem ser compreendidos com um olhar sensível que somente a pesquisa qualitativa pode oferecer. O método descritivo foi utilizado para expor um diálogo entre o referencial bibliográfico e os dados fornecidos pelos professores e diretores/coordenadores participantes. Através do estudo de casos múltiplos, onde o objeto de estudo não foi apenas uma unidade ou caso separado, utilizamos informações coletadas por essas quatro escolas especializadas para cruzar estes dados e descrever sobre possíveis práticas similares ou distintas.

Para alcançar os objetivos propostos, o trabalho foi organizado em consequentes etapas de pesquisa: primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca de conteúdos relevantes sobre a história e o ensino de piano, em seguida foi feito um mapeamento (levantamento) dos dados para catalogar todas as escolas especializadas em música que tem em sua grade curricular o ensino de piano na cidade de Salvador (nesta etapa foi definido que haveria critérios para esta escolha, este assunto será abordado detalhadamente no capítulo metodológico), na fase seguinte foram escolhidas as escolas que atendiam aos critérios estabelecidos para se aplicar as técnicas de pesquisa. Essa metodologia foi apoiada na bibliográfica de: Lakatos e Marconi (2003), Lück (2003), Martins (2006), Bresler (2007), Gil (2008), Yin (2010), Lubisco (2013), dentre outros.

Após estas etapas a amostragem ficou composta de todos os professores de iniciação musical ao piano e um gestor pertencente a cada uma das quatro escolas particulares especializadas de música selecionadas na cidade de Salvador – BA. As quatro escolas

escolhidas foram: Centro Musical Teodoro Salles – CTMS, Conservatório de Música Schubert, Escola de Música com Tecnologia – TEMUS, Instituto de Educação Musical – IEM.

O principal procedimento de pesquisa adotado foi a elaboração e aplicação de questionário para realização de coleta de dados a respeito do funcionamento das instituições de ensino e das aulas. Foram desenvolvidos dois questionários quase distintos, apenas uma pequena parte falando sobre iniciação ao piano constava em ambos, para serem respondidos pelos participantes da pesquisa. O primeiro, direcionado aos professores de piano, enfatizou a formação acadêmica e profissional, condições de trabalho, material didático utilizado, planejamento e metodologias empregadas nas aulas. O outro, elaborado para os gestores das escolas, onde foram abordadas questões sobre a estrutura da escola, tanto estrutura física como profissional, e práticas pedagógicas adotadas por elas. Questionários estes que foram fundamentados pelos seguintes autores: Labes (1998), Lakatos e Marconi (2003) e Martins (2006). Além de observações eventuais realizadas nas escolas também foi feita uma entrevista informal com os representantes destas instituições de maneira a conhecer um pouco melhor a maneira de trabalho adotada por elas.

No decorrer deste trabalho foi necessário buscar referenciais que dialogassem em consonância com os pensamentos e teorias essenciais ao desenvolvimento da pesquisa. Na busca desta fundamentação teórica, foram encontrados textos e autores que deram embasamento sobre diversos conteúdos relativos a esta pesquisa. Para entender sobre os caminhos do ensino de piano no Brasil, fez-se útil estudar os aspectos históricos primordiais contidos nos autores Kiefer (1976), Fagerlande (1996), Alvares (1999) e Budasz (2006). Nesse capítulo, também serão abordadas algumas possíveis definições de processos e abordagens de ensino musical, assim como as diversas utilizações da palavra método no contexto do ensino de instrumento, portanto esses assuntos serão tratados com o apoio de alguns autores como: Uszler, Gordon e Smith (2000), Reys e Garbosa (2010), Paz (2013), dentre outros também citados durante o trabalho.

Esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos. A introdução, contextualiza o objeto de estudo e expõe as particularidades que motivam, justificam e caracterizam este trabalho.

No segundo capítulo denominado *Princípios do Ensino de Piano*, serão abordados os aspectos históricos do ensino de piano, apontando os principais eventos relevantes à trajetória do ensino do instrumento. Posteriormente, aborda-se o assunto aprendizagem em música, juntamente com os aspectos principais ao ensino do instrumento, trazendo algumas possíveis

definições aplicadas ao método. Primeiramente uma abordagem aos mais utilizados métodos de iniciação musical – os chamados métodos ativos de musicalização – e depois aos livros didáticos, também chamados “métodos”, adotados para o ensino de iniciantes ao instrumento.

No terceiro capítulo será apresentado todo o referencial metodológico utilizado no trabalho, assim como a relação entre eles e a pesquisa. Após retratar a metodologia qualitativa, os métodos descritivos e estudo de casos múltiplos, serão expostos os motivos para as escolhas do mesmo e as definições das técnicas utilizadas para se buscar os resultados propostos, elaboração e análise dos questionários.

O quarto capítulo irá discutir sobre as práticas utilizadas pelas escolas participantes da pesquisa para a iniciação musical ao piano. Com o material coletado pelos questionários será montado um texto descritivo com as principais informações pertinentes ao perfil de cada escola. Bem como será exposto um perfil coletivo para todos os professores que atuam no ensino de iniciação ao piano dessas escolas, evidenciando assim as principais características presentes, com semelhanças e diferenças encontradas em seus perfis.

Por fim, apresentaremos o quinto capítulo, as Considerações Finais e logo em seguida, as Referências Bibliográficas e Anexos.

2 PRINCÍPIOS DO ENSINO DE PIANO

Este capítulo aborda diversos pontos inerentes ao ensino do piano, com principal enfoque nas práticas para a iniciação ao instrumento. Primeiramente são apontados os caminhos históricos pelos quais o ensino musical percorreu desde o descobrimento do país. Depois, as possíveis definições de método vão sendo delimitadas, passando pelas abordagens de ensino, onde estão presentes os métodos ativos, os métodos de iniciação voltados ao ensino de instrumento e algumas representantes brasileiras da iniciação musical. Por último, são apresentados os expoentes da técnica moderna do piano, seguidamente de aplicações aos livros didáticos, também chamados de métodos.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE PIANO

A música sempre exerceu uma importância ímpar na sociedade, imprimindo uma personalidade própria a cada povo, e o piano desde sua criação obteve um lugar especial no universo musical. Muitos foram os compositores que o elegeram como instrumento de criação, e foi no século XIX que, após modificações que o capacitaram ainda mais para as novas salas de concerto, ele alcançou seu mais elevado status.

Com a quantidade de concertos, excepcionais pianistas e excelente repertório, foi inevitável a ascensão do piano e conseqüentemente a procura pelo aprendizado do instrumento. Uma grande parte dos pianistas desse período também era, além de compositores, professores do instrumento, carreira que lhes rendia segurança financeira ao mesmo tempo em que lhes dava a possibilidade de divulgar sua obra.

No início do Século XIX, com a vinda da família real e a abertura dos portos brasileiros a países amistosos, houve um aumento considerável na importação comercial, inclusive de instrumentos musicais (cravo e pianoforte). As famílias mais abastadas então começaram a adquirir o instrumento e contratar professores particulares para o ensino doméstico, o que na época rendia à família, e principalmente às moças, status de poder e boa educação.

Nesse período começavam a surgir alguns pequenos centros musicais ou escolas de música de iniciativa privada, que dividiram o ensino da música com os até então poucos grupos musicais de igrejas e os muitos professores particulares, em sua maioria eram estrangeiros. Esses estabelecimentos seriam o princípio das escolas especializadas de música no século XX, por compartilharem a filosofia presente na definição desenvolvida por Bueno

(2010): “Instituição educacional, formal ou informal, cuja característica fundamental é a de oferecer algum tipo de instrução específico. O termo é utilizado para indicar determinada especificidade de uma instituição ou organização” (BUENO, 2010, s/n).

Com o piano muito mais incorporado à sociedade e com a criação de salões e teatros utilizando o piano como instrumento acompanhador, o repertório do piano se diversificou ainda mais. Mário de Andrade comenta:

A expansão extraordinária que teve o piano dentro da burguesia do Império foi perfeitamente lógica e ao mesmo tempo necessária. Instrumento completo, ao mesmo tempo solista e acompanhador do canto humano, o piano funcionou na profanação da nossa música, exatamente como seus manos, os clavicímbalos, tinham funcionado na profanação da música européia. Era o instrumento por excelência da música do amor socializado com casamento e bênção divina, tão necessário à família como o leito nupcial e a mesa de jantar. Mais, eis que, contradizendo a virtuosidade musical de palco, que durante o Império esteve muito principalmente confiada entre nós a cantores, flautistas e violinistas, o piano pula para o palco e vai produzir os primeiros gênios do nosso virtuosismo musical. (ANDRADE, 1991, p. 12)

Na Bahia não foi diferente. Desde o século XIX, em paralelo à atuação dos professores particulares, foram surgindo centros de formação Musical. Em 1897 foi fundado o Conservatório de Música da Bahia, futuro Instituto de Música da Bahia, que foi a segunda escola oficial de Música do Brasil. E em 1954 foram criados os Seminários Livres de Música, que, atualmente, é a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Hoje, além do curso de extensão desta instituição existem diversas escolas de música na cidade de Salvador que tem o piano como um dos instrumentos mais procurados para o aprendizado musical, sobretudo escolhido pelos pais para crianças pequenas.

Devido à importância que tem o ensino adequado de um instrumento e o fato do piano ser um instrumento tradicional em muitos lares brasileiros se faz necessário conhecer sua história e saber de que maneira o ensino deste instrumento se transformou ao longo do tempo. Para isso é necessário olhar para traz e ver quais modificações sofreu o ensino do piano e quais as principais influências que se perpetuaram com o tempo.

Muito antes da chegada do primeiro piano ao Brasil e do crescente interesse da população por seu aprendizado, que ocorreu em meados do século XIX, o ensino musical já se fazia presente no ensino regular das primeiras escolas fundadas no país pelos padres jesuítas que aqui chegaram em 1549: “Quinze dias após chegarem ao Brasil, fundaram, na cidade de Salvador, a primeira escola elementar brasileira, nos moldes europeus” (ALMEIDA, P., 2007,

p. 28). Nesse mesmo período, nas escolas das aldeias, também se ensinava música aos povos nativos com o objetivo de catequizá-los. Os jesuítas se aproveitavam da particular atração que as artes exerciam sobre esses povos, e assim passaram a explorá-la. A responsabilidade pelos colégios da época, e conseqüentemente do ensino de música, ficou a cargo dos jesuítas por um longo tempo, até que, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil.

Dessa maneira, o sistema de ensino no Brasil colônia entrou em um período de desorganização, quando passou por grandes mudanças, fato este que marcou a saída dos jesuítas da organização dos colégios e do ensino elementar. O aprendizado de música foi mantido, porém deixou de ter intenção puramente religiosa, mas continuou a propagação do ensino da tradicional música europeia juntamente com o canto gregoriano. Enquanto esses eram os principais conhecimentos ensinados nas escolas, aos colonos também quase que exclusivamente era imposta a cultura vinda do velho mundo. “Além desses, o repertório musical dos primeiros colonos e seus descendentes incluiria também cantos de trabalho para acompanhar ações rotineiras, acalantos e cantigas, tanto em português como em tupi” (BUDASZ, 2006, p. 15).

Outro fator que também contribuiu para o declínio do ensino nas instituições educacionais dos jesuítas foi a transferência, pelo Marquês de Pombal, da capital da Colônia para o Rio de Janeiro. Nesse período já se encontrava uma grande movimentação musical no interior da colônia, principalmente na Capitania das Minas Gerais, onde é extraordinário o número de músicos profissionais e obras catalogadas. Segundo Kiefer isso ocorreu em grande parte graças à presença do mulato como músico profissional livre. “De fato, são tão numerosos os mulatos músicos que a hipótese Portugal fica desde logo excluída. Restam, assim, os centros brasileiros mais avançados na época: Bahia e Pernambuco” (KIEFER, 1976, p. 33). Essa influência marcante do mulato se estendeu por todo o século XVIII, principalmente porque neste período os trabalhos musicais foram abandonados pelos índios, que se rebelaram após a saída dos jesuítas e foram substituídos pelos africanos trazidos ao Brasil. “Tornou-se comum, ricos fazendeiros possuírem orquestras e corais formados por escravos e mulatos; o músico era nivelado aos criados e empregados” (ALMEIDA, P., 2007, p. 33).

A interação racial e cultural do branco, negro e índio foi intensa e propiciou um processo de aculturação musical que contribuiu na formação de uma imensa variedade de estilos musicais, constituindo uma fonte riquíssima para o estudo da educação musical. (ALVARES, 1999, p. 5)

Há um consenso entre vários trabalhos acadêmicos que descrevem a história do ensino de piano de que o primeiro grande marco ou grande período de transformação para o instrumento foi a chegada da Corte Portuguesa às terras brasileiras. No ano de 1808, com a chegada da corte e a abertura dos portos nacionais – o que facilitou ainda mais as importações, o piano chega ao Brasil trazendo consigo uma variedade imensa de composições e possibilidades, sendo que a partir desse momento a história do ensino de piano começa sua trajetória de ascensão nas terras da Colônia.

Segundo Fagerlande, “os primeiros cravos chegaram ao Brasil em 1552, com a vinda de D. Pero Sardinha à Bahia, para organizar a primeira Sé” (FAGERLANDE, 1996, p. 18), mas este instrumento não se propagou nos lares brasileiros como viria a acontecer ao piano. Sem entrar no contexto religioso, passando direto ao ensino doméstico, é contundente afirmar que “a harpa não parece ter-se difundido muito como instrumento doméstico. Nem mesmo o cravo parece ter exercido essa função em larga escala, permanecendo neste papel a viola até ser sobrepujada pelo piano no século XIX” (BUDASZ, 2006 p. 18).

A corte portuguesa chega ao Brasil trazendo consigo em sua comitiva diversos músicos e artistas, o que, juntamente com as diversas construções comandadas pelo Dom João VI, ajudam a intensificar a vida cultural e artística da capital. Barros descreve algumas das principais obras: “Biblioteca e Museu Reais, a Imprensa Régia, o Banco do Brasil, cria o Horto Real (atual Jardim Botânico), o curso de agricultura, a cadeira de economia” (BARROS, 1998, p. 07). Segundo Almeida, as principais contribuições culturais e educacionais por parte da corte foram “o surgimento das academias militares, dos primeiros cursos superiores, da Escola Nacional de Belas Artes, onde um dos fundadores foi o músico austríaco Sigismund Neukomm” (ALMEIDA, P., 2007, p. 35).

Sigismund Neukomm (1778 – 1858) foi um dos proeminentes nomes da música que desembarcaram no Brasil após a chegada da família Real, era pianista além de compositor, e junto com ele chegou também outro músico de grande importância para a história da música nacional, o regente português Marco Portugal (1762 – 1830), cujas óperas dominaram a cena em Portugal e outros países da Europa.

Outro importantíssimo músico desse período, sobre o qual não se pode deixar de mencionar, é o Padre José Maurício Nunes Garcia, compositor e Mestre da Capela Real. Nasceu no ano de 1767 e faleceu aos 63 anos em 1830, filho de mãe escrava alforriada e pai branco alfaiate. Aprendeu teoria e violão, e desde cedo manifestou interesse pela composição. Decidiu ser padre aos 23 anos, e em 1798 é nomeado Mestre de Capela da Sé, instituição na

qual permaneceu até ser convidado por Dom João VI para assumir a música da Capela Real. Em sua trajetória musical, se destaca como “compositor de música sacra, sinfônica, de modinhas e divertimentos, era grande instrumentista (dominava o violão e os instrumentos de teclado, sendo exímio improvisador) e também educador” (BARROS, 1998, p. 08).

Demostrou logo cedo interesse pela transmissão de conhecimentos, pois após sua ordenação já ensinava em casas de famílias abastadas. Esse lado educador é ressaltado ainda mais por manter, dirigir e ensinar gratuitamente música em um curso fundado por ele mesmo em sua residência. “Já em 1794 José Maurício, com uma considerável experiência como compositor, instala na casa onde mora, à Rua das Marrecas, seu Curso de Música” (FAGERLANDE, 1996, p. 17). Esse curso preparava os alunos para tocar em cerimônias religiosas organizadas em sua maioria na Catedral da Sé, mas por vezes em outras igrejas e também irmandades. Segundo Fagerlande (1996) a situação precária em que se encontrava esse curso impossibilitava a utilização de outro instrumento que não a viola, já que era o único instrumento acessível ao compositor na época. Apesar de tantas dificuldades para manter seu curso funcionando, principalmente após a volta de Dom João VI, José Maurício se dedicou ao ofício de ensinar por muito tempo, como descreve Fagerlande (1996): “Irá manter atividade como professor ao longo de sua existência, paralelamente às funções de mestre-da-capela, compositor, regente e organista” (FAGERLANDE, 1996, p. 17).

José Maurício é responsável pela criação do livro *Compêndio de Música e Methodo de Pianoforte* (1821), apontado hoje como o primeiro método brasileiro para o ensino de instrumento. Não se trata de uma obra para iniciantes, mas sim de uma coletânea de lições e princípios musicais. “É um Método escrito para a continuação e aprofundamento dos estudos, não para a iniciação ao teclado” (FAGERLANDE, 1996, p. 88). Devido à relevância desse método para a história da música brasileira, é fundamental descrever de que forma ele está organizado. Com duas partes principais, este método se subdivide em:

- A Primeira Parte, apresentada em duas seções: a primeira que abrange os mais diversos conceitos de teoria musical, passando por princípios básicos, ornamentações, exposição da cadência tonal, dentre outros. Nas últimas páginas desta seção estão instruções específicas para o instrumento. Incluída nesta primeira parte está uma segunda seção que contém a primeira série de Doze lições;

- A Segunda Parte, que contém outra série de Doze Lições juntamente com seis Fantasias, sendo que a última Fantasia é composta de um “Thema” e 5 variações.

No decorrer do século XIX o interesse pelo piano aumentou consideravelmente, ao ponto que diversos autores relatam a coexistência deste instrumento com o cravo. Porém as condições eram opostas, o segundo se encontrava num movimento inverso de declínio de popularidade, apesar de continuar sendo bastante usado. “Ainda que o piano fosse cada vez mais o instrumento de teclado dominante e o cravo entrasse em um período de decadência, esse continuava a ser utilizado até bem tarde, mesmo em grandes espaços como casas de ópera” (FAGERLANDE, 1996, p. 19). Neste período houve um movimento que viria a mudar o cenário do ensino da época. As aulas que até então eram prioritariamente particulares ou em ambientes religiosos, passam a também acontecer em núcleos específicos, os recém-criados conservatórios.

Essa nova proposta de ensino, que ainda não pode ser comparada ao formato que hoje entendemos como conservatório, começou a surgir na Europa ao fim do século XVIII e influenciou os grandes centros Europeus de ensino. Pode-se assumir como primeiro expoente desse modelo o Conservatório de Paris, fundado no ano de 1795. Esse modelo só chegou ao Brasil em meados do século XIX, sua chegada ao Brasil somente aconteceu “graças ao empenho do músico Francisco Manuel junto ao imperador D. Pedro II” (MOREIRA, 2005, p. 20). Mas, anterior a este evento já se identificava esta tendência em algumas poucas instituições particulares, a exemplo do curso de música do Padre José Maurício. Sobre esta nova iniciativa de ensino, Lange descreve sobre uma suposta casa de ensino fundada no interior de Minas Gerais de iniciativa particular, na qual já se identifica essa nova postura de ensino:

Uma função específica foi o ensino da música. E este correspondia, como foi tradição na Europa, àqueles Conservatórios, – a Casa do Mestre de Música – que recebia aprendizes e lhes dava hospedagem, vestimenta completa, alimentação e ensino, incorporando-os, segundo a sua aptidão e aperfeiçoamento, nas suas actividades públicas e privadas, isto é, nas suas obrigações de fazer música para esta ou aquela organização, por simples chamada ou por contrato prévio, como nos casos das Irmandades e Confrarias, e do Senado da Câmara. Estes mestres, formados em latim, teoria e prática musical, a maioria também em composição, transformavam estes meninos, em poucos anos, em excelentes músicos. Este ensino não deve ser confundido com o que davam os padres-mestres no interior dos Estados ou Capitânicas, onde faziam o papel de professores de primeiras letras,

aritmética, solfejo e latim, heroicas figuras do período colonial e do século XIX. (LANGE apud KIEFER, 1976, p.35)

Devido ao clamor de alguns setores da sociedade, o primeiro conservatório brasileiro, após muito esforço, foi enfim fundado, pois “em 1841, é aprovado o projeto de criação do Conservatório de Música, no Rio de Janeiro, que só veio a se concretizar em 13 de agosto de 1848” (ALMEIDA, P., 2007, p. 41). O novo conservatório aqui fundado tinha o objetivo não só de formar intérpretes, mas também professores preparados o suficiente para incitar o aumento do estudo musical e assim dessa maneira “educar” o gosto popular. Francisco Manuel da Silva, um dos principais responsáveis pela criação do mesmo, foi a primeira pessoa a estar à frente do recém-fundado conservatório. É considerado por muitos um motivador do desenvolvimento do ensino musical da época. “Assim, Manuel se destacou pela luta em prol da conservação e da organização da prática musical no Brasil” (MOREIRA, 2005, p. 21).

Nessa mesma época, no ano de 1846, o ocupante da cadeira de professor de música do ensino público, Domingos da Rocha Mussurunga, “apresenta à Assembléia Provincial um projeto sugerindo a criação de um conservatório de música que [...] Somente cerca de meio século depois [...] seu sonho será oficialmente realizado.” (PERRONE, 2007, p. 225). Conforme Perrone (2007), esta instituição é assim apontada:

O Instituto de Música da Bahia teve seu começo como um Conservatório anexo à Escola de Belas Artes e, desde 1897, festeja o privilégio de ter sido a segunda escola de música fundada no Brasil e regulamentada pelos órgãos governamentais. Historicamente o Instituto de Música viu o mundo enfrentar guerras, acompanhou avanços tecnológicos, reformas políticas, monetárias, modificação de valores e costumes aprimorando o espírito artístico mantendo sua educação nos moldes da tradição do romantismo europeu. Sílvio Deolindo Fróes (1865-1948) foi seu primeiro diretor oficial. (PERRONE, 2007, p. 225)

A criação desses conservatórios possibilitou a formação profissional de diversos músicos tentando atender as exigências que o mercado tanto almejava, já que os músicos profissionais em sua maioria ainda eram estrangeiros. “Evidentemente, em se tratando das famílias aristocráticas brasileiras, os dotes musicais não poderiam ser utilizados como forma permanente de sustento” (BUDASZ, 2006, p. 18). Budasz ainda ressalta a diferença entre desenvolver conhecimentos musicais como forma de virtude, e utilizar o mesmo como ofício de trabalho, “são práticas socialmente distintas o cultivo da música como profissão ou como ‘elemento de civilidade’, usando a expressão da época” (BUDASZ, 2006, p. 18).

Quando se tratava das moças da sociedade, esses atributos eram ainda mais decorativos, visto que se para os rapazes não era permitido seguir carreira como músico, para as moças era inadmissível essa possibilidade. Contudo se fazia de muito bom tom, que esses dotes fossem aperfeiçoados e apresentados em reuniões familiares. Sobre essa sociedade do século XIX, Brandão (2009) relata que:

De fato, muito mais útil e eficaz que o aprendizado das letras, era a formação em ofícios práticos, quando não se mantinham nas atividades rurais. Carpintaria, alfaiataria, sapataria, ourivesaria, construção, etc., eram os destinos dos jovens homens, visto que às mulheres sobrava o ‘nobre ofício’ da maternidade. Não se mostra difícil, portanto, identificar uma realidade sócio-cultural com pouco ou nenhum horizonte, [...] enquanto refinamento para as mulheres, conhecimentos musicais eram considerados agregação de valor aos dotes domésticos, matrimoniais e maternos, porém preferencialmente, ou quase nunca, para serem exercidos fora do lar. (BRANDÃO, 2009, p. 72)

Devido a esta concepção que a sociedade brasileira ainda mantinha durante o século XIX, no qual os hábitos da elite eram inspirados na mentalidade europeia, que primeiramente se importava com o status que poderia ser obtido, os pianistas da época e conseqüentemente o ensino de piano conservavam algumas tradições e características que só viriam a se transformar ao final do século. Sobre essa prática dos pianistas, Barros (1998) descreve:

O pianista de concerto do século XIX preservava uma tradição de improvisação na performance que vinha dos clavicinistas barrocos. Era ainda um músico de formação completa, estudando com profundidade as regras de harmonia e contraponto, aprendendo a fazer variações sobre um tema, enfim, dominando um legado que atualmente está reservado àqueles que escolhem a carreira de compositor. (BARROS, 1998, p. 18)

Com a chegada do século XX, novas possibilidades pedagógicas vão sendo estudadas por todo o mundo. No Brasil, novos centros musicais despontam por todo o país, a exemplo, do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, criado em 1906, “instituição baseada nos padrões pedagógicos do Conservatório de Paris –, que se relevou por estabelecer padrões artístico-pedagógicos para as demais escolas especializadas no estado de São Paulo, sendo também um marco do ensino musical no Brasil.” (AMATO, 2006, p. 148).

Na Europa surgem novas metodologias de ensino musical, que reconhecem nas crianças suas diferenças e capacidades de aprendizado e assim desenvolvem um trabalho voltado para atendê-las. Em um certo sentido, trata-se da assimilação dos ideais democráticos da Revolução Francesa, que encarava a educação numa perspectiva mais universalista em

oposição à educação tradicional, cujo caráter elitista privilegiava aqueles que possuíam um “dom”. Essas práticas chegam ao Brasil e são aos poucos incorporadas ao cenário musical e ao ensino da época. Sobre algumas destas práticas, como os métodos ativos de educação musical, estas serão melhor abordadas no próximo subcapítulo. Entretanto, outras transformações movimentaram o cenário musical no decorrer do século XX.

A partir da década de 1920, diversas transformações nos modelos e nas legislações relativas ao ensino de música ocorreram. Um fato relevante para a educação musical sucedeu-se no ano de 1923, quando as escolas públicas paulistas passaram a utilizar o método “tonic-solfa” como modelo de musicalização. Outro grande avanço foi a musicalização para crianças, a partir de sua instituição através de uma lei federal de 1928, a qual criou os jardins de infância com orientação especializada.

Um dos momentos mais ricos da educação musical no Brasil foi o período que compreendeu as décadas de 1930/ 40, quando se implantou o ensino de música nas escolas em âmbito nacional, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa-Lobos, a qual objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis. A perspectiva pedagógica da SEMA foi instaurada de acordo com os princípios: disciplina, civismo e educação artística (Esperidião, p. 196). Com a evolução do ensino de canto orfeônico em todo o território nacional, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO), em 1942, com a finalidade de formar professores capacitados a ministrar tal matéria, constituindo-se numa notável realização a favor do ensino da música. A docência de canto orfeônico, a partir de 1945, passou a ser possível somente com o credenciamento fornecido pelo CNCO ou por outra instituição equivalente. (AMATO, 2006, p. 151)

Nesse mesmo período, no ano de 1936, é fundado no Rio de Janeiro o Conservatório Brasileiro de Música – CBM, uma relevante instituição que foi pioneira na criação de cursos em algumas áreas referentes ao ensino musical, como: Iniciação Musical (1937), Música Moderna (1939), Musicoterapia (1972), Flauta Doce (1975), Mestrado em Música (1983). Outro ponto interessante da trajetória dessa instituição é que desde a década de 40, ela vem realizando convênios culturais com Escolas de Música em vários estados do Brasil, formando inúmeros músicos e professores. Cabe ressaltar que essa instituição mantém até hoje inúmeras parcerias com diversas escolas espalhadas pelo país, mantendo o seu papel de disseminadora do ensino musical.

Em Salvador, “em 1934, foi fundada a Escola Normal de Música da Bahia, a primeira instituição educacional voltada para a formação de professores.” (MENEZES; COSTA; BASTIÃO, 2007, p. 237). Por ter sido regulamentada pelo professor Pedro Jatobá, que

também pertencia ao Instituto de Música da Bahia, desde sua fundação abrangeu diversas disciplinas relacionadas com a música, como, História da Música, Pedagogia e Didática, Acústica, Prática de Acompanhamento, Crítica Musical, Prática de tocar a 2 e 3 pianos, além de realização de concertos. A mesma, em 1950, “passa a denominar-se Escola de Música da Bahia, oferecendo os cursos de Licenciatura em Piano, Canto Orfeônico, Graduação em Instrumento, e implanta o curso de Musicalização Infantil, baseado na metodologia de Sá Pereira.” (MENEZES; COSTA; BASTIÃO, 2007, p. 238).

Ao longo de todo o século XX, a cidade de Salvador passa a abrigar três instituições com ensino superior em música, a já mencionada Escola Normal de Música da Bahia, o Instituto de Música da Bahia, que viria a ser incorporado em 1969 à Universidade Católica do Salvador, e a Escola de Música da UFBA, estabelecimento de ensino que teve sua origem nos Seminários Livres em Música da Universidade da Bahia. Segundo Menezes, Costa e Bastião “com a implantação dos cursos de licenciatura em música nas três escolas de Salvador [...] o número de educadores musicais começa a crescer. Os encontros de educação musical se tornam mais freqüentes” (MENEZES; COSTA; BASTIÃO, 2007, p. 239). Esse fato, combinado com “a tradição musical do povo baiano contribuem para gerar demanda de pessoas que querem estudar música em nível amadorístico, e até profissional, sem, contudo precisar fazer uma graduação” (MENEZES; COSTA; BASTIÃO, 2007, p. 246), compondo assim o público principal das escolas especializadas em música.

Durante todo o século XX “a educação musical escolar no Brasil (instituída em 1854) proporcionou a diversas gerações uma vivência musical intensa, que culminou com a criação de escolas especializadas, responsáveis pela formação de músicos consagrados e pela difusão do gosto musical na sociedade.” (AMATO, 2006, p. 161). Portanto, o ensino musical presente hoje nas escolas de música, é um reflexo de toda a trajetória musical pelo qual passou o ensino do instrumento até os dias de hoje.

2.2 ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Iniciar um aluno ao instrumento que já tenha participado de aulas de musicalização ou que venha com alguma experiência musical, é uma tarefa na qual pode se observar o quanto esse processo beneficia a aprendizagem musical do estudante. Como a aquisição dessas habilidades, anteriormente ao tocar um instrumento, são transformadas mais facilmente em conteúdos concretos. Portanto vários métodos foram criados e adaptados para se conseguir o

maior proveito dessas capacidades. Há diversas formas de métodos de iniciação, aqui serão descritos os mais conhecidos, que têm uma maior aplicabilidade, relevância ou familiaridade com o instrumento piano.

Segundo Violeta de Gainza (2002, p.23), o método de educação musical é a ferramenta que o professor utiliza para atingir um objetivo essencial, que é contribuir positivamente no processo de musicalização. [...] a autora afirma que cada método particular, enquanto criação pedagógica individual, enfatizou um ou vários aspectos inerentes ao processo de musicalização: seus fundamentos (porque ou para que se ensina música, com embasamento em outras áreas do conhecimento que analisam os efeitos do som e da música nos seres humanos), materiais (elementos sonoro-musicais que mobilizam o aluno – canções, instrumentos, recursos áudio-visuais, etc), técnicas (propostas de ação em aspectos específicos da atividade musical – como coros e conjuntos instrumentais -, tendo em vista os objetivos propostos) e conhecimento (o saber atual e histórico sobre os distintos aspectos do som e da música). (MOREIRA, 2005, p. 97)

Segundo Sónia Almeida (2010) os métodos Dalcroze, Willems, Suzuki e Gordon são os que têm uma “maior aplicabilidade no ensino de piano a um nível iniciante” (ALMEIDA, S., 2010, p. 12). “Segundo Penna (2009, p. 1352), esses métodos ‘configuram propostas de como desenvolver uma prática de educação musical, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau’” (REYS; GARBOSA, 2010, p. 109).

Portanto, serão separadas estas abordagens de iniciação musical em três tópicos, agrupando-as de acordo com as suas particularidades. O primeiro abordará os chamados métodos ativos de educação musical, que compreendem quatro educadores musicais que desenvolveram metodologias próprias para musicalizar, cada um de acordo com suas crenças. O segundo retrata dois educadores musicais que empregavam o uso do instrumento como parte importante para a musicalização, seus métodos levam em consideração as habilidades inerentes a cada faixa etária, sem que para isso precise se perder em qualidade musical. O terceiro tópico apresenta duas educadoras musicais de grande importância para o ensino musical no Brasil no início do século XX.

2.2.1 Métodos ativos de iniciação musical

Surgidos em fins do século XIX e início do século XX, os chamados “métodos ativos” foram concebidos de modo a tornar a educação musical acessível a todos, independentemente de talento ou “dom” para a música, e propuseram que a música fosse, antes de tudo, vivenciada pela criança, ou

seja, ensinada através da experiência, e não apresentada segundo seus pressupostos técnicos e teóricos. (MOREIRA, 2005, p. 96)

Nos processos de musicalização, os educadores musicais se utilizam dos diversos métodos para dar suporte às aulas, métodos estes que são chamados de métodos ativos, “autoras como Penna (2009) e Fonterrada (2008) utilizam o termo referindo-se, muitas vezes, aos diferentes métodos de ensino elaborados por educadores musicais, como Dalcroze (1865-1950), Kodály (1882-1967), Willems (1890-1978) e Orff (1895-1982)” (REYS; GARBOSA, 2010, p. 109).

O suíço **Emile Jaques-Dalcroze** (1865 – 1950), professor do Conservatório de Música de Genebra nas disciplinas de solfejo e harmonia, a partir da sua experiência didática empregou os movimentos corporais como principal agente para a sua proposta de ensino musical. O método Dalcroze “tem uma abordagem ao ensino que pretende desenvolver a competência auditiva através do uso de respostas rítmicas naturais, envolvendo o uso do corpo todo” (CAMPBELL; SCOTT-KASSNER apud ALMEIDA, S., 2010, p. 13). Dalcroze recomenda a percepção rítmica através da experiência corporal, para que desta maneira se compreendam mais facilmente os componentes musicais.

Jaques Dalcroze afirmava que todo elemento musical poderia ser realizado corporalmente: a altura, através da posição e direção dos gestos no espaço; a intensidade, através da dinâmica muscular; o timbre, caracterizado pela diversidade de formas corporais; a melodia, sendo a sucessão contínua de movimentos isolados; o contraponto, como a oposição de movimentos; o acorde, representado pelo gesto em grupo e a construção da forma, por meio da distribuição dos movimentos no tempo e no espaço. (MOREIRA, 2005, p. 101)

Seu método está dividido em três partes principais: a Rítmica, o Solfejo e a Improvisação. Basicamente elas cumprem as funções de acordo com sua nomenclatura. A primeira parte, a rítmica, pode ser descrita como treinamento do corpo através de atividade motora para se superar dificuldades rítmicas presentes nas músicas. A segunda parte, o solfejo, ocupa-se das melodias e harmonias, onde o método se utiliza da voz como instrumento natural e também canal de expressão.

A última parte, a improvisação, onde se constata a fixação das duas primeiras partes, é a confluência da rítmica com o solfejo de modo que o aluno demonstre as habilidades adquiridas de maneira livre e criativa. Os principais instrumentos utilizados nas aulas do método são o corpo e a voz, mas também são usados instrumentos de percussão para a

realização dos exercícios. Outro ponto a se destacar é o emprego do piano como instrumento condutor da prática, sendo que ele é utilizado exclusivamente pelo professor para acompanhar as atividades.

A aplicação do método é defendida por vários autores, que justificam sua utilização graças ao fato que “a experiência significativa do movimento, associada ao desenvolvimento auditivo e à improvisação, facilitava e reforçava a compreensão dos conceitos musicais, realçando a musicalidade e enfocando a consciência física e motora, necessária à performance artística.” (MOREIRA, 2005, p. 100). Segundo Paz (2013): “Tanto para crianças quanto para adultos, tal prática é revestida de grande prazer, concentração, criatividade, além da vivência da música propriamente dita” (PAZ, 2013, p. 255).

O método Kodály foi desenvolvido pelo compositor húngaro **Zoltán Kodály** (1882 – 1967), que além de se dedicar às causas pedagógicas, em que “almejava que a música fizesse parte da educação das crianças e jovens e que estivesse presente no cotidiano das famílias” (MOREIRA, 2005, p. 105), se destacou por dedicar uma atenção especial às tradições folclóricas do seu país. Junto com o também compositor Bela Bartók, desenvolveu um trabalho de pesquisa sobre o folclore húngaro com o intuito de preservar a cultura e as canções.

Esse método busca musicalizar através das canções folclóricas empregando principalmente o canto como principal ferramenta. Defendia “que as canções tradicionais em língua materna são o veículo privilegiado para toda a instrução nesta fase inicial da aprendizagem” (CHOKSY et al. apud ALMEIDA, S., 2010, p. 31). E que “a educação musical deveria iniciar-se pela prática do canto, incluindo o ensino da leitura e da escrita, desenvolvimento auditivo e rítmico” (MOREIRA, 2005, p. 105).

Para Kodály “a música não é feita de notas, e sim de sons, formando intervalos” (PAZ, 2013, p. 260). Em vista disso reconhecia a importância da percepção do aluno iniciante e, desde os primeiros níveis do método, Kodály empregava práticas de solfejo ao ensino do canto. Essas práticas são assim descritas por Ermelinda Paz: “trata-se de um método de solfejo relativo, que parte da função dos graus dentro do contexto tonal bimodal, todavia, em lugar de números, utiliza-se dos nomes das notas” (PAZ, 2013, p. 260). Também era aplicado, juntamente a essas técnicas, um sistema de gráficos manuais, que serviam “para a indicação das alturas, num processo semelhantes ao manossolfa de Villa-Lobos” (PAZ, 2013, p. 260).

Paralelamente ao ensino das canções, são realizados exercícios de improvisação, que estimulam a criatividade das crianças, e de percepção, que ajudam a desenvolver o ouvido musical. Os solfejos, que inicialmente são canções simples em uníssono, progressivamente vão sendo enriquecidos por arranjos a duas, a três e a quatro vozes – grande parte deles, elaborados pelo próprio Kodály. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita também é paralelo à prática, desde os níveis elementares, para concretizar o que Kodály considera “alfabetização musical”: para o compositor, aprender a ler e a escrever música deveria ser um processo semelhante à aprendizagem da língua materna, e ainda, ambos deveriam ser desenvolvidos simultaneamente. (MOREIRA, 2005, p. 106)

Somente em estágios mais avançados o estudante iria ter contato com os instrumentos musicais, com melodias modais e músicas do repertório erudito tradicional, uma vez que “Kodály compunha ou utilizava obras de outros compositores quando a música de tradição oral não era adequada ou suficiente” (PAZ, 2013, p. 262). Seu método traz uma série de obras pedagógicas, que foram adotadas posteriormente em escolas de ensino fundamental, e encontra-se na totalidade do método “melodias pentatônicas, hexatônicas, heptatônicas, modais, com notas cromáticas, melodias tonais e atonais” (PAZ, 2013, p. 262).

O educador musical **Edgar Willems** (1890 – 1978), que nasceu na Bélgica, mas desenvolveu maior parte do seu trabalho na Suíça, direcionou sua pedagogia para o ensino de música para crianças, dedicando principal atenção aos anos iniciais do ensino, idade em que ele acreditava que a aprendizagem musical deveria começar, “a partir dos três ou quatro anos de idade, quer na escola infantil, quer em lições particulares” (WILLEMS apud ALMEIDA, S., 2010, p. 16).

Uma das principais responsáveis por transmitir o método Willems no Brasil, a pedagoga Carmen Mettig Rocha define o método Willems como um “método ativo de educação musical que tem como princípios básicos: 1. As relações estabelecidas entre a música e o ser humano; 2. Não utilizar recursos extra musicais no ensino musical; 3. Enfatizar a necessidade do trabalho prático antes do ensino musical propriamente dito.” (ROCHA, C., 2013, p. 15). Essa definição já demonstra que os princípios básicos da pedagogia de Willems partem do ideal de primeiro se executar a música para depois racionalizá-la.

Esse método está apoiado em três elementos básicos da música, o ritmo, a melodia e a harmonia. Willems relaciona essas estruturas musicais com alguns elementos do aspecto humano, apontando pontos materiais e espirituais. “Foi pela introspecção que Willems descobriu que os três elementos fundamentais da Música são tributários das três funções humanas diferentes” (ROCHA, C., 2013, p. 16). A autora ainda complementa: “O **Ritmo**,

realizado por funções fisiológicas. A **Melodia**, pela sensibilidade afetiva e a **Harmonia** pelas funções intelectuais, mentais.” (ROCHA, C., 2013, p. 16)

Uma questão muito importante para o método Willems é o emprego da canção como ponto central. Ele indica diversas maneiras para a utilização dessas canções e que a escolha desse repertório pode ser tão diversificada quanto o professor desejar. Indica escolher qualquer tipo de música que se adeque às habilidades do aluno, ou mesmo que esse use apenas um dedo para conseguir executar as músicas que ele já domina. “[...] Willems considera a **canção** o centro do trabalho da educação musical; ela engloba ao mesmo tempo o ritmo, a melodia e introduz de modo inconsciente seu conteúdo harmônico.” (ROCHA, C., 2013, p. 26). Também se aconselha a motivar o aluno a valorizar a afinação, “cabe ao professor obter do aluno uma postura correta, pedindo-lhe que cante suavemente com a voz mais linda e doce que puder [...] a afinação está diretamente ligada à faculdade de ouvir, de escutar e sentir a justeza dos sons” (ROCHA, C., 2013, p. 26). Essa afirmação demonstra outra vertente também muito trabalhada nesse método, o desenvolvimento auditivo.

Willems entende como fundamental compreender o desenvolvimento da criança como fator inicial da aprendizagem.

Willems nos chama atenção para a observação da psicologia da música e da criança, que deve ser respeitada nas etapas do seu desenvolvimento, da sua maturação psicológica e mental. A criança, na primeira fase da iniciação musical, deve **viver a música** de forma prática, concreta, trabalhando predominantemente os aspectos fisiológico e afetivo. Se a criança não está pronta para a teoria, para o abstrato, então que não a faça passar para essa fase, antes do tempo, na qual entra em jogo uma série de processos mentais. (ROCHA, C., 2013, p. 61)

Willems ainda aconselha aos professores que as atividades podem ser alteradas de acordo com as necessidades e as condições de trabalho encontradas, desde que o educador esteja imerso de conceitos essenciais.

O importante para Willems é seguir princípios, pois esses são imutáveis do início ao fim do trabalho. Para o autor, o pedagogo poderá adaptar o ensino de acordo com o seu temperamento e possibilidades, contanto que o seu método parta de elementos vitais, pois somente utilizando essas forças vivas a música poderá favorecer o despertar das faculdades humanas. (ROCHA, C., 2013, p. 15)

Carl Orff (1895 – 1982), compositor e regente nascido na Alemanha, desenvolveu uma proposta de educação musical baseada na improvisação e criação. Seu método de iniciação

musical difere dos demais (Willems, Dalcroze, Kodály), pois “sempre fez questão de não metodizar, de não estruturar nada” (PARENTE apud PAZ, 2013, p. 258). Sobre isso Fonterrada (2001) reflete que os elementos trabalhados interagem entre si, mas não de uma forma sistemática, “a aproximação música/linguagem, a integração de linguagens e o uso dos instrumentos Orff, porém as relações entre esses elementos têm um caráter livre” (FONTERRADA apud MOREIRA, 2005, p. 107).

Segundo Helder Parente (apud PAZ, 2013), assim descreveria os principais aspectos da filosofia pedagógica de Orff:

- 1) Reconhecimento da música ligada a outras atividades elementares (movimento e linguagem);
- 2) O instrumental específico, que tem a ver com as pretensões da abordagem, da filosofia;
- 3) Jogos improvisatórios de eco, de perguntas e respostas, as pentatônicas e a utilização de modos, caracterizando as atividades;
- e 4) A não pretensão da formação de músicos, o não-ensino da música e, sim, a vivência musical, a ponto de se prescindir de qualquer documento grafado. (PARENTE apud PAZ, 2013, p. 258)

A abordagem Orff começou de uma junção de música com dança, uma proposta para musicalizar adultos, que buscava “desenvolver um trabalho musical envolvendo a criatividade e o movimento corporal” (MOREIRA, 2005, p. 107), tal concepção foi chamada de ginástica rítmica. Em seguida se dedicou ao ensino voltado às crianças, onde através de jogos e improvisos buscava chegar aos conhecimentos musicais, rítmicos e melódicos, por meio de movimentos e linguagem (utilização da palavra), respectivamente. Sobre essas práticas ele “propõe experiências musicais por meio de jogos e improvisações, de caráter informal, que precedem qualquer teorização da música e que envolvem outras linguagens artísticas, estimulando a criança a expressar-se – repetindo, imitando, acrescentando e criando.” (MOREIRA, 2005, p. 108).

Uma grande contribuição deixada por Orff para a educação musical foi um conjunto de instrumentos desenvolvido por ele, que hoje é chamado “instrumental Orff”. Esse conjunto é composto por xilofones e metalofones de vários tamanhos, tambores, pratos, platinelas, pandeiros, maracas e outros instrumentos pequenos, violas da gamba e flautas doces. Esse conjunto se adequava perfeitamente aos seus objetivos, já que os instrumentos de teclas (xilofone e metalofones) poderiam ser adaptados caso necessário removendo uma ou outra tecla, “o que permite que se adaptem à competência específica de cada criança” (MOREIRA, 2005, p. 109). Essas possibilidades recompensavam na hora de experimentar usando acordes e intervalos, nas primeiras noções de orquestração e na prática da improvisação.

Resumindo, podemos dizer que o Método Orff nos legou três importantes caminhos. O primeiro refere-se à descoberta do ritmo da palavra em todo o seu potencial; o segundo diz respeito ao ritmo no corpo, mas transformando o corpo num instrumento de percussão – utilização de pés, joelhos, palmas e estalos, nas mais diversas combinações tímbricas – e, por último, o uso do instrumental específico, por ele criado com fins pedagógicos. Este último, quase sempre relegado ao esquecimento, seguramente por razões de ordem econômica, visto tratar-se de excelente e adequado instrumental em todos os aspectos. Somamos a estes três pilares a valorização e o resgate da música de tradição oral, presente em todos os momentos, além da ênfase nos exercícios de criação e improvisação. (PAZ, 2013, p. 259)

Orff elaborou uma proposta cujas atividades, tanto da voz como do instrumento, são realizadas em grupo de maneira ativa, antes de qualquer definição dos conceitos ou explicações efetivas sobre conteúdos teóricos. Portanto os estudantes podem vivenciar as práticas de forma livre, explorando primeiramente as atividades para depois entender conceitos.

2.2.2 Métodos de ensino de instrumento

O pedagogo japonês **Shinichi Suzuki** (1898 – 1998) desenvolveu um método de ensino de instrumento, denominado “Educação para o Talento”, que ficou mais conhecido posteriormente como Método Suzuki. Esse método foi inicialmente planejado para o ensino de violino para iniciantes, por volta da década de 50, somente nos anos 70 passou a abranger outros instrumentos, incluindo nele o piano.

O método Suzuki baseia-se nas observações sobre a aprendizagem da língua materna. Ao observar bebês e crianças, Suzuki percebeu que todas, sem exceção, aprendiam o idioma materno, inclusive os acentos e as particularidades de dialetos específicos, sem fazer grandes esforços. Suzuki também constatou que a aprendizagem do idioma materno acontece por meio da interação com os membros de sua família, sobretudo com a mãe (ILARI, 2011, p. 189).

Para Suzuki a imitação é um ponto essencial do aprendizado musical, pois considera que é através da audição e repetição, assim como se faz na fala, que o aluno, imitando o que escuta, vai absorvendo seus princípios para depois significá-los. Para ele qualquer criança ensinada corretamente poderia alcançar um alto padrão de musicalidade.

Outro ponto importante do método está na participação dos pais, pois somente por meio da prática é que as habilidades poderiam ser alcançadas, para isso é fundamental disciplina

nos estudos em casa. “Suzuki acredita que a participação dos pais é importante porque cabe a eles motivar a criança na difícil tarefa da prática instrumental diária, que, por sua vez, ajuda a desenvolver na criança a persistência necessária ao estudo de um instrumento musical” (ILARI, 2011, p. 199).

O material de aplicação do método Suzuki, é concebido através de livros desenvolvidos para cada instrumento, assim como para cada nível de desenvolvimento do aluno. “No método Suzuki, para cada instrumento, existe um repertório comum que pode ser utilizado pelos alunos. Esse repertório é compilado em uma série de livros, cada um dos quais com gravações em CD para o aluno escutar e se familiarizar com a música que estiver estudando” (SANTOS; JUNIOR, 2012, p. 41). Conforme Sônia Almeida (2010) descreve:

Para que o método tenha bons resultados há alguns elementos chave que são descritos no prefácio do Suzuki Piano School (1970), tais como: ouvir música diariamente, incluindo as peças que está a estudar, fazer muito treino auditivo, tocar tudo de ouvido, estudar muito repertório, praticar muito o hábito da performance, fazer muito treino vocal e tocar sem partitura nas aulas (o factor mais importante no desenvolvimento da memória). Só se deve aprender a ler depois de saber tocar e o autor recomenda ainda que o aluno deve sempre tocar as peças aprendidas anteriormente. (ALMEIDA, S., 2010, p. 18)

A introdução da leitura musical, de acordo com o método Suzuki, deve ser feita de maneira gradual à medida que o aluno já tenha alcançado um bom desenvolvimento prático. “Assim como a criança aprende a ler e a escrever depois de estar fluente na habilidade da fala, não se aconselha que a criança que aprende um instrumento pelo método Suzuki aprenda a ler e a escrever música antes de tocar ou mesmo simultaneamente a isso.” (SANTOS; JUNIOR, 2012, p. 43)

Segundo Sônia Almeida (2010) no método Suzuki “a leitura é introduzida mais cedo nos alunos de piano em relação aos de violino devido à maior complexidade, nomeadamente a existência de duas pautas” (ALMEIDA, S., 2010, p. 18). Ela ainda descreve que na parte do método concebida para o ensino de piano “a sequência de aprendizagem [...] estipulada no primeiro volume do Suzuki Piano School (1970) deve ser seguida à risca porque foi cuidadosamente planeada com esse propósito.” (ALMEIDA, S., 2010, p. 18). Dessa maneira o aluno irá pouco a pouco relacionando o que está executando à notação musical.

A trajetória do pianista **Antônio de Sá Pereira** (1888 - 1966) começou na cidade de Salvador/Bahia onde nasceu, e aos doze anos se mudou para a Europa, para prosseguir com os estudos. Por ter se mudado muito cedo para a Europa pouco se sabe sobre sua formação

anterior a este período. O mesmo aconteceu com sua vida fora da academia, onde “certa escassez de dados e a sua personalidade reservada [...] privou as gerações futuras de maiores detalhes sobre sua figura pública e, especialmente, sua vida pessoal” (CORVISIER, 2011, p. 163).

Sua passagem pela Europa durou 17 anos e lá, iniciou seus estudos na cidade de Paderborn (Alemanha), cursando o ginásio completo no Ginásio Theodoriano, onde se destacou no domínio da língua alemã e da música. Além das aulas de piano, participou do coro ginásio e da orquestra de alunos. Estudou em Munique e Berlim, onde tentou cursar Química e Usinagem, mas a música falou mais alto e Sá Pereira acabou decidindo abandonar a química e “dedicar-se exclusivamente à arte musical” (CORVISIER, 2009, p. 32).

Decidiu sair da Alemanha e se mudar para Paris em 1910, onde se matriculou na Schola Cantorum, na classe do pianista Ferdinand Motte-Lacroix. Não se sabe por qual motivo sua permanência na França foi de apenas um ano, mas o fato é que após esse período ele se transferiu novamente para a Alemanha, agora Berlim, onde “estudou harmonia e contraponto com Langheinrich e piano com Bruno Eisner (1884-1978) e Ernest Hutcheson (1871-1951).” (CORVISIER, 2011, p. 170)

Retorna ao Brasil em 1917 e em 1918, a convite do então diretor artístico do Instituto de Belas Artes de Porto Alegre, toma posse como diretor do Conservatório de Música de Pelotas, onde também exerceu o cargo de primeiro professor de piano. Em 1923 se mudou para São Paulo, após ter permanecido em Pelotas por quatro anos. Segundo Corvisier (2011), a atuação de Sá Pereira à frente do Conservatório de Música de Pelotas “foi decisiva para a afirmação da instituição como pólo de propagação cultural através do exercício da música erudita” (CORVISIER, 2011, p. 180).

Morando em São Paulo, Sá Pereira fez amizade com o escritor Mário de Andrade, com quem manteve diversos projetos, e criou uma revista de cultura musical, de circulação mensal, chamada Ariel, cujos principais objetivos foram: a divulgação das ideias mais atuais da época nos campos da execução instrumental e do ensino musical, assim como a difusão da cultura por meio da música. Em 1931 é convidado a participar da reforma do ensino musical do Instituto Nacional de Música no Rio de Janeiro. Morou nesta cidade a partir daí, passando por diferentes cargos, tornou-se “professor interino com a finalidade de fundar e desenvolver a cadeira de Pedagogia Musical, com especialidade em piano, criada pela reforma e por ele mesmo idealizada” (CORVISIER, 2011, p. 185).

Sá Pereira destacava a relevância do preparo amplo do professor de Iniciação Musical, que envolvia sólidos conhecimentos de psicologia e de pedagogia, em uma fase crucial do aprendizado que nem sempre tem seu valor reconhecido. Ele também fez uma crítica aos métodos tradicionais de ensino do instrumento, pelo modo como trabalhavam a motivação e o interesse do aluno. Para ele, os principais erros do ensino de instrumento na pedagogia tradicional são: desconhecimento da criança; isolamento diante da vida; falta de motivação intrínseca; desconhecimento das reações emocionais que acompanham a aprendizagem, entre outros. Neste sentido, ele afirma que:

O ensino antigo desconhecia a criança. Preocupado unicamente com o programa, a matéria a ser ensinada tinha assim uma orientação intelectualista e informativa. Não passava pelo espírito do professor que só se aprende verdadeiramente através da própria experiência, e que a função primordial do mestre deve consistir em despertar a curiosidade e o interesse e a vontade de aprender do aluno e em canalizar e dar direção acertada à atividade que tinha logrado despertar (PEREIRA, 1937, p. 38).

Além da já mencionada revista Ariel, Sá Pereira escreveu inúmeros outros trabalhos, que são resultados de suas experiências pessoais e também de sua busca por soluções para as mais diversas indagações. “A produção intelectual de Sá Pereira encontra-se publicada em uma vasta multiplicidade de meios: livros, artigos em revistas e jornais, críticas, resenhas, discursos, comunicações de pesquisa.” (CORVISIER, 2009, p. 63). A autora Corvisier (2009) ainda indica quais seriam suas principais obras relacionadas ao piano, cuja representatividade fazem com que elas sejam as suas mais significativas obras para o ensino do instrumento:

Um Teste de Apreciação Musical (Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1932), Ensino Moderno de Piano (São Paulo: Editora Ricordi, 1933), Psicotécnica do Ensino Elementar da Música (Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1937) e O pedal na Técnica Pianística (Rio de Janeiro: Casa Carlos Wehrs, s.d. – atualmente, Editora Ricordi). (CORVISIER, 2009, p. 61)

Porém, seus livros não alcançaram a aceitação que Sá Pereira esperava, e hoje é possível ressaltar os dois mais expressivos, ainda que também não sejam conhecidos na atualidade. Neles são encontradas as suas principais ideias metodológicas, cada um com o enfoque em um objetivo específico.

O primeiro – Ensino Moderno de Piano, o próprio Sá Pereira logo indica ser para uso de alunos adiantados e jovens professores. “Com esta obra, desejo oferecer ao aluno adiantado, bem como ao jovem professor estreante, um guia seguro, a lhes mostrar que o que verdadeiramente importa no estudo de piano é: **ler, ouvir e pensar – por conta própria!**”

(PEREIRA, 1964, p. 12). Este livro é um compêndio de técnica e execução pianística, no qual o autor pretende resolver os mais comuns erros encontrados por ele na aprendizagem do instrumento. Para Sá Pereira, o mais importante é que o aluno aprenda o que ele considera serem os três principais objetivos: “1.º - **ler** com rapidez e perfeita compreensão os sinais da notação musical; 2.º - **executar** com facilidade os movimentos requeridos por aqueles sinais; 3.º - **controlar** com o ouvido se a execução corresponde realmente àquilo que está indicado na pauta.” (PEREIRA, 1964, p. 9). Sobre esses três pontos são desenvolvidos todos os aspectos presentes no livro.

A autora Corvisier (2009) assim discorre sobre a importância dessa obra:

O Ensino Moderno de Piano hoje considerado um trabalho pioneiro no campo da pedagogia pianística brasileira, pela abordagem de questões diversas no campo da execução e do ensino do instrumento. Pela primeira vez, uma obra brasileira expôs de forma clara e didática os resultados das pesquisas no campo da fisiologia dos movimentos aplicados à execução pianística e do uso do peso do braço e do relaxamento na execução instrumental. (CORVISIER, 2009, p. 56)

O segundo livro – Psicotécnica do Ensino Elementar da Música, que foi publicado em 1937, é descrito por Corvisier (2009) como a obra que alcançou a maior popularidade dentre seus trabalhos, “seu tratado de técnica pianística não alcançou o mesmo êxito de seu trabalho Psicotécnico do Ensino Elementar de Música” (CORVISIER, 2009, p. 277). A autora ainda comenta que “ao citar experiências psicotécnicas, demonstra a atenção dispensada ao assunto que, a partir dos últimos anos da década de 30, vai ser um dos tópicos mais importantes em suas aulas de pedagogia do piano na Escola Nacional de Música.” (CORVISIER, 2009, p. 133).

Esse livro engloba os princípios da aprendizagem, particularmente do desenvolvimento infantil, que à época, começavam a ser tratados pelo ponto de vista psicológico. Citando palavras do autor, ele assim define o que ele considera aprender: “estabelecer no sistema nervoso certas conexões sinápticas, certas vias preferenciais, de modo que certo estímulo provoque fatalmente uma determinada reação, com inteira supressão de outras possíveis reações.” (PEREIRA, 1937, p. 91)

Quanto à metodologia de Iniciação Musical ao Piano, grande eminência é atribuída ao fazer musical, a atenção e a disciplina espontânea, permitindo que a criança tivesse a oportunidade de viver a música com alegria e que pudesse empregar os meios de se expressar através dela. Segundo Sá Pereira a psicotécnica do ensino inicial de música através do

instrumento (inclusive piano) pode ser dividida em quatro etapas: “1) análise do trabalho [...]; 2) seleção por meio de testes [...]; 3) adaptação do trabalho ao indivíduo [...]; 4) adaptação do indivíduo ao trabalho” (PAZ, 2013, p. 48).

Quanto ao conteúdo, orientava começar o ensino do piano desenvolvendo a parte auditiva musical. Ele defendia a apreciação como forma essencial para a vivência musical, ou melhor, era imprescindível que o aluno conhecesse a música antes de tocá-la. Sá Pereira destacava a relevância de a musicalização preceder o ensino de instrumento: “Antes de deixar a criança sentar-se ao piano, será necessário educar-lhe o ouvido” (PEREIRA, 1937, p. 118). Por exemplo, em uma proposta para ensino de intervalo musical Sá Pereira sugere como primeira atividade “ouvir uma canção conhecida e pedir que a criança reproduza com entoação afinada e ritmo preciso” (PAZ, 2013, p. 49).

Ainda, ele orienta não ensinar símbolos, abstrações e teorias incompreensíveis na aula de piano, antes de conhecidas e experimentadas as realidades que estes símbolos apresentam. Sá Pereira, também, defendia o uso do Método Dalcroze para a iniciação rítmica: “nada melhor se poderá fazer do que adotar, de ponta a ponta, o método criado pelo famoso reformador do ensino da música Jacques Dalcroze” (PEREIRA, 1937, p. 148).

Em relação ao repertório de Iniciação ao Piano, era comum a utilização de canções infantis ou folclóricas de conhecimento público, o que facilitava a motivação para os estudos já que este repertório favorecia uma participação ativa da criança. Para Sá Pereira (1937), as canções simples, tocadas ao piano com apenas um dedo, estimulavam a descoberta da correspondência entre o teclado e as notas da escala, facilitando assim, a compreensão intuitiva sobre tonalidades.

Segundo Sá Pereira a leitura ao piano deveria ser trabalhada após o aluno ter conhecido a topografia do teclado, as notas, os intervalos, e vivenciado os variados valores rítmicos. Primeiramente, seria recomendável tocar as melodias conhecidas, de curtas extensões, sem acompanhamento, entoando os nomes das notas. Em seguida, os exercícios deveriam ser feitos nas duas claves simultaneamente, utilizando a pauta de onze linhas, visando permitir ao aluno se concentrar na grafia das notas musicais em várias regiões do teclado.

2.2.3 Expoentes brasileiros da iniciação musical

Dos nomes brasileiros da Iniciação Musical encontramos a experiência de **Liddy Chiaffarelli Mignone** (1891 – 1962) umas das pioneiras do ensino para crianças. Nasceu na cidade de São Paulo, no ano de 1891, em berço de uma família paulista bastante abastada. Seu pai – o pianista, pedagogo e maestro Luigi Chiaffarelli, mantinha em casa um ambiente musical constante. Com ele, ela iniciou seus estudos ainda criança, aprendendo música, línguas e humanidades. Segundo Wey (apud ROCHA, I., 2004, p. 3) Mignone completou a sua formação com outras práticas, assim como cantora, participando de vários recitais sendo acompanhada por seu pai ao piano. Viajou diversas vezes para Europa e Estados Unidos da América, atividades que enriqueceram ainda mais a sua formação intelectual.

Conviveu com grande parte da elite brasileira cultural e musical da época, recebendo os principais músicos nacionais e internacionais, que passavam por São Paulo e apresentavam-se na sala de concerto de sua casa, além de alguns dos alunos de seu pai como Guiomar Novais, Antonietta Rudge, Alice Serva, João de Souza Lima, Ernâni Braga, dentre outros. Rocha afirma: “Este rico ambiente cultural que caracteriza a formação intelectual da educadora e musicista perpassa sua produção escrita e suas atividades pedagógicas” (ROCHA, I., 2004, p. 4). Após casar-se pela segunda vez com o compositor Francisco Mignone mudou para o Rio de Janeiro em 1933, onde passou a lecionar Piano e Iniciação Musical, atuando também como professora de canto, participando da formação de músicos e professores.

Um dos principais temas pedagógicos abordados por Liddy Mignone foi a iniciação musical. Ela acreditava que a iniciação musical deveria fazer parte da formação integral do educando e que todos deveriam passar por essa experiência. Ainda sugeria o estudo de canções infantis junto a um repertório de músicas eruditas brasileiras, sempre em nível técnico apropriado, com o intuito de uma formação mais completa e adequada. Publicou dois livros sobre a metodologia do ensino para crianças: “Iniciação Musical: Treinos de Ouvido, Ritmo e Leitura” (1947) e “Guia para o professor de recreação musical” (1961).

Criou cursos de especialização em Iniciação Musical formando os primeiros professores que iriam atuar nas escolas particulares e do governo, e ministrou diversos cursos sobre o tema. Também fundou um Centro de Estudos e organizou vários festivais, concursos e palestras. Posteriormente, levou o Curso de Especialização em Iniciação Musical e o Centro de Estudos para a cidade de São Paulo e para o interior paulista (ROCHA, I., 2010, p. 147).

Faleceu em 1962, aos 71 anos, em um acidente de avião, quando retornava ao Rio de Janeiro depois de uma de suas viagens para dar aulas no curso de formação em São Paulo.

Juntamente com Antonio de Sá Pereira, foi “uma pioneira da iniciação musical no Rio de Janeiro” (PAZ, 1993, p. 45). Introduziu o curso de Iniciação Musical em 1937 no Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro durante a gestão de Lorenzo Fernandez, momento no qual Liddy Mignone foi convidada a lecionar neste recém-fundado Conservatório. O curso de Iniciação Musical criado por ambos é assim descrito por Inês Rocha:

A Iniciação Musical era um curso especificamente voltado para a fase inicial do aprendizado musical de crianças. Propunha uma inversão de eixos norteadores da prática pedagógica musical vigente, tais como: atender às características do desenvolvimento infantil e estar centrado em atividades lúdicas que envolviam práticas musicais de canto, execução instrumental e movimentação do corpo. Outro aspecto diferencial era o momento e a forma de se trabalhar os símbolos musicais no qual se evidencia uma forte preocupação com a relação entre o símbolo e a realidade sonora que representa (ROCHA I., 2005, p. 3).

A nova proposta de iniciação musical tinha como preocupação atender as diferenças individuais dos alunos no processo de musicalização. Liddy Mignone entendia como relevante valorizar e respeitar a realidade do aluno, sempre compreendendo toda a bagagem emocional e psicológica que ele trazia em si. Loureiro descreve a nova proposta de ensino que nas práticas de Liddy Mignone e Sá Pereira encontraram espaço no Brasil.

Essa nova proposta para o ensino da música ressalta a importância da prática livre experimental, em detrimento da transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, fazendo emergir a valorização do processo natural de desenvolvimento artístico-musical. É a ação do sujeito sobre o objeto. O reflexo dessas propostas metodológicas afetaram inicialmente o “status quo” dos tradicionais conservatórios de música. Objetivando trazer modernização na maneira de musicalizar crianças, preocupando-se com as diferenças individuais dos alunos, tais propostas foram encontrar espaço, no Brasil, nos centros alternativos para o ensino da iniciação musical, criados sob os auspícios de Liddy Chiaffarelli e Antonio Sá Pereira, em final da década de 30. (LOUREIRO, 2001, p. 43)

Mesmo com todo o conservadorismo, os professores emergentes do Centro de Estudos de Iniciação Musical criado por Liddy Mignone, mostravam-se receptivos com o pensamento inovador e questionador do momento, e procuravam abandonar o que lhes parecia velho.

É pertinente destacar aqui que as inovações apresentadas por Liddy Mignone e Sá Pereira no campo da Iniciação Musical ao Piano estão diretamente ligadas a todas as experiências adquiridas em suas vivências musicais. Devido às inúmeras viagens para a Europa se mantiveram informados e atualizados acerca dos conhecimentos mais recentes, àquela época, sobre o ensino da música.

Anita Guarnieri (1916 – 1996) foi uma fomentadora da Iniciação Musical no Brasil de grande importância, mas que, devido ao pouco reconhecimento, quase nada se encontra sobre ela. Em virtude disso se faz útil incluir neste capítulo um pouco sobre as convicções pelas quais Anita trabalhou.

Formou-se no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1936, cursou especializações na Europa entre 1938 – 1939, onde “fez o curso completo de Dalcroze” (PAZ, 2013, p. 71) e “ingressou no *Teacher’s College* da Universidade de Columbia em Nova York” (PAZ, 2013, p. 71).

Segundo Ermelinda Paz (2013) a professora Anita foi uma grande incentivadora do ensino de música nas escolas e apoiava a inclusão da disciplina no currículo obrigatório. Também demonstrava amplo interesse em difundir a música para novas plateias, para isso promovia atividades de concertos em que, antes das apresentações, transmitia aos espectadores informações relevantes acerca do repertório, como características sobre as obras e os compositores.

Muito interessada na educação musical infantil, dedicou boa parte de sua vida a esta causa. Trabalhou em diversas escolas de São Paulo e fundou cursos de Iniciação Musical em algumas delas. Fundou a Escola Donanita, uma escola primária onde pode desenvolver amplamente seu método.

O método da professora Anita Guarnieri é baseado na Escola Ativa. Em seu trabalho, ela não visava a fazer de todos os seus alunos grandes musicistas, mas, sim, desenvolver em cada um deles noções musicais indispensáveis ao seu desenvolvimento artístico. A educação musical, para ela, começa antes do estudo do instrumento, e começar a aprender um instrumento sem antes estar musicalizado era como enveredar por um caminho errado de saída. (PAZ, 2013, p. 71)

Ao concluir o curso de Iniciação Musical o aluno estaria pronto para iniciar as aulas de instrumento. Essas aulas seriam em conjunto e o aluno poderia optar pelos seguintes instrumentos: piano, violão, violino, clarineta, flauta, saxofone, marimbas etc. "Nota-se, aqui,

como em Sá Pereira e Liddy Mignone, uma forte influência da orientação de Dalcroze, que era a de fazer com que o ensino do instrumento se desse após a musicalização da criança.” (PAZ, 2013, p. 71)

2.3 MÉTODOS DE INICIAÇÃO AO PIANO

Por se tratar de uma palavra de grande abrangência, o termo método possui várias definições e diferentes aplicações. Em geral, sempre se tratando de um meio para se conseguir resultados, chegar a um fim. No dicionário encontramos a seguinte definição:

Conjunto dos meios dispostos convenientemente para alcançar um fim e especialmente para chegar a um conhecimento científico ou comunicá-lo aos outros. Ordem ou sistema que se segue no estudo ou no ensino de qualquer disciplina. Maneira sistemática de dispor as matérias de um livro. Maneira de fazer as coisas; modo de proceder. (MÉTODO, 2014)

A ideia de “método” como termo genérico se dá em virtude da pluralidade de significados que o termo assume, remetendo tanto aos princípios pedagógicos como ao “livro de aprendizagem em que eles são colocados em prática” (CHARTIER apud REYS; GARBOSA, 2010, p. 109). Sobre essa multiplicidade de significados da palavra método, a pesquisadora Anne-Marie Chartier (apud REYS; GARBOSA, 2010) coloca sua origem na França do século XIX, onde “o termo ‘método’, além de estar relacionado a ações pedagógicas, referia-se também a diversos materiais didáticos para iniciação à leitura” (CHARTIER apud REYS; GARBOSA, 2010, p. 109).

“A principal virtude de um método é seu comprometimento em produzir resultados” (tradução nossa) (USZLER; GORDON, SMITH, 2000, p. 339). Trata-se de uma sequência elaborada de objetivos para se alcançar determinada habilidade ou competência específica. Nesse contexto, “um método é um conjunto de princípios e escolhas teóricas para guiar a ação [...] na escola é um guia pedagógico, redigido para o professor. [...] Mas, no uso que se impôs, a palavra ‘método’ designa qualquer livro para o iniciante” (CHARTIER apud REYS; GARBOSA, 2010, p. 109).

Essas concepções presentes nas palavras da educadora Anne-Marie Chartier também encontram correspondência quando se trata do ensino de música, onde o método não só é a filosofia de ensino e processo de transmissão escolhido pelo professor, “método passou a significar uma maneira de ensinar alguém a fazer algo, e que muitas vezes refere-se a mostrar

a alguém como executar uma habilidade particular” (tradução nossa) (USZLER; GORDON, SMITH, 2000, p. 339), bem como um livro adotado para o ensino, “assim o termo ‘método’, que não deixa de estar relacionado a um caminho para as ações pedagógicas, é também compreendido como o livro utilizado na iniciação instrumental, embora muitos desses materiais não carreguem o termo em seus títulos” (CHARTIER apud REYS; GARBOSA, 2010, p. 109).

2.3.1 Técnica moderna do piano

O ensino de piano formal ou informal passou por diversas modificações até chegar ao que se conhece hoje como pedagogia moderna. Em muitos períodos, as técnicas instrumentais utilizadas eram identificadas pelos nomes de seus representantes e não apenas atribuídas aos estilos usados na época. Através de adaptações na técnica, formularam novas maneiras e procedimentos de aprendizagem. Esses métodos de ensino são identificados pelos seus nomes e fazem parte do que conhecemos hoje como técnica moderna do piano. “Pianistas muitas vezes pensam em métodos como maneiras de tocar defendidas por um indivíduo (Matthay, Deppe, Whiteside e Vengerova, por exemplo) ou como uma incorporação das chamadas abordagens nacionalistas (Rússia, França ou Alemanha)” (tradução nossa) (USZLER; GORDON, SMITH, 2000, p. 339). Estas abordagens também são conhecidas como escolas pianísticas: escola russa, escola francesa e escola alemã.

Este trabalho não irá aprofundar-se nas peculiaridades pertinentes às escolas pianísticas que surgiram durante a evolução da técnica do instrumento, mas sim apenas comentar sobre os processos de aprendizagem que se fundamentaram e resultaram na técnica correta do piano. Pois entende-se que conhecer as principais referências da técnica moderna do instrumento e incluí-las no processo cotidiano é um comportamento que deve ser introduzido na metodologia dos professores de piano. Para esse fim, serão aqui apresentadas as principais ideias que modificaram essa técnica: as contribuições de Deppe, Matthay e Breithaupt.

Ludwig Deppe (1828 – 1890) estudou violino, piano e composição, mas somente ao fim da vida se dedicou a lecionar piano. Durante sua existência, suas teorias não tiveram grande alcance, foram seus alunos que disseminaram e aprimoraram suas ideias, que se baseavam no relaxamento e no toque com peso do braço. Conhecido como o criador da técnica do peso e precursor da visão científica da técnica pianística, “[...] é considerado por

muitos o verdadeiro pai da concepção da técnica do peso” (tradução nossa) (USZLER; GORDON, SMITH, 2000, p. 285).

Fundou a Escola Anatômico-Fisiológica, que tem sua origem no estudo dos ossos e dos músculos que compõem o chamado aparelho pianístico. “A abordagem de Deppe para o teclado começou com uma consciência do peso do braço” (tradução nossa) (USZLER; GORDON, SMITH, 2000, p. 285). O primordial era que os movimentos do pianista fossem coordenados e conscientes, portanto, seu intuito era desenvolver uma técnica racional e que desempenhasse a função de modelo. Indispensável, a seu ver, era que o instrumentista executasse ao piano de maneira relaxada e com lucidez o toque com peso. Segundo suas convicções, a percepção e um treinamento consciente do movimento correto substituem o exercício mecânico.

Tobias Matthay (1858-1945) pode ser considerado, entre os vários pedagogos que publicaram livros na virada do século XX, como o mais conhecido na língua inglesa. “Mesmo quem não estudou com detalhes a história da pedagogia do piano conhece seu nome e o associa a diversos conceitos que estavam na moda na época: relaxamento, rotação e uso do peso de braço” (tradução nossa) (USZLER; GORDON, SMITH, 2000, p. 301).

Conquistou uma reputação de excelente professor e suas ideias foram reproduzidas ao longo dos anos. Sua abordagem tem como características principais o controle do toque pianístico ao atacar a tecla, o escape como ponto culminante desse ataque e o relaxamento imediato assim que se toque o fundo da tecla. Portanto sua teoria não era de completo relaxamento e nem somente ataques de dedo, ele “recomendava o uso do peso do braço de uma maneira mista, controlada pela participação das mãos e dedos” (CABEZAS, 2006, p. 8).

Desta maneira, Matthay ainda hoje é tido como referência da técnica pianística, suas contribuições ainda podem ser observadas no desenvolvimento de muitos alunos que buscam uma coordenação adequada ao instrumento.

Ele permanece como um dos professores mais eficazes de seu tempo, e seus escritos continuam a abrir muitas vias de pensamento para aqueles que exploram o seu trabalho. Seu legado inclui também um grande número de estudantes que basearam o conteúdo do seu ensino sobre suas ideias. (tradução nossa) (USZLER; GORDON, SMITH, 2000, p. 305)

Rudolf Maria Breithaupt (1873-1945) nasceu em Braunschweig, Alemanha. Não manteve carreira como concertista e também não chegou a ter nenhum aluno de fama internacional. Porém “chegou a ser um pedagogo altamente considerado e professor do

prestigiado Conservatório de Música de Stern, em Berlim.” (tradução nossa) (CHIANTORE, 2001, p. 663). Sua obra principal, o *Die natürliche Klaviertechnik*, que está dividida em três partes, contém o que ele considera ser a base para uma correta coordenação do peso do braço. Essas três partes foram publicados separadamente, “a primeira em 1905 na Alemanha, a segunda em 1907 na Alemanha, França e Inglaterra, e a terceira, cinco volumes de exercícios, em 1912” (tradução nossa) (USZLER; GORDON, SMITH, 2000, p. 298).

Resumindo brevemente, esses livros são assim organizados: o primeiro, *Handbch der pianistischen Praxis* (Manual da Prática Pianística), foi destinado a artistas e pedagogos, e após algumas revisões, denominado como manual da Moderna Metodologia e da Prática da Execução; o segundo, *Die Grundlagen des Gewichtspiels* (Os fundamentos da Execução com Peso) é a aplicação prática do primeiro livro; o terceiro, *Praktische Studien* (Estudos Práticos), formado por um conjunto de cinco volumes de exercícios técnicos e estudos de diversos compositores.

Os escritos de Breithaupt tem se mantido na literatura clássica da pedagogia do piano e tem tido considerável influencia por mais de meio século, particularmente no discurso dos conservatórios alemães e em escolas de música. Isto pode ser atribuído primeiramente ao fato de que os escritos de Breithaupt apareceram no auge da popularidade dos conceitos de técnica sobre peso e relaxamento na pedagogia do piano, e que seus escritos tratam destes conceitos com um tom de autoridade e revelação. (tradução nossa) (USZLER; GORDON, SMITH, 2000, p. 298)

A teoria de Breithaupt veio para sustentar uma técnica já usada em sua época, mas que até então não havia sido estudada tão profundamente. Através dos seus métodos, desenhos e esquemas, ele demonstrou como é essencial o uso do peso de forma consciente e totalmente natural. E por esses motivos deixou em seu legado uma contribuição inestimável para a pedagogia pianística.

2.3.2 Os Livros Didáticos

Os primeiros métodos de piano, que assim podem ser considerados, datam de início do século XIX, e eram em “formato pergunta-resposta, exercícios sequenciais, listas de regras, análise de estilo, estudos” (tradução nossa) (USZLER; GORDON, SMITH, 2000, p. 339). “Os métodos eram livros instrutórios, abarcando conceitos de ritmo, técnica, repertório e competências de performance de piano como um todo” (LIKE apud ALMEIDA, S., 2011, p. 24). No início do século XX, com a popularização do piano foram escritos vários métodos,

entre eles o método John Schaum e John Thompson, seguidos por: Alfred, Faber e Bastien (ALMEIDA, S., 2011, p. 24).

Entre os métodos de iniciação ao piano existentes no Brasil, Gurgel (2007) destaca que os métodos mais utilizados para iniciar os alunos ao piano são os de Francisco Russo, de Carmen Rocha e de Alice Botelho, e que todos já iniciam logo nas primeiras lições prevendo que o aluno tenha conhecimento dos símbolos da notação tradicional. Outros métodos elaborados no Brasil como: Educação Musical através do Teclado (GONÇALVES; BARBOSA, 1985), Piano Brincando (FONSECA; SANTIAGO, 1993), Iniciação ao Piano e Teclado (ADOLFO, 1994) e Educação Musical ao Teclado (NAIR et al., 2002), possuem diferentes mecanismos de abordagens à iniciação musical. De acordo com Lemos (2012), esses livros apresentam recursos baseados em áudio-partituras, utilização do Teclado Eletrônico, músicas contemporâneas e apresentação dos conceitos através do contato prático com o instrumento e suas características idiomáticas.

Dentre os principais benefícios da utilização de métodos na iniciação ao piano podemos citar seu sistema progressivo, num movimento crescente passo a passo. A pesquisadora Anne-Marie Chartier “aponta para a segurança que representam para as crianças e seus pais e o vínculo que estabelecem entre a escola e a família” (CHARTIER apud REYS; GARBOSA, 2010, p. 110) a utilização desses métodos. E que “os livros didáticos induzem a uma rotina de trabalho, representam comodidade e economia de tempo no trabalho do professor” (CHARTIER apud REYS; GARBOSA, 2010, p. 110).

Outro dos benefícios dos métodos de iniciação musical é fazer a ponte entre o conhecimento e a diversão de fazer música, tanto com sua organização da arte visual como à apresentação de um repertório atraente ao seu público. “O livro didático de música é um ‘material concreto e lúdico’ que viabiliza a construção do conhecimento, auxiliando a motivar e a despertar os alunos para a aprendizagem” (SOUZA apud REYS; GARBOSA, 2010, p. 110). A autora persiste enfatizando a importância da parte visual dos livros didáticos de música: “Nesse sentido, os aspectos materiais presentes nos livros, como organização visual e ilustrações, interferem nas leituras e, conseqüentemente, nos modos de ensinar e de aprender” (SOUZA apud REYS; GARBOSA, 2010, p. 110).

Uma das principais obrigações de quem utiliza métodos de iniciação musical é conhecer os métodos que utilizam, e as realidades as quais eles serão aplicados. Para que não se perca o real potencial do método a ser aplicado e não cause nenhuma desmotivação pela utilização do método errado. “Segundo Penna (2009), é preciso conhecer de maneira aprofundada os

diferentes métodos de ensino, a fim de avaliar se as concepções de seus autores, seus conteúdos e objetivos se adaptam às necessidades do contexto” (PENNA apud REYS; GARBOSA, 2010, p. 110). Sobre isso a autora ainda acrescenta:

[...] os métodos carregam uma concepção de mundo, uma concepção de música; eles selecionam e organizam conteúdos, propondo procedimentos para abordá-los. É preciso, portanto, verificar se são compatíveis com a concepção de música que defendemos, se os conteúdos que trabalham são aqueles que priorizamos. (PENNA apud REYS; GARBOSA, 2010, p. 110)

Gordon (apud LEMOS, 2012) nos alerta para um problema recorrente para quem utiliza métodos de iniciação, a falta de contextualização com a realidade atual, ele “afirma que a literatura de Pedagogia do Piano é muito rica, mas que os métodos de instrumentos de teclado refletem ideologias de sua época” (LEMOS, 2012, p. 99). Sobre isto Lemos sinaliza:

É importante reforçar aqui o empenho destes autores em superar problemas históricos do ensino de piano, entre eles a aprendizagem exclusivamente apoiada na leitura de partituras, abordagem didática voltada somente à formação de pianistas profissionais, estudo de teoria e técnica pianística de forma alheia a um contexto musical, utilização de repertório fechado e desenvolvimento de habilidades úteis somente ao perfil do pianista solista da Música de Concerto. (LEMOS, 2012, p. 109)

Faz necessário ressaltar que, em relação aos métodos de iniciação ao instrumento que possuem falta de contextualização com o tempo atual, cabe ao professor fazer uma ponte para auxiliar o aluno a interagir com este método. O esforço com o intuito de elaborar métodos mais condizentes com as atuais necessidades, tem trazido novas alternativas para uma iniciação musical mais abrangente há algum tempo, como o método Educação Musical através do Teclado (GONÇALVES; BARBOSA, 1985), um dos exemplos já citados anteriormente no trabalho.

O fato de o aluno mostrar o desejo de aprender a tocar um instrumento não implica necessariamente que já esteja familiarizado com a notação tradicional, pois a leitura musical não é condição para que se dê a experiência musical. A aprendizagem musical é um processo que pode ser iniciado na aula de instrumento. (GURGEL, 2007, p. 2)

Interessante observar que os autores de métodos voltados para a iniciação ao instrumento estão cada vez mais adotando estratégias alternativas para se alcançar os melhores resultados. Porém, se faz importante lembrar que todo esse processo depende principalmente das tomadas de decisões dos educadores, que através das escolhas mais

adequadas formam junto aos seus alunos um ambiente saudável de ensino, propiciando um aprendizado efetivo e bem sucedido.

3 METODOLOGIA

Para se alcançar os objetivos propostos desta pesquisa foi necessário estabelecer estratégias concretas e determinadas. Sendo assim, foi preciso investigar através de referenciais bibliográficos os caminhos e conceitos que mais definiam as abordagens planejadas. Inicialmente foram definidos os termos essenciais ao trabalho em questão. Para Gil (2007) pesquisa é:

Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p. 17)

Chizzotti (2006) também corrobora com essa definição, tendo em vista que para ele pesquisa é “busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, [...] para encontrar resposta a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento” (CHIZZOTTI, 2006, p. 19). Dessa forma, a pesquisa tem como meta a produção de conhecimento, na qual é fundamental uma sistematização do processo através de um rigoroso planejamento.

Quanto à metodologia, esta significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. Para Fonseca (2002) a metodologia vem da junção de *methodos* com *logos*, ou seja, da organização com estudo sistemático (pesquisa, investigação). Portanto a metodologia estuda a maneira como são organizadas as estratégias escolhidas para se realizar uma pesquisa ou estudo.

[...] a Metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no decorrer do trabalho de pesquisa. Nela deve estar contida a definição do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado (questionário, entrevista, etc.), do tempo previsto, das tabulações e tratamento dos dados. (MICHALISZYN; TOMASINI, 2006, p. 63)

Desse modo, a metodologia da pesquisa se ocupa do processo para se alcançar um resultado almejado, apresentando as escolhas teóricas levantadas pelo pesquisador para se chegar ao objeto investigado. Minayo (2007) especifica a metodologia de diversos pontos de vista e de uma forma mais abrangente, podendo ser descrita:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos

que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO, 2007, p. 44).

Após a definição da questão-problema inicial da presente pesquisa e dos objetivos, a investigação foi conduzida basicamente por três etapas principais: pesquisa bibliográfica, delimitação do campo empírico e coleta e análise dos dados. Diante disso, neste capítulo serão apresentadas as escolhas metodológicas traçadas nesta dissertação.

3.1 ABORDAGENS DA PESQUISA

A pesquisa bibliográfica, primeira parte do trabalho, foi feita a partir da auditoria de referências teóricas analisadas, publicadas por meios impressos e digitais, como livros, artigos científicos, páginas de websites. Segundo Fonseca (2002) “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Durante o período de pesquisa bibliográfica foi definida que a abordagem metodológica que definiria o trabalho seria uma investigação qualitativa, que, conforme Chizzotti (2003) descreve, “implica partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Na pesquisa qualitativa a representatividade numérica não é tão importante quanto o aprofundamento da compreensão do objeto de estudo, porém não é necessariamente preciso ignorar qualquer mensuração possível para isso. “Geralmente, os estudos comportam tanto avaliação quantitativa quanto avaliação qualitativa. É falsa a dicotomia entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa.” (MARTINS, 2006, p. 23).

Portanto, a pesquisa qualitativa contesta a possível neutralidade do discurso científico, contrariando esse princípio para se comprometer com as práticas sociais e éticas, e busca assim investigar os problemas com um olhar atento às especificidades sem se preocupar somente com generalizações. Bresler (2007) se refere a pesquisa qualitativa como um termo geral, do qual é permitido a utilização de distintas estratégias com determinados aspectos em comum. O autor usa o termo para as seguintes formas:

1) descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos; 2) observação em ambientes naturais que, comparada com abordagens tradicionais experimentais, apresenta pouca intervenção; 3) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador; e 4) validação da informação através de processos de triangulação. (BRESLER, 2007, p. 8)

Dessa forma, a pesquisa qualitativa tem no ambiente natural um local onde os fenômenos reais são observados em suas circunstâncias exatas, como fonte direta de dados. É nesse ambiente que as informações são coletadas através das técnicas necessárias, podendo usar da observação como uma delas, mesmo se esta ocorrer por meio de pronunciamento de terceiros.

De modo geral a pesquisa qualitativa é descritiva, cuja função do pesquisador é fundamental para a investigação. Bresler (2007) descreve as principais características descritivas encontradas nessa abordagem:

Há uma preferência pela descrição usando linguagem natural. Os dados são formatados em palavras e gráficos mais do que em números. Os resultados escritos da pesquisa contêm citações para ilustrar e substanciar a apresentação. O relatório da pesquisa objetiva oferecer a experiência do pesquisador para os leitores. (BRESLER, 2007, p. 12)

Além de caráter descritivo, a pesquisa qualitativa também pode ser considerada interpretativa e empática, pois assim como se preocupa com os resultados ela também se ocupa dos diferentes significados que uma mesma ação pode representar para os indivíduos de acordo com suas referências e valores. Há principalmente uma preocupação em observar os intuítos e propósitos buscados por esses indivíduos, numa tentativa de “capturar as perspectivas e as percepções dos participantes, junto com a interpretação do investigador.” (BRESLER, 2007, p. 12).

Uma das possibilidades de análise de dados na pesquisa qualitativa é o método indutivo, esse é caracterizado como procedimento mental que conduz um caso específico em prol do

geral, ou seja, através da observação de fatos ou ocorrências particulares constroem-se proposições gerais com o objetivo de conseguir respostas abrangentes, ou seja, generalizações. Gewandsznajder (1989) caracteriza esse pensamento indutivo como “o processo pelo qual – a partir de um certo número de observações, recolhidas de um conjunto de objetos, fatos ou acontecimentos – concluímos algo aplicável a um conjunto mais amplo ou a casos dos quais ainda não tivemos experiência” (GEWANDSZNAJDER, 1989, p. 41). Em consonância com Teixeira (2005), que define o raciocínio indutivo como um conjunto de procedimentos, que compreendem o empirismo, a lógica e a intuição, e podem ser realizados em três fases consecutivas: a observação dos fenômenos, com o intuito de descobrir as causas de sua manifestação; a descoberta da relação entre eles, aproximando-se dos fatos ou fenômenos; e generalização da relação entre fenômenos e fatos semelhantes não observados.

No processo de investigação há uma constante sobreposição entre a análise e coleta dos dados. Bresler (2007) afirma que: “Embora planejado, o *design* da pesquisa é emergente, responsivo ao tópico investigado. São focalizados assuntos progressivamente, incorporando questões apresentadas pelos participantes.” (BRESLER, 2007, p. 12). Portanto o caráter indutivo da pesquisa se apresenta na coleta de dados, na medida em que os assuntos se manifestam dando forma aos elementos pesquisados. “A descrição detalhada ajuda os leitores na construção de suas próprias interpretações, assim como no reconhecimento da subjetividade.” (BRESLER, 2007, p. 12). Deste modo, esta análise de dados se manifesta por meio de relatório, buscando ajudar o leitor a observar os resultados alcançados através das suas próprias experiências.

Quanto ao tipo de pesquisa, optou-se por uma investigação qualitativa na modalidade de estudo de caso múltiplo, que é uma variante do estudo de caso. O método denominado estudo de caso “é próprio para a construção de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real – pesquisa naturalística – com pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestações do fenômeno.” (MARTINS, 2008, p. 10). Segundo Fonseca (2002) o estudo de caso pode ser assim definido:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura

compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Essa metodologia “sustentada por uma plataforma teórica, reúne o maior número possível de informações, em função das questões e proposições orientadoras do estudo, por meio de diferentes técnicas de levantamento de informações, dados e evidências.” (MARTINS, 2008, p. 10). Dessa forma, segundo Martins (2008), “o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa” (MARTINS, 2008, p. 10). Torna-se necessário que o trabalho de campo seja precedido por um planejamento minucioso, baseado nos ensinamentos derivados da bibliografia de referência e das peculiaridades próprias do objeto da pesquisa.

Com o objetivo de responder à questão-problema foi escolhida a explanação através dos estudos de casos múltiplos, dentre as várias possibilidades do método estudo de caso, que se refere aos vários estudos conduzidos simultaneamente sobre várias instituições, como por exemplo, diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto.

Tal escolha também foi apoiada nas afirmações de Yin (2010), que aponta que estudos de casos múltiplos costumam ser mais convincentes e repreende aqueles que não o consideram como estudo de caso. O autor “considera os projetos de casos únicos ou de casos múltiplos como variantes da mesma estrutura metodológica – e não existe uma distinção ampla entre o assim chamado estudo de caso clássico (ou seja, único) e os estudos de casos múltiplos.” (YIN, 2010, p. 77). O autor considera, portanto, como opção do projeto de pesquisa a escolha por qual das abordagens melhor se encaixa ao trabalho, pois ambas pertencem ao “método de estudo de caso” (YIN, 2010, p. 77). Ainda segundo Yin (2010), os autores Herriott e Firestone (1983) consideram essa abordagem mais vigorosa, e que dessa maneira o estudo é visto de forma mais robusta.

Após determinar o método e a abordagem da pesquisa, iniciou-se o processo de investigação, com objetivo de delimitar o campo empírico adequado aos objetivos propostos. Essa etapa começou com uma pesquisa pelas atuais escolas de música da cidade de Salvador, Bahia. A escolha das escolas foi guiada por decisões anteriores à busca inicial, partindo do ponto de vista de que seria necessário ter critérios bem definidos para a obtenção de uma amostra coerente. A seguir, serão expostos os parâmetros que guiaram a triagem das escolas.

Critério número 1: Que a escola pesquisada esteja localizada dentro do município de Salvador – BA.

Não foram consideradas as escolas localizadas na região metropolitana da cidade, como por exemplo, o Conservatório Mozart de Lauro de Freitas.

Critério número 2: Que a escola fosse especializada em música, ou seja, sua principal atividade fosse aulas de músicas e não outras atividades.

Portanto não foram incluídos escolas de ensino regular, como por exemplo, o Colégio Estadual Deputado Manuel Novais, que apesar de ter aulas de música não se encaixava nesse critério.

Critério número 3: Que a escola não possuísse nenhum vínculo ou convênio oficial com ONGs ou Instituições de Ensino Técnico ou Superior.

Devido a esse critério não foram compreendidos os cursos de extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, de maneira que pelo mesmo motivo também não foi incluído o Projeto Pracetum, assim como nenhum dos diversos projetos sociais que existem na cidade.

Critério número 4: Que as aulas de iniciação ao piano fossem realmente realizadas no instrumento piano, e não em teclados ou instrumentos elétricos similares.

Esse último critério se justifica pelo fato de que há uma considerável quantidade de escolas de música que utilizam o teclado elétrico ou sintetizador como instrumento de tecla, que divergem do piano acústico no preceito técnica. Essa conduta se popularizou por volta da década de 80 quando esses instrumentos foram introduzidos em maior número na sociedade, ao mesmo tempo em que alguns autores começaram a ampliar o emprego desses instrumentos em seus métodos, muito motivados pela forte corrente do ensino em grupo.

Essas propostas, que visavam ampliar o ensino popularizando o acesso as aulas de música, trouxeram em suas bases não somente a implantação do ensino coletivo, um dos aspectos desses métodos, mas também mudanças nos seus discursos, como “a ampliação do termo ‘piano’ para ‘teclado’ e ‘ensino de piano’ para ‘ensino de música’” (HOLLERBACH, 2003, p. 36). E a esse propósito o teclado serviu muito bem, pois além de ser um instrumento de mais fácil organização, quando é preciso colocar vários aparelhos em uma única sala, também é um recurso muito mais acessível a uma população “que não pode adquirir instrumentos de alto custo, como o piano, mas pode adquirir teclado eletrônico”

(HOLLERBACH, 2003, p. 36). Independentemente de se conferir inúmeros méritos à utilização do teclado no ensino de música, e todos eles são muito válidos, as habilidades exigidas à prática destes dois instrumentos, o teclado e o piano, não são exatamente as mesmas embora ambos sejam instrumentos de teclas. Para isso esta pesquisa optou em individualizar o ensino, se restringindo somente ao piano acústico.

Devido a esses motivos, foram selecionadas quatro escolas especializadas de música na cidade de Salvador - BA que atendiam aos critérios pré-estabelecidos para a escolha do campo empírico desta pesquisa: Centro Musical Teodoro Salles – CTMS, Conservatório de Música Schubert, Escola de Música com Tecnologia – TEMUS, Instituto de Educação Musical – IEM.

3.2 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Conforme os procedimentos de pesquisa apontados anteriormente, a terceira etapa da investigação realizou-se por meio das seguintes técnicas de coleta de dados: observação e questionários. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a observação é considerada o início da investigação social e “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 190). A pesquisadora visitou todas as instituições participantes realizando assim uma observação não estruturada, o que possibilitou a coleta de informações elementares, tais como: características espaciais e temporais, contextos social, histórico e estético entre outros. Esse tipo de observação é assim descrito por Lakatos e Marconi (2003):

A técnica da observação não estruturada ou assistemática, também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 192)

Segundo Martins (2006) “a observação é uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade.” (MARTINS, 2006, p. 24). O autor ainda complementa, quando se refere a um estudo de caso: “o próprio pesquisador deve se envolver com o fenômeno e o ambiente pesquisado, ou seja, desempenhar o papel de um observador participante.” (MARTINS, 2006, p. 24). Esse caso se aplica ao presente trabalho,

em virtude da pesquisadora, além de realizar observações informais nas escolas participantes, também lecionar piano em uma dessas escolas.

Antes mesmo de se iniciar a coleta de dados, se fez necessário observar as implicações éticas que devem ser consideradas para uma pesquisa de campo. Portanto, de acordo com Gil (2008) “as pessoas que participam de qualquer pesquisa têm não apenas o direito de ser informadas acerca dos propósitos da pesquisa, mas também o de recusar-se a participar dela” (GIL, 2008, p. 107). De modo que, após serem apresentados os devidos esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa, os membros foram convidados a participar de maneira voluntária, autorizando o uso das informações obtidas pela pesquisadora assinando o Termo de Autorização por escrito (Anexo C e D).

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), “junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, [...] no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201). Esta pesquisa optou por seguir as instruções de Labes (1998) e foi introduzido um cabeçalho contendo informações referentes à pesquisa, “a terminologia ‘Cabeçalho’ é empregada no sentido de caracterizar as orientações gerais para o público [...] ela poderá ser redigida antes da apresentação das perguntas formuladas ou estar anexo ao questionário” (LABES, 1998, p. 39). O autor ainda completa afirmando que “a elaboração de uma boa introdução com certeza auxilia e motiva o público para responder o questionário, fazendo com que a taxa de retorno seja mais elevada.” (LABES, 1998, p. 40).

A principal ferramenta de coleta de dados deste trabalho foi a aplicação e posterior análise de questionário. “O questionário é um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social. Constitui-se de uma lista ordenada de perguntas que são encaminhadas para potenciais informantes, selecionados previamente.” (MARTINS, 2006, p. 36). O autor ainda corrobora com outros, quando afirma que usualmente esses questionários são enviados aos participantes por meio de terceiros ou serviços de entrega, porém ele complementa com outra possibilidade na qual o estudo de caso se encaixa. “Em um Estudo de Caso será aplicado pelo próprio pesquisador.” (MARTINS, 2006, p. 36).

Para conseguir responder às questões da pesquisa, foi realizada a elaboração de dois questionários, quase que completamente distintos, somente com algumas perguntas em comum, que foram entregues aos participantes selecionados. “Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. [...] Assim, a

construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados” (GIL, 2008, p. 121). Para esse fim, Lakatos e Marconi (2003) justificam que, “em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas e também ‘tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança etc.’” (AUGRAS apud LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 202).

Após a observação de todos esses princípios, é necessário se voltar ao conteúdo do questionário. Segundo Lakatos e Marconi (2003), “o questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 203). Os autores ainda chamam atenção para as precauções que devem ser consideradas na elaboração, pois “exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 202 e 203).

As perguntas foram elaboradas seguindo as três categorias descritas por Lakatos e Marconi (2003), os autores as exemplificam desta maneira:

a) **Perguntas abertas.** Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. [...] Possibilita investigações mais profundas e precisas; entretanto, apresenta alguns inconvenientes: dificulta a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la, o processo de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação. A análise é difícil, complexa, cansativa e demorada. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 204).

b) **Perguntas fechadas ou dicotômicas.** Também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não. [...] Este tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador e também a tabulação: as respostas são mais objetivas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 204 e 205)

Segundo Lakatos e Marconi (2003) “quando é acrescentado mais um item, ‘não sei’, a pergunta denomina-se tricotômica.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 205)

c) **Perguntas de múltipla escolha.** São perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.

- **Perguntas com mostruário** (perguntas leque ou cafeterias). As respostas possíveis estão estruturadas junto à pergunta, devendo o informante assinalar uma ou várias delas. Têm a desvantagem de sugerir respostas. (Explicitar, quando se deseja uma só resposta.)
- **Perguntas de estimação ou avaliação.** Consistem em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item. As respostas sugeridas são quantitativas e indicam um grau de intensidade crescente ou decrescente. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 206).

De modo que, os dois questionários elaborados durante a pesquisa consistem da combinação de perguntas das três categorias (a, b e c) acima com todas as suas variantes, possibilitando mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação e interpretação dos dados.

O primeiro questionário (Anexo A) foi desenvolvido para obter informações sobre toda a estrutura e funcionamento das escolas, além da metodologia e abordagens de trabalho empregado nas mesmas. Desenvolvido para aplicação aos gestores (diretores) das escolas escolhidas, foi dividido em duas partes, para que, além dos objetivos acima propostos, também abrangesse alguns princípios que seriam abordados no questionário direcionado aos professores (fez-se imprescindível devido a todos os gestores também serem professores de piano). Conta com um total de sessenta perguntas distribuídas em sete páginas. Essas perguntas foram divididas na primeira parte nas seguintes temáticas: estrutura física; corpo docente e discente; programa ou projeto pedagógico; iniciação musical ao piano. Seguindo pela segunda parte que assim foi separada: informações gerais e material didático.

O segundo questionário (Anexo B) foi construído para ser aplicado aos professores de iniciação musical ao piano integrantes dessas escolas. Esse questionário foi elaborado com intuito de compreender como esses professores promovem as suas aulas de iniciação musical ao piano e verificar se eles estão preparados para o desafio de iniciar os alunos ao instrumento. Entre as perguntas foram enfatizados a formação acadêmica e profissional do professor, as condições de trabalho, o planejamento das aulas, o material didático utilizado, a metodologia, além de outros aspectos relevantes ao ensino. Esse questionário conteve quarenta e seis perguntas num total de cinco páginas, com as seguintes divisões temáticas: dados pessoais; situação profissional; sobre esta escola de música; e material didático.

Quanto à análise dos dados, Martins (2006) descreve:

Dependendo do objeto de estudo – características e natureza do tema sob investigação –, o pesquisador-autor poderá dar mais ênfase à avaliação quantitativa, e assim procurará mensurar, ou medir, variáveis. Por outro lado, o enfoque da avaliação poderá ser qualitativo e, nesse caso, buscará descrever, compreender e explicar comportamentos, discursos e situações. Geralmente, os estudos comportam tanto avaliação quantitativa quanto avaliação qualitativa. (MARTINS, 2006, p. 23)

Para Gil (2008) “a adequada apresentação dos resultados exige a prévia descrição dos dados, que geralmente é feita mediante tabelas, quadros e gráficos seguidos de textos esclarecedores.” (GIL, 2008, p. 183). Sobre a análise de dados na pesquisa qualitativa, Gerhardt e colaboradores sustentam que “é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade.” (GERHARDT et al., 2009, p. 84). Os autores apresentam duas possibilidades para essa análise do ponto de vista qualitativo: análise de conteúdo e análise do discurso.

A **análise de conteúdo** [...] ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. (BARDIN apud GERHARDT et al., 2009, p. 84)

A **análise do discurso** objetiva realizar uma reflexão sobre as condições de produção e apreensão do significado de textos produzidos em diferentes campos, como, por exemplo, o religioso, o filosófico, o jurídico e o sociopolítico. Os pressupostos básicos desta análise podem ser resumidos em dois: (1) o sentido de uma palavra ou de uma expressão não existe em si mesmo; ao contrário, expressa posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as relações são produzidas; (2) toda formação discursiva dissimula, pela pretensão de transparência e dependência, formações ideológicas (PÊCHEUX apud GERHARDT et al., 2009, p. 84)

Na presente pesquisa foram utilizadas diversas ilustrações com objetivo de dar uma visão panorâmica ao fenômeno estudado e estabelecer inter-relações entre os dados obtidos por meio do presente estudo. Para tanto foram elaborados quadros e gráficos de diferentes modelos para uma melhor análise desses dados.

Uma ferramenta importante na apresentação dos dados da pesquisa qualitativa são as tabelas e quadros. Elas podem ser descritas como “um método estatístico sistemático, de apresentar os dados em colunas verticais ou fileiras horizontais, que obedece à classificação dos objetos ou materiais da pesquisa.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 169)

Segundo Lakatos e Marconi (2003), este método:

[...] facilita ao leitor a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e reações. Todavia, seu propósito mais importante é ajudar o investigador na distinção de diferenças, semelhanças e relações, por meio da clareza e destaque que a distribuição lógica e a apresentação gráfica oferecem às classificações. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 169)

Para Lakatos e Marconi (2003) “alguns autores denominam de tabela, independentemente da fonte dos dados, toda a representação visual que requer números (absolutos e/ou em percentagens), utilizando-se o quadro para agrupamento de palavras e frases.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 170). Porém, este trabalho optou por utilizar a definição de Lubisco (2013) que assim determina: “As tabelas se diferenciam dos quadros pela existência de segmentos estatísticos.” (LUBISCO, 2013, p. 83)

Algumas informações são melhores apresentadas em esquemas comparativos, principalmente aquelas que têm um maior apelo numérico, e para isso os quadros não são tão efetivos quanto os gráficos. Esses gráficos, “utilizados com habilidade, podem evidenciar aspectos visuais dos dados, de forma clara e de fácil compreensão. Em geral, são empregados para dar destaque a certas relações significativas.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 170). A utilização de símbolos em formas geométricas favorece uma percepção imediata dos resultados apresentados, possibilitando ao leitor uma compreensão do caso por completo. “Para a maioria das pessoas, a representação simbólica é mais claramente percebida pela proporcionalidade das figuras ou linhas de um gráfico. Assim, torna-se mais fácil a interpretação dos resultados.” (LABES, 1998, p. 72).

Existem diferentes tipos de gráficos, que de acordo com Lakatos e Marconi (2003) podem ser divididos em dois grupos:

a) **Gráficos informativos**. Objetivam dar ao público ou ao investigador um conhecimento da situação real, atual, do problema estudado. Devem ser feitos com cuidados tais que o desenho impressione bem, tenha algo de atraente mas este cuidado artístico não deve ser exagerado a ponto de prejudicar o observador na apreensão fácil dos dados. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 170)

b) **Gráficos analíticos** (históricos, políticos, geográficos). Seu objetivo, além do de informar, é fornecer ao pesquisador elementos de interpretação, cálculos, inferências, previsões. [...] Devem conter o mínimo de construções e ser simples. Podem ser usados também como gráficos de informação. Serão vistos juntamente com as tabelas de frequências. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 171)

Foram usados diversos gráficos na análise de dados da presente pesquisa, de maneira a tentar ajudar o leitor na melhor visualização possível dos dados obtidos pelo trabalho. Segundo Labes (1998) “para cada grupo de dados a serem demonstrados pelos gráficos estatísticos, existem modelos que se apresentam mais apropriados, dependendo do objetivo e da forma como os dados foram construídos.” (LABES, 1998, p. 72). Sua elaboração ocorreu no intuito de potencializar a comunicação do conteúdo proposto, permitindo um entendimento mais rápido. Os diversos tipos de gráficos são assim divididos, “linear, de barras ou colunas, circular ou de segmentos, de setores, diagramas, pictóricos, cartogramas, organogramas etc.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 171). Nessa dissertação foram utilizados os gráficos de barras, colunas e de setores (também chamado de tipo pizza).

Portanto, nas abordagens metodológicas empregadas por esta pesquisa a “objetividade é impossível por definição, já que o investigador está sempre situado. As subjetividades – compromissos, valores, crenças – deveriam ser reconhecidas ao invés de suprimidas” (BRESLER, 2007, p. 12). Desse modo, o próximo capítulo pretende auxiliar a compreensão dos assuntos, colaborando com o reconhecimento da subjetividade dos objetos pesquisados. Por meio de detalhadas descrições pretende-se levar o leitor a estruturação das próprias interpretações, assim como à assimilação dos resultados com bases em suas próprias experiências.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados dessa investigação ocorreram através da observação e análise dos dados, seguidos de descrição dissertativa que culminou na construção do presente capítulo. Esses dados foram coletados das respostas apresentadas nos questionários preenchidos pelos professores e gestores das quatro escolas participantes da pesquisa: Centro Musical Teodoro Salles; Conservatório de Música Schubert; Escola de Música com Tecnologias – TEMUS e Instituto de Educação Musical – IEM.

Ao todo participaram da pesquisa, representando suas respectivas escolas de música, doze professores de piano e quatro gestores – sendo três diretores e uma coordenadora. Essa participação se deu por meio de questionário entregue a cada um dos participantes, e respondido por eles em conformidade com os critérios observados no capítulo anterior. Dessa maneira, o pesquisador pôde fazer uma observação informal no ambiente estrutural dessas escolas sem que isso interferisse no local, da mesma maneira que não houve nenhuma intromissão no momento destinado ao preenchimento dos questionários. Todos os participantes foram orientados a responder de maneira livre, sem nenhuma restrição quanto à duração máxima para preenchimento e nenhum parâmetro em relação ao tamanho das respostas.

Outro ponto importante de se destacar é que nenhum dos participantes foi obrigado a responder todas as perguntas, cabendo a ele próprio decidir de acordo com a sua vivência quais perguntas responder. Portanto, houve abstenção por parte dos integrantes da pesquisa em algumas questões, competindo à consciência de cada um a total responsabilidade das respostas. Pontuados os pontos sobre a aplicação dos questionários, segue abaixo discriminação detalhada das respostas, começando pelo perfil das escolas de música apontado pelos questionários dos gestores.

4.1 PERFIL DAS ESCOLAS DE MÚSICA ESPECIALIZADAS

4.1.1 Centro Musical Teodoro Salles

O Centro Musical Teodoro Salles pertence ao casal de músicos Teodoro e Armélia Salles, que além de proprietários atuam também como professores e administradores da

escola. Como este questionário compreendia assuntos relevantes ao ensino de piano, ficou sob a responsabilidade da coordenadora e professora de piano Armélia Salles.

A escola fica localizada na Av. Leovigildo Filgueiras, nº 442, 2º andar, no bairro do Garcia, em um prédio atualmente alugado. A escola funciona desde o ano de 2002, com sete salas no total e uma secretária, e em todas estas salas acontecem aulas de piano. O horário de funcionamento inicia das 8h às 18h sem interrupções de segunda a sexta-feira, no sábado a escola funciona de 8h às 14h. Foram listados pela administração da escola os seguintes meios de divulgação utilizados: lista telefônica, panfletos, anúncios de jornais, site na internet, anúncios em periódicos, redes sociais, rádio, além de propaganda do próprio aluno.

Nessa escola são oferecidos o curso de piano e os demais instrumentos: teclado, violino, violão, flauta transversal, flauta doce, guitarra, baixo, bateria, saxofone, canto, improvisação, teoria e harmonia musical, prática de conjunto, composição, trompete, música de câmara, prática de orquestra. Além dos cursos de instrumento a escola oferece também cursos de curta duração de História da Música, Apreciação Musical, Computação em Música. A escola não mantém nenhum convênio e o cronograma letivo é semestral, com dois períodos de férias, o primeiro em junho e outro em dezembro.

Em relação aos docentes atuantes nesta escola no ano de 2014 contavam com 17 professores, sendo que quatro destes eram de piano. Em 2015 este total foi de 15 professores, sendo três de piano. De acordo com a coordenadora a contratação desses professores é feita mediante apresentação de currículo, entrevista e audição. Bem como foi informado que a escola realiza reuniões/encontros pedagógicos com os professores trimestralmente, e que é oferecido anualmente curso de aperfeiçoamento para os professores.

No que diz respeito aos alunos a escola recebe estudantes de todas as faixas etárias. Segundo os dados da escola o número de alunos durante o ano de 2014 somou um total de 85 alunos, enquanto que no ano de 2015 este número passou para 100 alunos. Em relação aos alunos de piano, no ano de 2014 foram 20 crianças e 20 adultos, sendo que 10 destas crianças se encontravam no nível de iniciação musical ao piano. No ano seguinte, 2015, a escola contava com 25 crianças e 15 adultos nas aulas de piano, sendo 18 dessas crianças iniciantes ao instrumento.

Segundo as informações passadas através do questionário essa escola possui curso de musicalização infantil, e a idade mínima para ingresso é de três anos, sendo que para iniciar

nas aulas de piano o mínimo é de cinco anos. A modalidade de ensino dos cursos é livre, e a escola informa que existe um projeto pedagógico na mesma.

Conforme a coordenação existe uma abordagem pedagógica que direciona todas as atividades da escola. De acordo com palavras dela: “A nossa missão precípua é formar músicos executantes e toda a metodologia é orientada nesse sentido”.

Quanto à realização de avaliações e apresentações por parte da escola os dados coletados demonstram que há avaliações com audições e recitais periódicos. A escola realiza “duas grandes apresentações ao ano envolvendo todos os instrumentos e diversas apresentações específicas de cada disciplina ao longo do semestre”.

Quanto a ex-alunos a escola informa que: “São muitos, não temos estatística”.

Em relação à iniciação musical, existe um plano de curso, projeto e/ou ementa da disciplina para a Iniciação Musical ao Piano. O curso em questão não tem duração definida, e as aulas acontecem tanto individualmente como em grupo. E por fim a escola não adota nenhum livro didático para esta fase.

4.1.2 Conservatório de Música Schubert

O Conservatório de Música Schubert pertence à educadora musical Normélia Barbosa Silva, diretora vigente da instituição. Hoje ela não leciona mais na escola, mas ministrou aulas por muitos anos.

A escola está localizada na Rua Gilberto Amado, número 465, bairro Jardim Armação, e funciona em um prédio próprio. Foi fundada no ano de 1986 e mantém 13 salas de aula, além da recepção e diretoria. Em quatro dessas salas funcionam as aulas de piano. O horário de funcionamento inicia às 08h da manhã às 21h. Segundo a administração, a única estratégia utilizada pela escola como divulgação é a manutenção de site na internet.

Além das aulas de piano a escola mantém o ensino dos seguintes instrumentos: teclado, violino, violão, flauta doce, guitarra, baixo, bateria, saxofone e canto. O cronograma letivo é anual e composto de dois recessos durante o ano, o primeiro em junho e o segundo em dezembro.

O quadro de docentes da escola atualmente conta com 13 professores, dentre esses quatro são professores de piano. Consoante às respostas obtidas no questionário, o processo

de contratação desses profissionais é feito através de entrevista, e não existe projeto pedagógico nem abordagem para direcionar as atividades de ensino na escola. Também não são realizadas reuniões/encontros pedagógicos e nem oferecidos cursos de aperfeiçoamento para os professores.

Essa escola recebe alunos de todas as faixas etárias sem nenhuma restrição. Detalhando esses estudantes, no ano de 2014 a escola manteve um total de 120 alunos, dentro desse total temos 22 crianças e 35 adultos que foram alunos de piano. Já no ano de 2015, a mesma atingiu um total de 135 alunos, sendo 25 crianças e 40 alunos em piano.

Existe atualmente um curso de Musicalização Infantil na presente escola, e a idade mínima para ingresso é de três anos. Já para as aulas de piano o mínimo são seis anos de idade. A modalidade de ensino que essa instituição segue são cursos livres.

Em relação às avaliações a escola promove prova prática para os alunos. Também realiza apresentações públicas, a exemplo de: eventos em restaurantes, praças de alimentação de shopping e ao final do ano no Teatro Módulo.

A escola se recorda de 10 ex-alunos que estudaram e seguiram carreira de músico profissional.

Existe um plano de curso, projeto e/ou ementa de disciplina para a Iniciação Musical, e o curso de Iniciação Musical ao Piano não tem duração definida. As aulas desse curso são individuais, e os livros adotados pela escola são: Meu Piano é divertido; Leila Fletcher; A dose do dia.

4.1.3 Escola de Música com Tecnologia – TEMUS

Adailton Rocha Maciel de Almeida é o idealizador e proprietário da Escola de Música com Tecnologia, além de professor e diretor dessa instituição.

Esta escola está localizada à Rua Minas Gerais, número 80, no térreo, bairro Pituba. Foi fundada no ano de 2008 e o prédio onde funciona é alugado. Abrange a escola oito salas de aula no total, quatro salas de piano, além de uma recepção com alguns computadores que ficam à disposição dos alunos. O horário de funcionamento inicia das 08h às 21h de segunda a quinta-feira, e de 08h às 16h30min na sexta-feira. Foram indicados pela escola como meios de divulgação: lista telefônica, site na internet e redes sociais.

São oferecidos, além dos cursos de piano, os seguintes instrumentos: teclado, violino, violão, flauta transversal, flauta doce, guitarra, baixo, bateria, saxofone, canto, clarinete, trompete e percussão. Além dos cursos de instrumento a escola oferece também curso de Finale e Áudio. O cronograma letivo da escola é anual, e possui recesso em junho e dezembro. No mês de janeiro a escola permanece em recesso, mas fornece cursos de férias.

No ano de 2014 a escola contava com o total de 20 professores, sendo que destes, cinco eram professores de piano. No ano de 2015 passou a ter 21 em seu quadro total, onde seis deles eram de piano. Sobre o processo de contratação, o diretor informou ocorrer por análise do currículo, entrevista e indicação. Nessa escola são realizados encontros/reuniões pedagógicas com os professores semestralmente.

Na escola são aceitos alunos de todas as faixas etárias, de crianças pequenas até idosos. No ano de 2014 a escola registrou 190 alunos no total, sendo destes 25 crianças e 25 adultos alunos de piano. E no ano de 2015 foram relacionados um total de 250 alunos, sendo destes de piano 30 crianças e 40 adultos.

A escola possui curso de Musicalização infantil, e a idade mínima para ingresso é de um ano. Porém, para as aulas de piano a idade indicada é de 6 a 7 anos. Segundo a administração existem duas modalidades de ensino para o curso de piano, curso livre e curso regular. A escola possui um projeto pedagógico.

A avaliação dos alunos é concretizada por parte da escola através de prova de percepção musical e de gravações de performance ao final dos módulos, essas gravações são feitas com todos os alunos. Duas vezes ao ano são realizadas apresentações em um teatro, e uma vez dentro da própria escola.

Existe um plano de curso para conduzir as atividades de Iniciação Musical ao Piano – divididas em primeiro e segundo módulo num total de um ano de duração, com aulas individuais. Uma vez que nessa escola são adotados módulos (material elaborado exclusivamente pela escola) para as aulas de piano, os livros listados a seguir foram indicados como material complementar: Piano Lesson e Piano Techniques.

4.1.4 Instituto de Educação Musical – IEM

O Instituto de Educação Musical pertence à educadora musical Carmen Maria Mettig Rocha (diretora e professora da instituição). Foi fundada no ano de 1992 fazendo parte das

Faculdades Integradas Olga Mettig e atualmente está localizado na Rua Florianópolis, 160 – Jardim Brasil – Barra (endereço atual desde o início de 2016).

O prédio atual da escola é alugado e composto por nove salas, uma secretaria, sala dos professores e diretoria. Destas salas três são destinadas às aulas de piano e o auditório. O horário de funcionamento inicia das 08h às 12h e das 14h às 18h. Os meios de divulgação apontados pela escola são: panfletos, site na internet e apresentações públicas, além da divulgação pelos pais.

São oferecidos na escola além de piano os cursos de: violino, violão, flauta transversal, flauta doce e bateria, os alunos têm a oportunidade de fazer coral opcional, e há aulas de solfejos, que são complementares ao instrumento. A escola também oferece de tempos em tempos cursos de formação para professores. As aulas (regulares) são divididas em dois semestres, com um recesso de 12 dias no mês de junho e outro um pouco maior que vai do Natal até o período de Carnaval.

A escolha dos professores, segundo informações coletadas, é feita através de “conhecimento de muitos anos, ex-alunos da Universidade e indicação de pessoas gabaritadas”. São realizadas na instituição reuniões individuais de orientação e avisos por escrito. Em relação aos cursos de formação para os professores, relataram existir os cursos da Associação dos Professores de Educação Musical da Bahia, que ocorreram até o ano 2013.

Quanto aos alunos, a administração comunicou que a escola possuiu de 80 a 100 alunos no ano de 2014 e entre 100 a 120 alunos em 2015. Dentro deste número, no ano de 2014, na escola, havia 13 crianças e quatro adolescentes estudando piano, e 12 crianças e quatro adolescentes no ano de 2015.

Essa instituição possui curso de Musicalização Infantil, e a idade mínima para ingresso é de um ano e meio. Para as aulas de piano, a idade mínima passa a ser de sete anos. A modalidade de ensino seguida na escola são cursos livres, e nela não se mantém nenhum convênio com entidades de fora. Segundo as informações prestadas há um projeto pedagógico guiando as atividades.

A abordagem pedagógica que direciona o IEM fundamenta-se na pedagogia Willems, que leva o aluno a um desenvolvimento progressivo, obedecendo às etapas do crescimento psicológico do aluno.

As avaliações funcionam através da performance instrumental, do desenvolvimento musical e comportamental dos alunos nos anos de iniciação. “O interesse e a alegria são

termos indicativos”. São realizadas aulas públicas duas vezes por semestre, geralmente finalizando com uma culminância em um concerto em junho, concertos temáticos, concerto de Natal, apresentações fora da escola.

A escola contabiliza 17 alunos no projeto NEOJIBA, ex-alunos no Canadá, Europa e outros estados do Brasil.

Existe um plano de curso que direciona as aulas de Iniciação Musical ao Piano. O curso não tem duração, “depende da autossatisfação, estímulo da família e o tempo dedicado à prática do instrumento”. As aulas são individuais e ocasionalmente em duplas – quando isso ocorre, são sempre com alunos de iniciação.

Os livros indicados pela direção para serem trabalhados com os alunos são: Iniciação ao Piano – Carmen Mettig Rocha, Peças de Piano para você – Carmen Mettig, Meu Piano Divertido – Alice Botelho, Coleção Hal Leonard Student com CD, além de uma variedade de livros importados para serem eventualmente utilizados, coletâneas de arranjos de músicas folclóricas ou do método Willems com alternâncias de mãos para o primeiro contato com o instrumento.

4.1.5 Perfil Coletivo

Abaixo, seguem alguns quadros contendo uma síntese das informações anteriormente apresentadas nos subcapítulos acima, compreendendo de maneira comparativa alguns pontos relevantes.

Quadro 1– Funcionamento geral das Escolas

	Horário de Funcionamento	Divulgação	Tipo de Instituição	Ano de fundação
Centro Musical Teodoro Salles	<u>2ª a 6ª</u> : 08 às 18h <u>Sábados</u> : 08 às 14h	Lista telefônica, panfletos, anúncios de jornais, site na internet, anúncios em periódicos, redes sociais, rádio	Curso Livre	2002
Conservatório de Música Schubert	<u>2ª a 6ª</u> : 08 às 21h	Site na internet	Curso Livre	1986
Escola de Música com Tecnologia –	<u>2ª a 5ª</u> : 08 às 21h <u>6ª</u> : 08 às 16h30	Lista telefônica, site na internet e redes sociais	Cursos Regular e Livre	2008

TEMUS				
Instituto de Educação Musical – IEM	2 ^a a 6 ^a : 08 às 12h / 14 às 18h	Panfletos, site na internet e apresentações públicas	Curso Livre	1992

Quadro 2 – Formação do corpo docente

	Nº de professores	Nº de professores de piano	Reuniões pedagógicas	Curso de atualização para professores	Avaliação de desempenho
Centro Musical Teodoro Salles	2014 – 17 2015 – 15	04 03	Sim, trimestral	Sim, anualmente	Sim, audições e recitais periódicos.
Conservatório de Música Schubert	13 13	04 04	Não	Não	Sim, prova prática.
Escola de Música com Tecnologia – TEMUS	20 21	05 06	Sim, semestral	Não	Sim, gravação de performance e percepção.
Instituto de Educação Musical – IEM	14 15	04 04	Sim, individuais	Até 2013 a escola oferecia os cursos pela Associação dos Professores de Educação da Bahia	Sim, duas aulas públicas por semestre, mais concertos diversos.

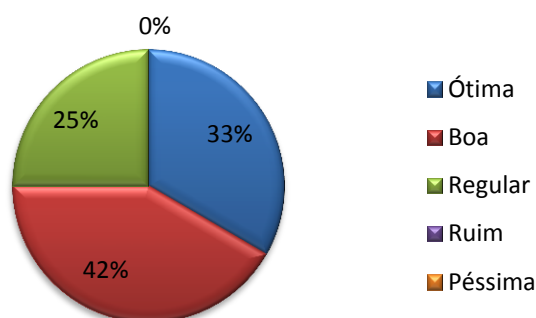
Quadro 3 – Iniciação Musical para crianças

	Curso de musicalização	Idade mínima p/entrar na escola	Idade mínima p/aulas de piano
Centro Musical Teodoro Salles	Sim	03anos	05 anos
Conservatório de Música Schubert	Sim	03 anos	06 anos
Escola de Música com Tecnologia – TEMUS	Sim	01 ano	06 a 07 anos
Instituto de Educação Musical – IEM	Sim	01 ano e meio	07 anos

Diferentemente dos dados indicados na parte acima, que foram extraídos dos quatro questionários respondidos pelos gestores de cada uma das respectivas Escolas de Música, as informações que se seguem a partir deste ponto do capítulo decorreram de algumas perguntas presentes nos questionários entregues aos professores de piano destas instituições. Portanto, as respostas apresentadas nos itens descritos abaixo foram extraídas dos doze questionários aplicados aos professores dessas escolas, e percebe-se aqui o ponto de vista desses educadores sobre o ambiente de trabalho em que atuam.

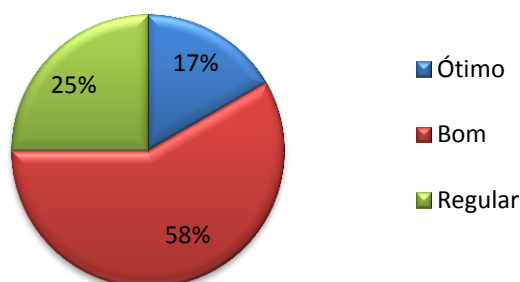
Com relação à estrutura física, ou seja, a área escolar – seja ela as salas ou os demais espaços frequentados pelos alunos dessas instituições, o questionário pediu que fosse apontado em qual das categorias a escola em questão mais se encaixava. O gráfico a seguir relaciona as opiniões incluídas nas respostas, salientando aqui que as opções Ruim ou Péssima não receberam sequer uma menção, o que demonstra que há um relativo contentamento com o espaço físico das instituições.

Gráfico 1 – Estrutura física



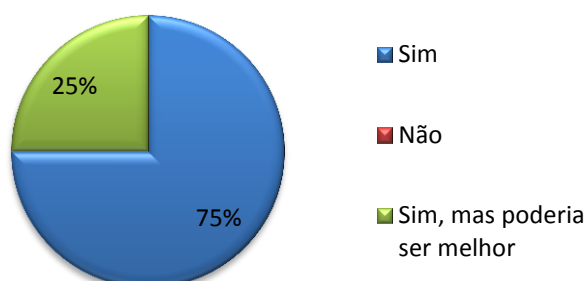
Um material importante para a aula de iniciação musical ao piano é sem dúvida o próprio instrumento. Esse equipamento demanda constante manutenção e cuidados, afinação com determinada frequência e sua substituição caso necessário. Seu estado de conservação influencia drasticamente no perfeito andamento de uma boa aula. Para investigar esse quesito os professores foram perguntados sobre o grau de conservação desses instrumentos em suas respectivas escolas. As respostas, assim como no item acima, também demonstram uma determinada aprovação pelo estado atual desses instrumentos, já que não houve referência às categorias Ruim ou Péssimo.

Gráfico 2 – Estado de conservação dos pianos



Durante as aulas de instrumento o professor faz uso de vários materiais auxiliares para incrementar as diversas tarefas. Essas atividades geralmente ocorrem com o propósito de desenvolver as determinadas habilidades, para que desta maneira os alunos consigam assimilar os diferentes conteúdos. É natural que cada professor trabalhe com alguns materiais próprios que ele mesmo traz de casa, mas também não é obrigatório que somente seja usado por ele seu único material. Para isso é recomendável que a escola providencie material adequado ao ensino e bom desenvolvimento de uma aula de instrumento, para que desta maneira as aulas sejam dinâmicas e sempre atualizadas. Aos professores foi indagado se as escolas especializadas em música possuem ou disponibilizam esses materiais aos professores. Dentre as alternativas (sim; não; ou sim, mas poderia ser melhor) nenhum professor julgou não haver material didático a sua disposição, porém 25% (vinte e cinco por cento) acham que esta serventia poderia melhorar.

Gráfico 3 – Materiais didáticos que a escola possui ou providencia



Conforme argumentado acima, a utilização numerosa de variados equipamentos tem como resultado uma aula mais criativa e eficiente. Partindo desse princípio também foi pedido aos professores que descrevessem resumidamente os materiais didáticos mais utilizados por eles em sala de aula. Os itens citados foram:

Quadro 4 – Materiais mais usados em aula

Materiais didáticos	Nº de vezes citado
Livros / Partituras	13
Aparelho de som	03
Instrumentos de percussão	02
Piano	02
Cadernos	01
Côco	01
Metalofone	01
Pandeiro	01
Quadro	01
Tambor	01
Teclado	01

O item mais citado, “livros/partituras”, foi assim descrito no quadro acima para incorporar vários exemplos semelhantes mencionados pelos participantes, como: Métodos de piano, Meu Piano é divertido, A dose do dia, Piano Lessons, Songbook, Partituras a quatro mãos, etc.

Por último questionou-se sobre duas condutas praticadas pelas escolas, primeiramente sobre em qual modalidade de ensino acontecem as aulas de iniciação musical ao piano e, depois, se existem nessa escola um plano de curso, projeto e/ou ementa para essa disciplina. A primeira questão foi assim respondida: 63% (sessenta e três por cento) dos professores marcaram a opção aulas “Individuais”; 6% (seis por cento) em “Grupo”; e 31% (trinta e um por cento) a alternativa “Ambos”. Para a segunda pergunta as respostas foram as seguintes: 81% (oitenta e um por cento) afirmaram que “Sim”; 13% (treze por cento) declararam que “Não”; e 6% (seis por cento) assinaram a última opção “Não sei”.

4.2 PERFIL E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DE PIANO

O segundo questionário foi elaborado para ser respondido pelos professores de piano das escolas participantes. Porém, sendo todos os gestores dessas escolas também professores de piano, se fez necessário uma inclusão dos mesmos para um resultado mais completo. Então foram acrescentadas nos questionários para os diretores as perguntas relacionadas ao processo de iniciação musical ao Piano. Destaca-se aqui que a inclusão dessas perguntas não foi total, somente uma parte do questionário dos professores foi inserida no questionário dos diretores. Sendo assim, se faz necessário ressaltar que em determinadas questões se encontra presente somente o ponto de vista dos professores de piano, ou seja, o total máximo de respostas presente nesse tópico será de doze. Nas demais questões, onde se procurou fundir as ideias dos professores simultaneamente a dos diretores de música, será encontrada a soma de professores e gestores, correspondendo ao máximo de 16 respostas para a indagação.

Como informado anteriormente, nenhuma das perguntas dos questionários foram definidas como obrigatórias, sendo de responsabilidade dos participantes a decisão de quais responderem. Devido a este motivo, houve questões em que não se obteve respostas do número total de pesquisados, ocorrendo desta maneira porcentagens diferentes de acordo com cada questão. Apontados esses pontos, segue explanação dos principais pontos identificados pela análise dos questionários.

4.2.1 Perfil Pessoal

O questionário começa com perguntas sobre dados pessoais para classificação dos professores, nome da escola, idade, tempo de atuação como professor de piano em geral e nesta escola, quais instrumentos o professor toca além do piano e a formação acadêmica de cada um. A faixa etária dos professores variou de 26 a 57 anos, e todos os professores que responderam ao questionário já atuam na área há mais de um ano. Quanto ao tempo de atuação como professor as respostas variam de quatro a 34 anos de carreira como professor de piano. E o tempo de atuação nas suas respectivas escolas de música varia de cinco meses (o menor tempo de contratação respondido) para 15 anos.

Gráfico 4 – Idade dos Professores

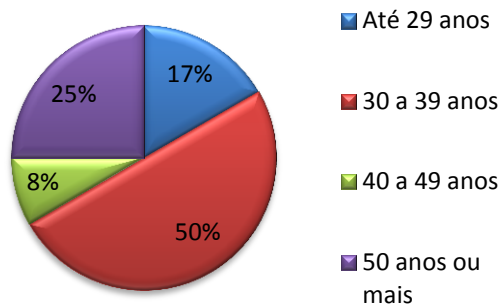


Gráfico 5 – Experiência Profissional

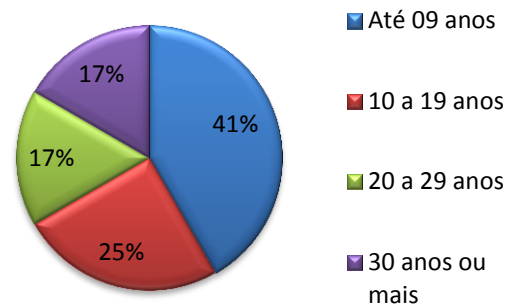
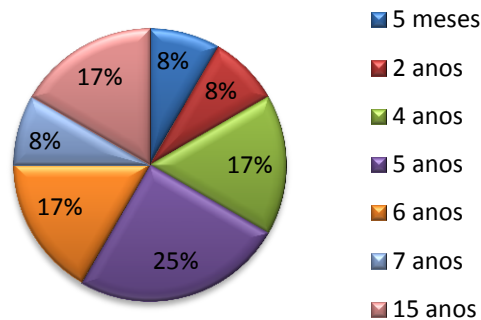
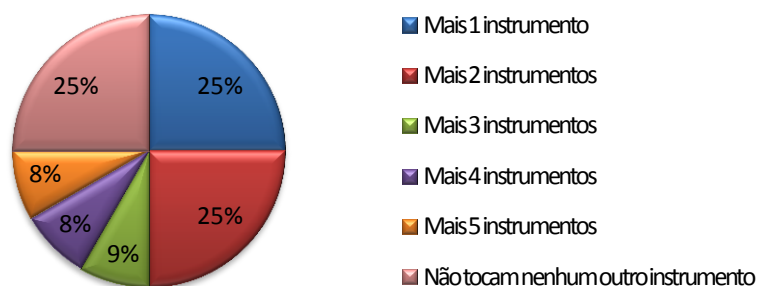


Gráfico 6 – Anos em que trabalha nessa escola



Foi perguntado aos professores sobre possíveis outros instrumentos tocados por eles além do piano, desta forma podemos afirmar que a maior parte dos professores de piano dessas escolas especializadas toca pelo menos mais de um instrumento, sendo que apenas 25% (vinte e cinco por cento) deles afirmaram não tocar nenhum outro instrumento além do piano.

Gráfico 7 - Outros instrumentos



Também foi pedido para que eles escrevessem quais eram estes instrumentos. Indicado por seis professores como sendo um dos instrumentos dos quais possuem prática, o violão foi o mais citado de todos, seguido com quatro referências à flauta doce. Quanto aos demais instrumentos apontados pelos professores como sendo instrumento que também executa, se encontram alguns instrumentos de sopros e outros de cordas, além do teclado e acordeon – ambos foram indicados por dois dos professores. O único ponto de interrogação dessa questão foi a resposta de um dos professores que informava tocar flauta, mas não indicou qual o tipo do instrumento, abrindo assim um novo tópico na tabela.

Quadro 5 – Demais instrumentos tocados pelos professores

Instrumento	Nº de vezes citado
Violão	6
Flauta Doce	4
Acordeon	2
Flauta transversal	2
Teclado	2
Clarinete	1
Flauta	1
Saxofone	1
Trombone	1
Violino	1

Sá Pereira (apud CORVISIER, 2009) apresenta os argumentos pelo qual ele entende que a formação do professor de piano implique na melhor preparação possível, do ponto de vista psicopedagógico e não só performático.

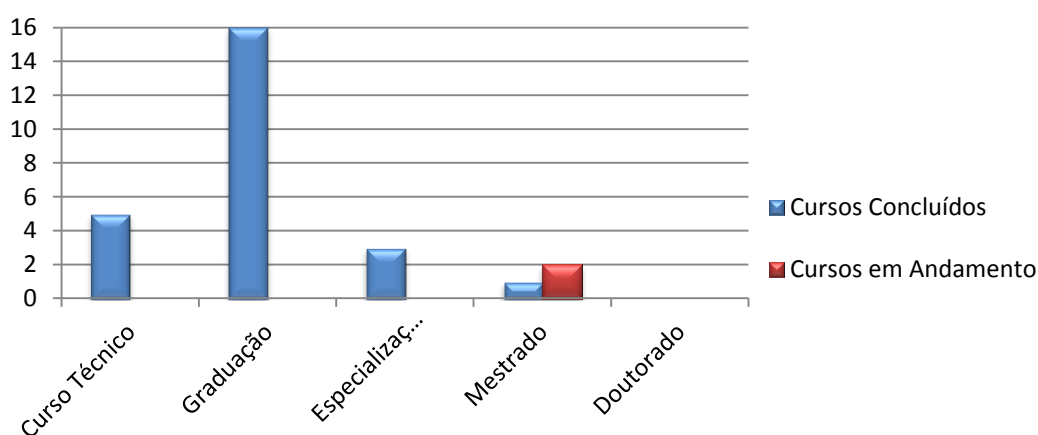
Explica-se assim o intenso sentimento de abandono e desamparo que dos jovens professores e professoras se apodera, quando ao estream no magistério reconhecem quanto a falta de preparação pedagógica lhes cria obstáculos, fazendo-os esbarrar em mil problemas e tropeçar nas mais simples e anódinas perguntas dos seus pequenos alunos. [...] É que uma coisa é executar, bem ou mal, um certo número de peças do repertório de virtuosidade, e coisa muito diferente é iniciar uma criança no estudo da música e guiar-lhes os passos com rapidez e eficiência. (PEREIRA apud CORVISIER, 2009, p. 64)

Devido a esse motivo foi necessário averiguar qual a formação dos professores atuantes na prática de ensino de piano nas escolas pesquisadas. Questionados de maneira aberta quais

os cursos que eles teriam concluído, foram dadas opções para que marcassem todas as possibilidades e completassem com informações sobre o mesmo. Caso estivessem cursando algum curso no momento, também foram colocadas opções para que completassem essa questão.

Dentre as respostas coletadas apontamos aqui os pontos que mais se destacam: todos os professores contratados são graduados em música; seis dos pesquisados já fizeram ou estão fazendo algum curso de pós-graduação; dois destes professores fizeram mais de uma graduação, deixando aqui em evidência que pelo menos duas destas foram em música sendo licenciatura e bacharelado. Vamos então ao perfil acadêmico dos professores, lembrando aqui que nosso público pesquisado foi de doze professores de piano e quatro diretores/coordenadores das escolas.

Gráfico 8 – Formação acadêmica

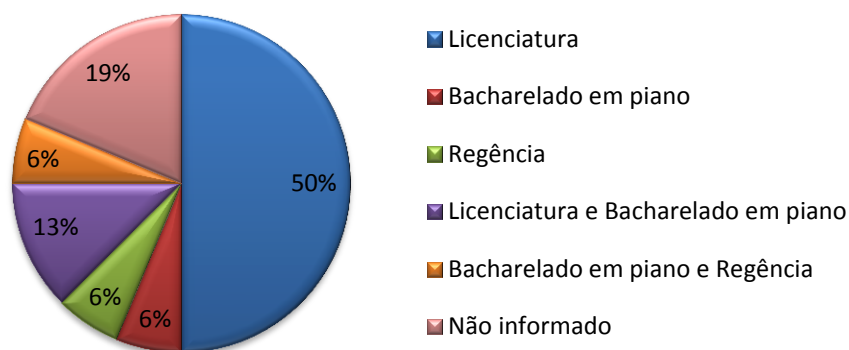


Entre os professores que relataram ter feito o curso técnico em piano, a maioria deles relatou ter feito em alguma escola conveniada ao CBM-RJ – Conservatório Brasileiro de Música. De alguma maneira isso demonstra o quanto esta instituição foi importante para a disseminação do ensino do instrumento, principalmente fazendo com que este se espalhasse por boa parte do país.

Dentre os cursos de graduação cursados pelos professores pesquisados, três instituições de ensino superior são apontadas por eles: Conservatório Brasileiro de Música, Universidade Católica do Salvador e Universidade Federal da Bahia. O maior destaque foi da Universidade Federal da Bahia, onde cerca de 60% (sessenta por cento) desses professores estudaram. Dentre os cursos de música informados estão os cursos de licenciatura, bacharelado em piano e regência (composição e regência).

Abaixo o gráfico com os dados de cada um.

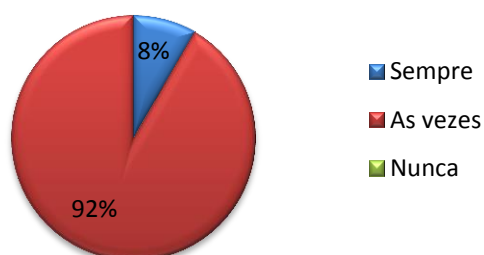
Gráfico 9 – Cursos de graduação



Dentre os cursos de especialização apontados pelos pesquisados estão: Especialização do Método Willems, Especialização em Psicopedagogia, Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior. As instituições indicadas no questionário onde foram cursados são a Escola de Música da UFBA, Instituto de Música da UCSAL, Faculdade Olga Mettig, as demais estão sem indicação de local. Destas instituições, a única que tem um ensino de pós-graduação na área de música que vai além da especialização é a Universidade Federal da Bahia, que atualmente conta com curso de mestrado acadêmico/profissional e doutorado. Devido a isso todos os três professores que estão ou já cursaram o mestrado na área pertencem a esta instituição.

Além destes cursos de formação foi perguntado aos professores se eles participavam de cursos de capacitação com determinada frequência, e apenas um professor relatou que sempre participava. Todos os outros responderam que sua assiduidade a estes cursos não mantém nenhuma regularidade, marcando a alternativa “às vezes”. Nenhum professor marcou a última alternativa “nunca”.

Gráfico 10 – Cursos de capacitação

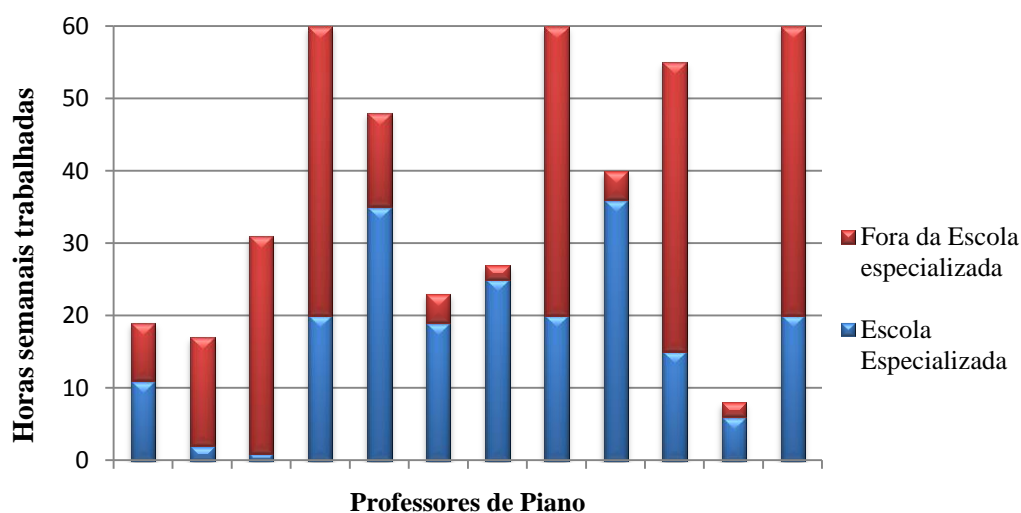


4.2.2 Situação Profissional

O perfil profissional dos professores também foi investigado pela pesquisa, para que pudéssemos descrever qual a atuação profissional dos professores de piano fora das escolas especializadas de música.

Foi constatado que todos os professores pesquisados trabalham em ao menos mais alguma atividade fora das escolas especializadas, e dentre elas estão aulas em outras instituições de ensino ou aulas particulares (definição utilizada aqui para identificar aulas no domicílio do aluno ou na própria casa do professor). Alguns professores apontaram trabalhar em mais de uma escola especializada em música, 25% (vinte e cinco por cento) destes afirmaram trabalhar em duas, e 16% (dezesseis por cento) em três ou mais escolas. Também foram indicadas outras instituições das quais três professores fazem parte: Escola da rede privada de ensino, Instituição de ensino superior e a opção “Outros”. E onze dentro os doze pesquisados complementam sua carga horária semanal com aulas particulares.

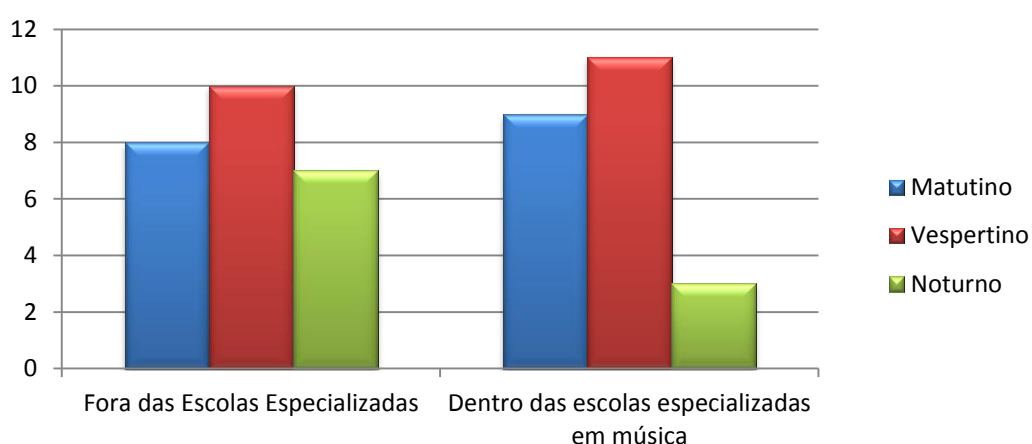
Gráfico 11 – Carga horária semanal de trabalho



Também foi pedido aos professores que indicassem no questionário quais os horários em que atuam dentro e fora das escolas especializadas de música. Para isso optou-se por padronizar os horários levando em consideração somente o turno de atuação, já que os horários variariam muito em suas diversas situações. Foram feitas duas perguntas para separar os turnos de trabalho dentro das escolas especializadas das atividades que acontecem fora. As opções de resposta eram: matutino, vespertino e noturno. Percebe-se que os professores participantes têm horários bem variados, que abrangem bem todos os turnos. Com destaque

para o turno da tarde, onde, com exceção de um professor nas escolas especializadas e dois fora das escolas especializadas, todos os outros professores mantêm atividades de trabalho. Também é possível observar que, devido ao horário de funcionamento das escolas especializadas, uma porcentagem pequena – apenas 25% (vinte e cinco por cento) dos professores, ensinam nessas escolas no noturno, um número maior desses professores trabalham nesse turno em outras atividades.

Gráfico 12 - Turno em que atuam os professores



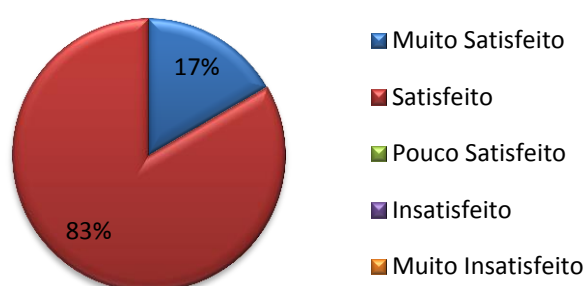
Uma parte importante da carreira de Músico são as atividades artísticas, ou seja, os diversos trabalhos de natureza musical pelas quais os músicos transitam. Segundo Del-Ben (2003) “quando se sabe fazer alguma coisa, esse saber não se manifesta verbalmente, mas, sobretudo, na própria prática. O pensamento e o conhecimento musicais estão no próprio fazer musical, estão na prática musical em si” (DEL-BEN, 2003, p. 38). Portanto, é uma parte muito importante da profissão de músico continuar com a performance ou outras atividades de cunho artístico.

Com essas informações foi inquirido aos pesquisados se estes desempenhavam atividades artísticas fora do universo das escolas especializadas. Entre os doze professores pesquisados, 75% (setenta e cinco por cento) relataram desempenhar estas atividades além de lecionar música. Foram indicadas as seguintes atividades: correpetidor; regente; performance em recitais, audições e concertos; instrumentista em filarmônica; músico de banda; músico de eventos (igreja, casamento, formatura, etc.). Destes professores que desempenham atividades artísticas fora das escolas, 70% (setenta por cento) se declaram satisfeitos com estas atividades, 20% (vinte por cento) se dizem muito satisfeitos e os 10% (dez por cento) restantes se assumem pouco satisfeitos.

Além das atividades artísticas, também ocorreu alguns relatos de professores de música que trabalham em outro ofício que não fosse esses, lecionar ou qualquer outra atividade musical adjacente. As tarefas descritas foram: construção de ‘modelos’ em madeira; informática (web); vídeo.

Sobre o nível de satisfação com essa profissão, os professores indicaram em qual das categorias eles mais se identificavam. Dentre eles, 83% (oitenta e três por cento) se declaram satisfeitos com a essa profissão e 17% (dezesete por cento) se dizem muito satisfeitos. Todas as outras categorias (pouco satisfeito, insatisfeito e muito insatisfeito) não obtiveram nenhuma indicação.

Gráfico 13 – Satisfação como professor de piano



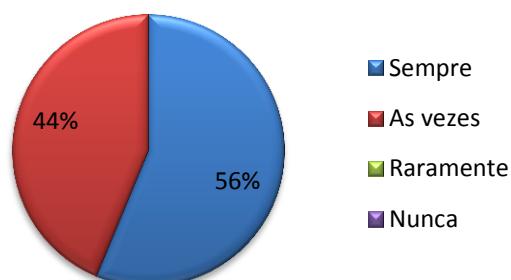
4.2.3 Perfil Pedagógico

O planejamento das aulas é uma prática muito defendida entre os educadores, já que é através da ação de planejar que se tem condição de prever possíveis complexidades e estratégias para o bem correr dos conteúdos em uma aula. Beineke (1997) discorre sobre a importância da reflexão sobre a própria prática por parte de cada educador, onde ele indica que “a cada aula encontramos soluções diferentes para a ação pedagógica. Através do estudo, da pesquisa, da reflexão sobre a nossa prática e sobre o nosso próprio fazer musical, poderemos construir alternativas metodológicas mais eficazes, mais coerentes e aprender mais música” (BEINEKE, 1997, p. 86).

Nesse sentido os professores responderam a questão informando com que frequência planejam as suas aulas. Desses professores, 56% (cinquenta e seis por cento) afirmaram que sempre planejam suas aulas e 44% (quarenta e quatro por cento) responderam que esse

planejamento é feito às vezes. Nenhum professor indicou as opções raramente ou nunca, demonstrando o valor dado a esta prática pelos professores participantes.

Gráfico 14 – Frequência de planejamento de aula



Diferentes pedagogos interferiram nas práticas pedagógicas dos professores incluídos na pesquisa, tornando-se referências e influenciando sua forma de trabalho. Dentre eles, foram citados três representantes dos chamados métodos ativos, com grande destaque para o suíço Edgar Willems, que obteve o maior número de citações dentre todos os outros pedagogos citados, sendo lembrado por 50% (cinquenta por cento) do total de participantes da pesquisa. Esse resultado talvez se deva graças ao segundo nome mais citado na pesquisa: a musicista e educadora Carmen Mettig Rocha, estudiosa e representante do seu método no país, que sempre se esforçou em difundir seus preceitos didáticos.

Na lista consta uma série de educadores brasileiros e estrangeiros, dentre eles teóricos de destaque da educação e diferentes professores. A presença de professores baianos nessa lista é natural devido à grande atuação que mantiveram na cidade, mantendo uma convivência espontânea com os demais educadores aqui formados. A lista completa dos pedagogos/educadores que mais influenciaram os professores participantes segue no quadro abaixo.

Quadro 6 – Lista de pedagogos e educadores

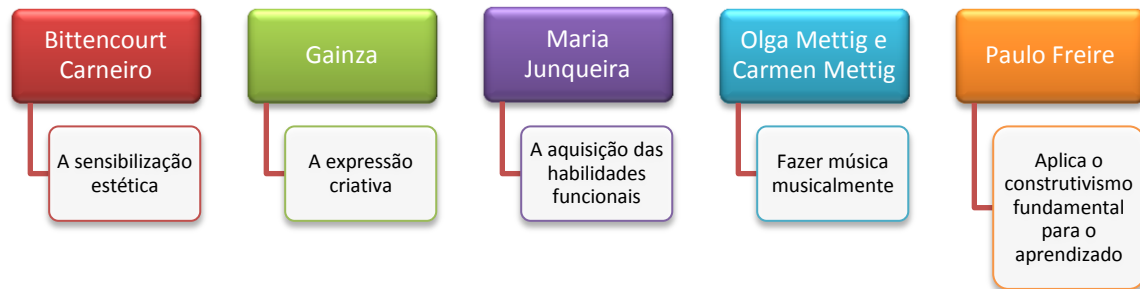
Pedagogos/Educadores	Nº de vezes citado
Musicais	
Edgar Willems	08
Carmen Mettig	06
Keith Swanwick	04

Antonio Sá Pereira	02
Carl Orff	02
Meyre Brum	02
Alda Oliveira	01
Conceição Bittencourt Carneiro	01
Emile Jaques Dalcroze	01
Ester Cardoso	01
G. A. Kochevissky	01
Hannelore Bucher	01
Jacques Chapuis	01
Karl Leimer	01
Lucette Descaves	01
Maria de Lurdes Junqueira	01
Olga Mettig	01
Paulo Freire	01
Violeta Gainza	01
Walter Giesecking	01

Perguntados sobre quais os atributos desses pedagogos estão mais presentes em suas práticas pedagógicas, os professores indicaram as principais questões e aspectos desses profissionais que mais tem representatividade nas suas aulas de iniciação (essas informações estão apresentadas nos quadros 7, 8 e 9 abaixo). Dessa maneira, era esperado que essa pergunta complementasse a questão anterior, partindo do pressuposto que, para se considerar algo como referência, é necessário saber quais os motivos para esse feito, portanto, os professores citaram tais influências como presentes em suas práticas.

As respostas recebidas pelos questionários variaram de participante para participante conforme o seu grau de entendimento sobre a questão, o que dificultou um pouco a tabulação desse quesito. Enquanto alguns participantes indicaram quais aspectos dessas referências eles seguiam, os demais não fizeram um link direto das suas referências ao sujeito. Desse modo, na medida em que alguns citaram mais de um educador na pergunta anterior, não foi possível relacionar de maneira definitiva as influências às suas referências, principalmente porque alguns pedagogos mantêm práticas muito parecidas, quando não iguais.

Quadro 7 – Relação entre os pedagogos e suas práticas I



Quadro 8 – Relação entre os pedagogos e suas práticas II



Quadro 9 – Relação entre os pedagogos e suas práticas III



Torna-se importante, a qualquer profissional, buscar sempre que possível estudar e pesquisar em sua área. Tanto para se conhecer o que há de mais novo no determinado campo de trabalho, como para reciclar as práticas já existentes através do estudo mais detalhado, resultando em outras possibilidades de execução. Entro em consonância com a autora Poliana Almeida (2007) quando ela defende que:

Por mais que tenhamos que admitir que nem sempre nosso discurso está alinhado com a nossa prática, temos que admitir que as opções teórico-pedagógicas declaradas, mesmo não postas em prática por uma série de fatores, refletem nossos ideais de educação, ou seja, aquilo que, se não fazemos, gostaríamos de fazer. (ALMEIDA, P., 2007, p. 118)

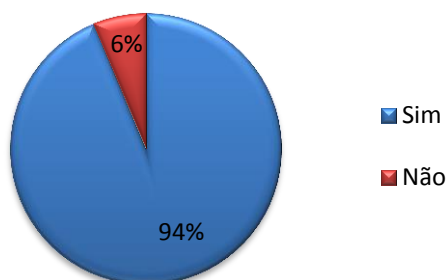
Defendo essa ideia, pois mesmo a realidade da prática não sendo exatamente como é descrita, o fato de se manifestar uma intenção em determinado sentido, demonstra uma possível vontade de se buscar práticas mais eficazes.

4.2.4 Material didático

Não se trata de adotar um único método utilizando-o página por página, mas explorar atividades na aula de instrumento que levem o aluno a uma compreensão musical ampla. Este procedimento adotado desde a iniciação instrumental é de suma importância na educação musical, visto que proporciona ao aluno, independente se venha ou não a ser um instrumentista, um aprendizado mais coerente. (GURGEL, 2007, p. 6)

Em consonância com esse pensamento, a pesquisa questionou os professores se eles utilizavam em suas aulas algum método. Independentemente de como esses métodos fossem trabalhados por eles, o intuito era verificar se havia uma conduta de se adotar algum livro que servisse de guia para o aluno. Portanto, foi constatado que 94% (noventa e quatro por cento) desses professores aplicam métodos aos seus alunos de iniciação ao piano. Somente um dos professores afirmou não fazer uso de nenhum método em suas aulas.

Gráfico 15 – Utilização de livros didáticos



Vários autores classificam os métodos de piano conforme suas abordagens de leitura, ou seja, de que maneira o livro introduz o aluno à notação musical. De acordo com esse pensamento, esses métodos podem ser identificados por: abordagem de Dó central, abordagem das múltiplas tonalidades e a abordagem intervalar. Uszler (2000) alerta para a ponderação na utilização dessas classificações.

Caracterizar um método de piano unicamente por identificá-lo com uma destas três abordagens de leitura é simplista. Continuar a aplicar estas classificações com métodos publicados recentemente é ainda mais complicado pelo fato de que alguns métodos tentam combinar as melhores características de cada abordagem de leitura. No entanto, a utilização de tais classificações persiste, e os professores ainda formam muitas opiniões sobre um método inteiro com base na abordagem de leitura que apresenta. (tradução nossa) (USZLER; GORDON, SMITH, 2000, p. 5)

Posteriormente, os professores foram convidados a descrever os métodos que eles fazem uso em suas aulas de piano, de maneira que cada professor respondeu de acordo com sua rotina de trabalho, sendo livre para colocar a quantidade que lhe fosse conveniente. Um dado interessante a se acrescentar a pesquisa foi que, dentre os 15 professores que responderam a questão afirmando que usam livros didáticos, somente dois informaram apenas um livro. Ou seja, 87% (oitenta e sete por cento) dos professores que fazem uso de métodos de piano em suas aulas utilizam mais de um livro para esse fim. Por não dispor de informações complementares, esta pesquisa não pode informar se esses livros são usados simultaneamente ou se o professor trabalha de maneira alternada entre esses métodos.

Abaixo segue lista dos métodos citados, com a respectiva quantidade de professores que o utilizam.

Quadro 10 – Livros didáticos trabalhados pelos professores

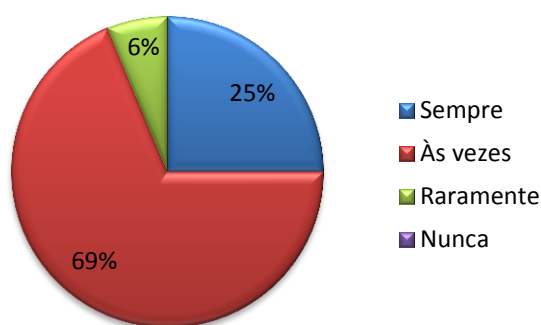
Material	Autor	Nº de vezes citado
Meu piano é divertido	Alice Botelho	09
Piano Lesson	P. Keveren, etc.	07
Iniciação ao Piano	Carmen Mettig	06
A dose do Dia	Edna-Mae Burnam	05
Leila Fletcher – Piano Course	Leila Fletcher	04
Adult Piano Course 1	Leila Fletcher	01
Alfred’s Basic Adult Piano Course	Willard A. Palmer, Morton Manus e Amanda V. Lethco	01
13 Pequenas Peças Brasileiras	Moema Craveiro Campos	01
Bastien Piano Basics	James Bastien	01
Educação Musical Através do Teclado	Maria de Lourdes Junqueira G. e Cacilda Borges Barbosa	01
Miniaturas	Maria da Graça Santos	01
O Baú da Vovó	Ekaterina Konopleva	01
Peças de Piano para Você	Carmen Mettig	01
Piano Adventures	Nancy e Randall Faber	01
Piano Course	Michael Aaron	01

Todos esses métodos de iniciação citados no quadro acima correspondem aos livros mais utilizados pelos professores em suas aulas de piano. Apesar das escolas de música oferecerem sugestões elas não adotam nenhum livro como livro-guia, mas pôde-se notar uma pequena convergência entre os membros da mesma escola, talvez devido ao fácil acesso de determinados livros. Também houve citações a nomes de autores que não vieram com a devida complementação, portanto não foi possível atribuir qual o livro a que o participante estava se referindo, por isso não foram acrescentados ao trabalho.

Por fim se faz necessário acrescentar que nenhum método é totalmente completo ou absoluto, torna-se produtiva a complementação e diversificação do material utilizado na prática cotidiana, principalmente quando se observa com cuidado as necessidades do aluno. Conforme Corvisier (2009), “as limitações de qualquer método provém do fato de que não seria possível prescrever todas, nem as mesmas soluções para qualquer tipo de aluno, indiscriminadamente.” (CORVISIER, 2009, p. 116). Essa limitação não é relevantemente suficiente para impossibilitar a correta aplicação de um método, só reforça a importância do olhar atento do professor aos caminhos pelo qual ele pretende seguir.

Respalhada por Swanwick, a autora Viviane Beineke (1997) descreve: “nossos alunos não aprendem todos da mesma forma, não têm a mesma relação com a música, estabelecem significações diferentes para o processo de aprendizagem, fazem suas próprias escolhas” (BEINEKE, 1997, p. 86). Partindo desse princípio, muitos métodos de educação musical preconizam a utilização de atividades lúdicas durante o processo de musicalizar, principalmente nas aulas em grupo como corais ou grupos de musicalização. Transferindo isso para as aulas de instrumento, muitas vezes essas atividades de cunho recreativo auxiliam no desempenho e melhor assimilação de assuntos por parte dos alunos. Em consonância com esse pensamento, a maioria dos professores afirma utilizar algum material lúdico ou jogos em suas aulas de piano. O maior número deles, 69% (sessenta e nove por cento), disse que utilizam com alguma frequência, marcando a opção às vezes; 25% (vinte e cinco por cento) utilizam sempre e 6% (seis por cento) afirmaram raramente. Nenhum dos professores afirmou que “nunca” utiliza essa ferramenta como apoio ao trabalho.

Gráfico 16 – Frequência de utilização de jogos ou outros materiais lúdicos



Segue abaixo a lista com os materiais indicados pelos professores, juntamente com o número de indicações, que corresponde ao total de professores que indicaram este mesmo item. Como exemplo, o dominó musical, que foi dentre esses o mais citado, com quatro indicações do total de professores.

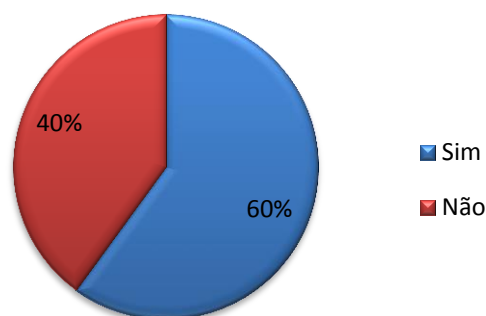
Quadro 11 - Materiais lúdicos citados pelos professores

Material	Nº de vezes citado
Dominó musical	4
Jogo de copos	2
Jogo da memória	2

Jogos eletrônicos	2
Jogos Musicais	2
Bambolê	1
Basquete musical	1
Bolas	1
Brincadeiras	1
Computador	1
Dados	1
Figuras em E.V.A.	1
Filmes	1
Instrumentos de percussão	1
Ipad	1
Jogos lúdicos	1
Jogos motores	1
Jogos rítmicos corporais	1
Parlendas	1
Pirâmide	1
Vivo ou morto	1

A maioria dos professores relatou já ter elaborado algum material didático para auxiliar em suas aulas. Geralmente são elaborados para colaborar com o professor e deste modo conseguir alcançar mais facilmente seus objetivos e também abranger alguma dificuldade particular de algum aluno. Desta forma, somente 40% (quarenta por cento) desses professores não se utilizou desta finalidade.

Gráfico 17 - Material didático de autoria própria



Neste tópico, que informa sobre os materiais elaborados pelo próprio professor, somente um item da lista abaixo obteve menção de mais de um professor – jogo da memória. Este

resultado provavelmente se deve por se tratar de um material pessoal, do qual, além de se ter habilidades específicas para produzi-lo, é necessário razoável interesse. Os instrumentos de trabalho elaborados pelos professores variam das mais diferentes propostas, desde composições, arranjos e coletâneas de atividades, até materiais lúdicos a exemplo dos jogos.

Quadro 12 – Discriminação dos materiais de autoria própria

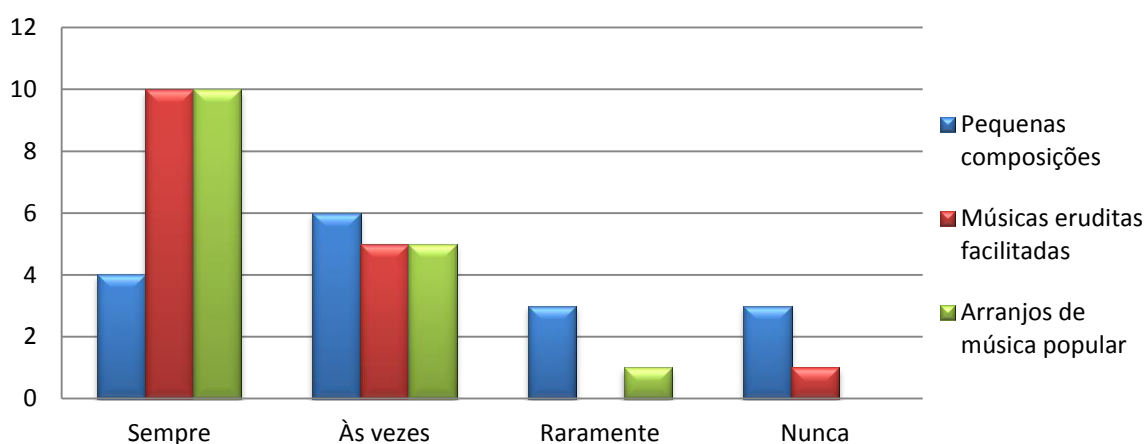
Material produzido pelos professores
Arranjos de músicas folclóricas
Canções com cinco notas
Dominó musical
Estudos para a agilidade - que podem ser acompanhados pelo professor
Exercícios e composições próprias usando escalas pentatônicas, de tons inteiros, diatônicas, etc.
Exercícios Harmônicos
Jogo da memória
Jogos
Melodias com acordes
Módulos de Musicalização
Músicas utilizadas na iniciação
Partituras com exercícios
Pirâmide

Uma parte importante do ensino inicial de piano é trabalhar a motivação do aluno sem que ele fique desestimulado por não conseguir tocar qualquer música que ele gostaria. Independentemente do nível do aluno, essa ansiedade aparece em algum momento, e cabe ao professor lidar da melhor maneira possível. “Suzuki acredita que a participação dos pais é importante porque cabe a eles motivar a criança na difícil tarefa da prática instrumental diária, que, por sua vez, ajuda a desenvolver na criança a persistência necessária ao estudo de um instrumento musical” (ILARI, 2011, p. 199). A falta do estudo diário é um fator importantíssimo nessa fase, pois consegue dificultar o desenvolvimento, atrasando ainda mais as expectativas do aluno. Esse trabalho conjunto dos pais e dos professores oferece um ambiente favorável para o progresso técnico e musical do aluno.

Outro ponto influente para esse desinteresse quanto ao repertório aparece devido a maior parte das músicas dos métodos de iniciação não serem conhecidas pelos alunos, que muitas vezes escutam algum colega, professor ou músico tocando determinadas músicas que geram de imediato algum interesse por parte do aluno em aprender algo que não está no seu nível. Esses desafios, na maioria das vezes, devem ser resolvidos pelos professores, seja explicando ao aluno o motivo pelo qual ele não seria capaz de executar esse repertório ou adequando as músicas de interesse do mesmo ao seu nível de habilidades.

Saber qual repertório pode ser utilizado por seus alunos é fundamental para desenvolver a carreira de professor de instrumento e saber adaptar o acervo a que se tem acesso para as capacidades do aluno é uma prática que facilitará muito a preparação de um repertório apropriado para o aluno, ainda que precise incluir nele peças que, sem adaptação nenhuma, não possibilitariam a execução por parte do aluno pelo grau de dificuldade. Entre estes professores pesquisados a maioria mantém algumas destas práticas, seja elas de compor pequenas canções para o nível do aluno; facilitar peças eruditas mais conhecidas; ou escrever arranjos de música popular (música de mercado/ da mídia). O gráfico abaixo mostra a relação dos professores com a realização desta prática.

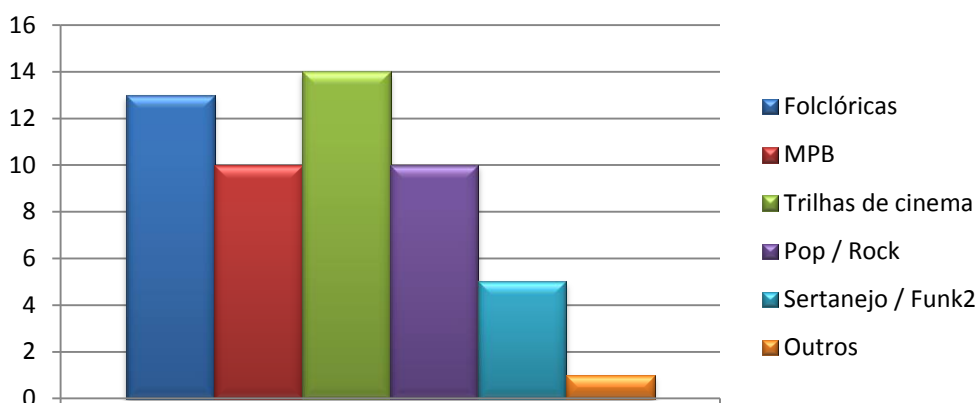
Gráfico 18 – Partituras produzidas pelos professores



Devido ao grande apelo da música comercial, ou seja, sua constante presença na vida do aluno, é muito provável que o professor em algum momento tenha que trabalhar com este material. Quase sempre cabe ao professor ajustar a canção para adequar-se ao instrumento. Já que em sua maioria o repertório popular é tocado com mais de um instrumento, além da voz, muitas vezes o professor acaba fazendo todo o acompanhamento e deixando o aluno encarregado apenas da melodia. As canções folclóricas, que costumam ter poucas notas e uma

extensão menor, geralmente são de muita aplicabilidade para os alunos iniciantes. Mas, como existem muitos outros, foi perguntado aos professores que estilos eles costumam arranjar com mais frequência para seus alunos. O resultado está apresentado no gráfico abaixo.

Gráfico 19 – Estilos mais trabalhados de música popular

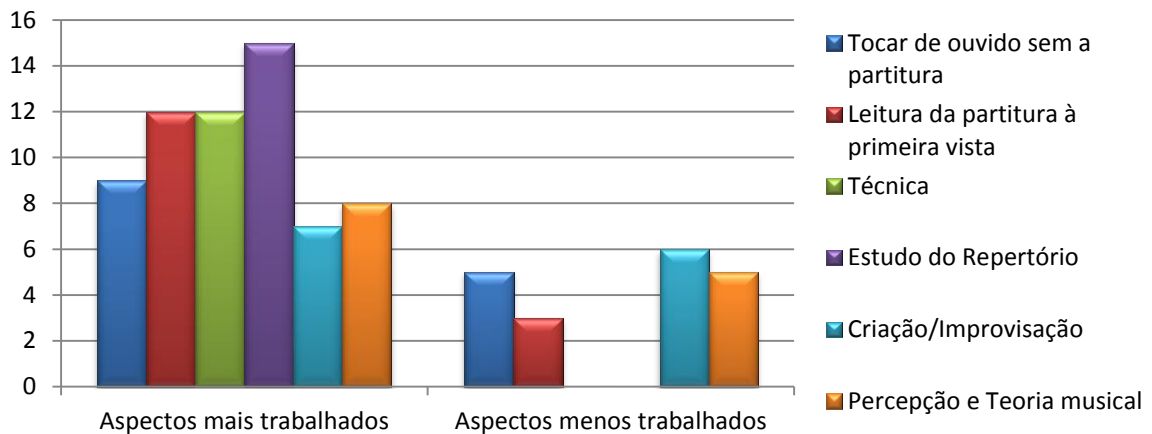


4.2.5 Organização das Aulas

Alguns pontos são bastante importantes para o desenvolvimento de uma aula. Além de necessário conhecimento, é fundamental sensibilidade para entender as deficiências do aluno e adaptá-lo às suas necessidades. Para isso, faz-se indispensável aproveitar ao máximo o tempo com o aluno. Então, cabe ao professor definir suas prioridades, levando em consideração que muitas vezes é necessário adaptar o planejamento para se adequar aos imprevistos que acontecem. Mas, deixando as especificidades de lado, foram questionados aos professores quais os aspectos que eles mais/menos trabalham em suas aulas de piano. Na medida em que isso demonstra quais os pontos que eles consideram mais importantes no ensino musical, abrindo um parêntese aqui pra deixar claro que isso não impede que o professor, ao aplicá-los em aula, leve em consideração as habilidades do aluno.

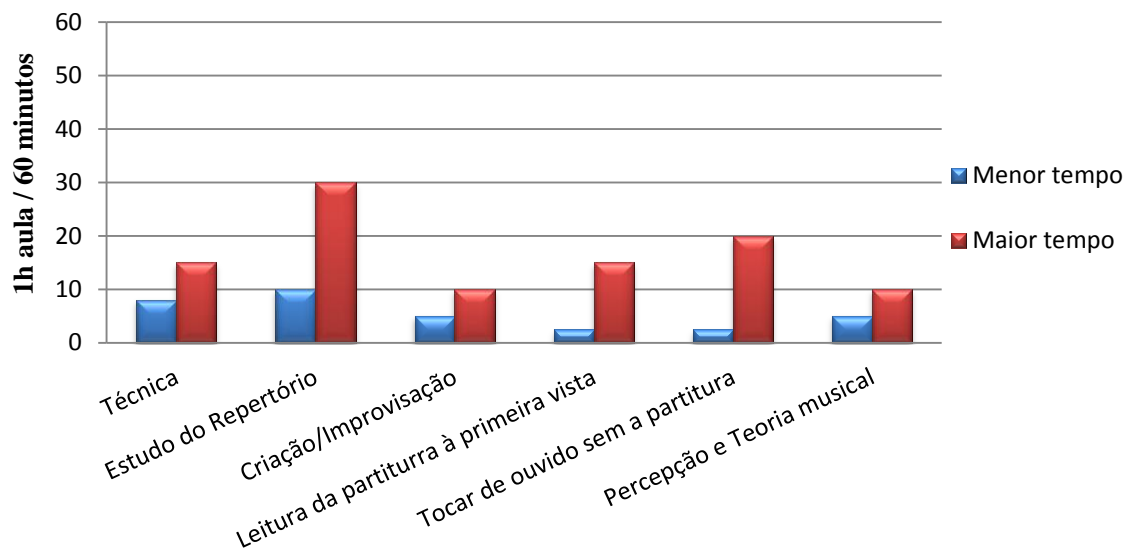
O gráfico abaixo exemplifica as respostas obtidas pela pesquisa.

Gráfico 20 – Aspectos mais e menos trabalhados em aula



Portanto, foi perguntado para os professores de que maneira eles dividem os aspectos a serem trabalhados para caberem no tempo médio de uma aula de instrumento convencional, observando aqui que as respostas variaram no que diz respeito ao tempo de aula entre 0h50m e 1h00m. O gráfico abaixo está organizado de modo a demonstrar o tempo mínimo e o máximo indicado pelos participantes. Não foi tirada uma média para este quesito, todos os outros valores apontados pelos participantes estão entre estes dois valores extremos. Então no exemplo do estudo da técnica em aula, entre todos os professores o tempo mínimo indicado foi de oito minutos e o máximo de quinze minutos. Assim se prossegue com todos os outros aspectos questionados: estudo do repertório; criação/improvisação; leitura da partitura à primeira vista; tocar de ouvido sem a partitura; e percepção e teoria musical.

Gráfico 21 – Divisão temporal da aula



Ao analisar esses dados, pode-se evidenciar o Estudo do Repertório como o aspecto mais trabalhado nas aulas de piano. Esse tópico, além de obter a maior proporção nos “aspectos mais trabalhados em aula” (gráfico 20), também foi apontado pela maior parte dos professores, com o maior tempo destinado a uma atividade individual. Alguns professores relataram dedicar até 30 minutos da aula para esse propósito, como pode ser verificado (gráficos 21 e 22). Outro ponto da aula que também foi unânime, ou seja, apontado por todos os professores participantes, foi o trabalho da técnica na aula de piano. Todos eles, assim como no estudo do repertório, relataram destinar ao menos alguns minutos para esses exercícios. O que demonstra que esses dois aspectos são bastante valorizados pelos professores participantes.

Gráfico 22 – Estudo do Repertório

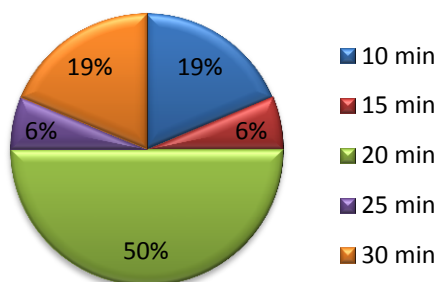
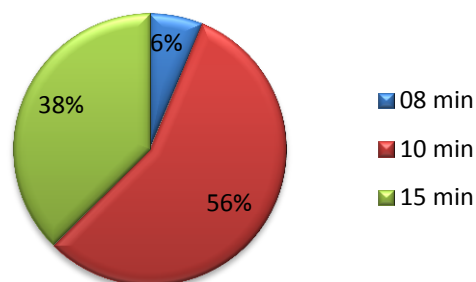


Gráfico 23 - Técnica



Seguem os demais gráficos, detalhando a divisão de tempo utilizada pelos professores das escolas participantes, de modo que, desta maneira, agrupados pela porcentagem, pode-se verificar quais possibilidades e como esses professores tratam a distribuição das atividades pelo tempo da aula.

Gráfico 24 – Criação/Improvisação

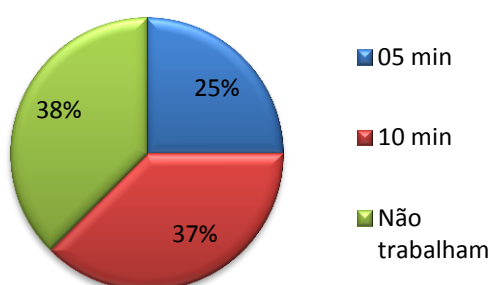


Gráfico 25 – Leitura da partitura à primeira vista

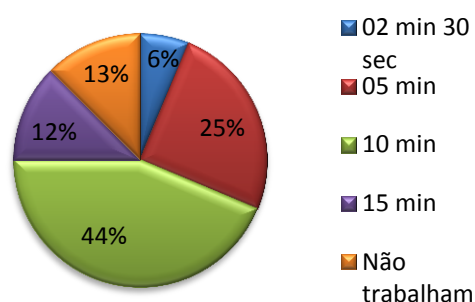


Gráfico 26 – Tocar de ouvido sem a partitura

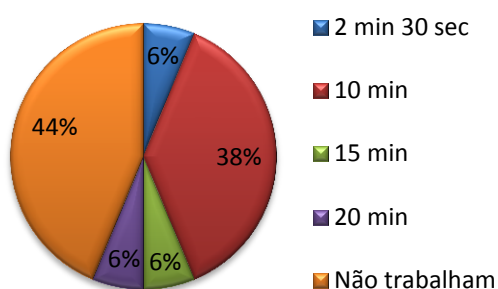
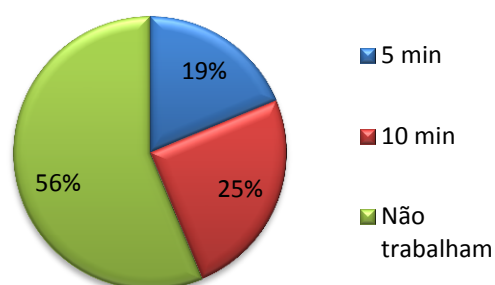


Gráfico 27 – Percepção e Teoria musical



Como pode ser observado nos questionários (Anexo A e B), esse questionamento pediu a cada participante que colocasse o tempo que ele destina da sua aula para esses aspectos apontados pela pesquisa. Portanto, levando em consideração sua prática habitual, cada professor preencheu da sua maneira, tirando uma média de acordo com as atividades mais frequentes realizadas por ele. Desta maneira, o último tópico desses gráficos acima (gráficos 24, 25, 26 e 27) representa a ausência de respostas, ou seja, a indicação “Não trabalham” significa a falta de frequência da prática desses aspectos nas aulas de piano. O que não indica que esses pontos nunca são trabalhados nas aulas de piano, somente que não fazem parte do planejamento cotidiano dos professores dessas aulas. Isso pode ser constatado principalmente no último item, “Percepção e Teoria musical”, cuja presença em aula específica da disciplina na maioria das escolas justifica a falta de trabalho da mesma dentro da aula de instrumento.

Ao final do questionário foi deixado um espaço para que os professores deixassem alguma observação que não havia sido abordada pela pesquisa, ou algum aspecto importante

que ele gostaria de deixar registrado sobre o seu trabalho como professor de piano. Abaixo segue transcrição desses comentários:

- - Ênfase em escutar atentamente o som produzido - qualidade, duração e volume.
- - Trabalhar um repertório atualizado e em cima da vivência musical do aluno.
- - OBS: Tocar de ouvido sem a partitura só acontece quando o aluno não quer aprender a leitura musical, alguns alunos eventualmente tiram músicas de ouvido, quando acontece a gente trabalha a música, essa prática é bastante valorizada por mim. Mas não é o mais comum.
- - O professor deve estar sempre "animado" no sentido de alma. É a alegria e entusiasmo do professor que incentiva e desperta a autoestima do aluno. Um verdadeiro momento de prazer para ambos.
- - Na atualidade os estudantes de música buscam realizar seus sonhos com repertório do seu dia a dia, assim a troca ou um *mix* de repertório se faz necessário, aplicando a técnica e a ética necessária para que o objetivo seja alcançado.

Todos os dados apresentados neste capítulo compõem as principais atividades empregadas pelos professores de piano das escolas participantes e, conseqüentemente, representam as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas de música, uma vez que essas práticas definem o caráter das mesmas. Portanto, no próximo capítulo serão apresentadas as considerações finais, com algumas conclusões alcançadas pela pesquisa bem como possíveis aplicações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou trazer uma série de dados e informações sobre o processo de iniciação ao piano em escolas de música especializadas em Salvador, obtidas por meio de questionários respondidos por professores do instrumento e gestores de quatro escolas selecionadas.

A escolha dos professores como um caminho para compreender a iniciação ao instrumento ocorreu devido à importância desses profissionais no processo de aprendizagem. O professor é o responsável por aplicar, em última instância, as concepções e as práticas pedagógicas sistematizadas e por tornar acessível o conhecimento ao aprendiz; é ele quem possui a vivência cotidiana da educação e que, por essa razão, enxerga esse cenário com uma perspectiva lúcida e objetiva. Em consequência desses motivos, o perfil didático desses professores corrobora para descrever as práticas de iniciação musical empregues nas escolas de música participantes da pesquisa.

Todos os professores pesquisados têm formação superior completa, isso demonstra que esses professores buscaram aperfeiçoamento para exercer suas profissões. Essa realidade é possível porque na cidade de Salvador há atualmente dois cursos de graduação em música: o curso de licenciatura, na Universidade Católica de Salvador – UCSAL, com habilitação em piano ou violão, e as opções de licenciatura e diferentes bacharelados na Universidade Federal da Bahia – UFBA. Esse quadro pode não ser observado em outras partes do estado, uma vez que não existem, em várias regiões do interior da Bahia, instituições de ensino superior que ofereçam cursos presenciais de graduação em música. É comum encontrar nesses locais professores de instrumentos com formações incompletas ou de outras áreas atuando nessa profissão.

Esse fato não se repete quando se trata dos cursos de pós-graduação, pois mesmo já existindo na cidade alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*, e também os cursos *stricto sensu* de mestrado e doutorado na UFBA, o índice de professores que buscaram essa alternativa foi considerado mediano, uma vez que o resultado da pesquisa ficou abaixo da média dos participantes. O interesse por esses cursos representa uma continuidade do aprendizado docente, e entende-se que esses professores deram continuidade à sua formação acadêmica, sobretudo para exercer a profissão com um melhor preparo.

As escolas de música expostas neste trabalho desempenham um papel muito importante na disseminação do ensino musical para a cidade, conseqüentemente para o ensino do piano.

Uma das razões para tal fato é que, apesar de ser uma cidade considerada extremamente musical, Salvador possui uma lacuna de instituições públicas de ensino de música. Essa constatação pode ser observada quando se compara a capital baiana e o estado da Bahia com outros estados do país, como São Paulo e Minas Gerais. O estado de Minas Gerais, que possui dimensões semelhantes à Bahia, possui doze conservatórios estaduais espalhados por doze cidades e inaugurados a partir de 1950, enquanto que a Bahia não possui nenhum.

Essas instituições públicas (conservatórios/escolas) muitas vezes fomentam na população local o interesse e a curiosidade pela aprendizagem de um instrumento. Estimulam muitas vezes uma interação entre a comunidade, fazendo apresentações, promovendo atividades culturais e, principalmente, tornando acessível àquelas pessoas que não podem pagar pelo aprendizado musical, o que torna a música mais descomplicada e possivelmente mais procurada entre os cidadãos. Em Salvador existem muito projetos sociais e ONGs que desempenham essa função, mas as atividades oferecidas nesses ambientes geralmente são voltadas à musicalização ou ao ensino de instrumentos que tenham maior facilidade de trabalho em grupo. Isso ocorre, devido a algumas dificuldades que são inerentes ao piano como, por exemplo, a complexidade de se montar um laboratório coletivo, o custo elevado, a necessidade de espaço amplo. O transporte e manutenção também afastam esse instrumento, principalmente o acústico, mantendo-o longe dos projetos sociais.

Considerando os argumentos expostos e considerando que todas as escolas especializadas em música participantes da pesquisa cobram mensalidade, torna-se importante destacar que todas elas estão muito bem localizadas; se situam em regiões nobres da cidade, cercadas por bairros de classe média, portanto, muito próximas de um público em potencial. Quanto ao espaço e estrutura física, todas as escolas estão muito bem organizadas, independentemente de imóvel próprio ou não, todas estruturaram um espaço extremamente agradável aos alunos, cada uma ao seu modo.

Pontuadas essas questões, apresentam-se as principais conclusões sobre o processo de iniciação musical ao piano praticado nas quatro escolas de música participantes, com o objetivo de responder a questão-problema da pesquisa: Como ocorre o processo de iniciação musical ao piano em quatro escolas especializadas de música?

As aulas de iniciação ao piano são majoritariamente individuais, portanto o repertório pode ser adaptado mais facilmente às necessidades e interesses dos alunos. Uma grande parte dos professores utilizam métodos de iniciação para introduzir a leitura musical aos alunos, sendo que esses livros não são impostos pela escola aos professores, cada um escolhe de

acordo com seus preceitos e alguns utilizam mais de um, aproveitando dos métodos o que lhes convém. O livro mais trabalhado entre os professores é também o mais conhecido dentre eles, o *Meu piano é Divertido*, de Alice Botelho. Esse método é uma coletânea de músicas de nível iniciante que se desenvolve de maneira bem gradativa; é necessário que o professor incremente as lições, apresentando dificuldades e estímulos na busca por uma boa execução.

Além de trabalharem com os livros de iniciação musical, as aulas são enriquecidas com as mais diversas partituras avulsas, bem como com músicas ensinadas por repetição e imitação. Essas partituras separadas são apresentadas aos alunos como complemento às aulas, reforço de atividades, exercícios isolados ou parte de algum projeto desenvolvido pela escola. Na maioria das vezes são facilitações de músicas eruditas e arranjos de música popular elaborados pelos professores de acordo com as habilidades próprias do aluno. Hoje em dia esse material está mais acessível na internet, ainda que necessite de ajustes para melhor adaptar ao aluno e facilitar em parte o trabalho do professor. Essas partituras variam de acordo com o objetivo do professor e com as características de gosto do aluno, mas as escolhas mais comuns encontradas foram temas de cinema (músicas de filmes), músicas folclóricas, MPB e Pop/Rock.

Da mesma maneira que ocorre com os arranjos acima citados, notou-se um empenho por parte dos professores em aumentar o leque de materiais didáticos à disposição de suas aulas. Isso foi constatado tendo em vista que mais da metade desses professores já elaborou algum tipo de material extra para suas aulas de piano, seja composições dos mais distintos estilos, ou outros tipos de materiais como jogos adaptados aos conteúdos musicais. O que correlaciona com outro item compreendido pela pesquisa, os jogos ou materiais lúdicos, dos quais todos os participantes em algum momento já utilizaram alguma categoria. Os mais empregados nas aulas de iniciação ao piano são o dominó musical, seguido dos jogos de copos, memória, eletrônicos e musicais. Dependendo da idade do iniciante essa estratégia consegue amenizar possíveis problemas de leitura e ritmo que venham a atrapalhar a assimilação de alguns conteúdos por parte do aluno.

Constatou-se na pesquisa que os perfis pedagógicos dos professores de piano seguem uma vertente livre, com mais ou menos influência de alguns educadores, à medida que se articulam e formam uma única prática. Todos os professores uniram ao menos duas personalidades do meio pedagógico para construir suas próprias práticas de ensino. A maior influência verificada foi o pedagogo musical Edgar Willems, criador de um dos métodos ativos mais renomados e conhecidos no universo da educação musical para crianças. O

segundo nome mais citado pelos participantes, a musicista e educadora Carmen Mettig, provavelmente tem grande influência nesse resultado, pois é uma das principais fomentadoras do método Willems atualmente. Os demais educadores citados formam uma lista bem diversificada, que abrange várias metodologias e dão suporte às diversificadas linhas filosóficas de trabalho. Complementando a prática pedagógica, notou-se uma valorização do planejamento das aulas entre os participantes, ato que recebe grande incentivo na comunidade pedagógica como um todo.

Foi reconhecida uma diferença de horário entre as escolas, cujas aulas variaram de cinquenta minutos a uma hora. Essa diferença não obteve nenhuma relevância na apuração de dados, pois os resultados se mantiveram os mesmos, independente do tempo de duração da aula, o tempo gasto nas divisões de atividades manteve o mesmo padrão tanto para as aulas mais curtas como para as mais longas. A atividade que consome o maior tempo nas aulas é o estudo e preparo do repertório, que chega a ocupar trinta minutos da aula, o que representa metade da aula direcionada a esse objetivo. A média realizada nessas aulas para o estudo da técnica não envolve tanto tempo quanto o dedicado ao repertório, mas também foi consenso entre os participantes a incorporação permanente dessa finalidade nas aulas.

As demais atividades investigadas não obtiveram concordância total entre os participantes, nem foram consideradas como práticas recorrentes em suas aulas. A menos realizada nas aulas de piano é o estudo da percepção e teoria musical, mas esse resultado encontrado já era esperado, considerando que essas atividades são trabalhadas em uma disciplina separada na maioria das escolas. Todas as outras práticas: criação e improvisação; leitura de partitura à primeira vista; e tocar de ouvido sem a partitura, também não mantiveram consonância entre todos os professores, e não são trabalhadas por uma parte considerável deles dentro de suas aulas.

Quanto ao sistema de avaliação, foi verificado que todas as instituições de ensino julgam necessário realizar apresentações durante o ano, talvez porque essas apresentações também foram justificadas como forma de divulgação para novos alunos, e todas fazem avaliações com periodicidade. Mas, o que se observou é que esse processo é diversificado, variando conforme a concepção de cada uma das escolas. Algumas priorizam a apresentação em detrimento de uma avaliação estruturada e outras desenvolveram estratégias alternativas, como é o caso das gravações semestrais que funcionam como avaliações para os professores, mas podem assumir várias funções posteriormente.

Este trabalho pretendeu demonstrar o quanto a iniciação ao piano é importante na formação musical, pois os reflexos dessa fase inicial provavelmente acompanharão toda a trajetória musical do indivíduo e serão determinantes nos resultados que ele virá a ter, como por exemplo, o tipo de autonomia que esse intérprete terá ao longo de seus anos de estudo. As reflexões trazidas neste trabalho, não se destinam apenas à formação dos estudantes que virão a seguir carreira musical, mas ao contrário, principalmente na formação generalizada de todos, para que os principais benefícios da aprendizagem musical não se percam no caminho, em detrimento de uma prática vazia e imersa em uma cultura de imitação. Almeja-se que essa prática buscada agregue todas as conexões psicológicas, afetivas e motoras que a música pode alcançar e as unifique para um crescimento intelectual do indivíduo independentemente da idade.

Espera-se que este trabalho possa influenciar pesquisas futuras a procurarem, na investigação da prática de um instrumento musical, associações mais concretas e posturas mais adequadas na busca por um ensino de qualidade. O trabalho voltado ao ensino de instrumento pode proporcionar todos os benefícios adquiridos com a aprendizagem da música, e ainda é uma área pouco pesquisada em comparação com outras áreas da educação musical. Esta pesquisadora acredita que o piano é um instrumento excelente para esse fim, portanto, um campo aberto a se estudar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARON, Michael. **Piano Course** – Modern Method for Piano Book One. Miami, Florida: Mills Music, Inc., 1975.

ADOLFO, Antonio. **Iniciação Musical ao Piano e Teclado**. Rio de Janeiro: Ed. Lumiar, 1994, p. 132.

ALMEIDA, Poliana Carvalho de. **Educação musical na escola pública**: Um estudo sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede municipal de Salvador. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

ALMEIDA, Sónia Bastos Gomes de. **“Pianando”**: estudo metodológico de iniciação ao piano em Portugal. Dissertação de Mestrado. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Aveiro, 2011.

ALVARES, Sergio Luis de Almeida. 500 Anos de Educação Musical no Brasil: Aspectos Históricos. **Anais dos Congressos da ANPPOM - XII ENCONTRO - SALVADOR 1999**. Disponível em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/programacao_mesas_rendas.html>. Acesso em: janeiro 2016.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, v. 12, 2006, p. 144-166.

ANDRADE, Mário de. **Aspectos da Música Brasileira**. Rio de Janeiro-Belo Horizonte, Villa Rica Editoras Reunidas Limitada, 1991, p. 12.

ANDRESS, Barbara. Toward an integrated developmental theory for early childhood music education. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, 86, 10-17. 1986.

AUGRAS, Monique. **Opinião pública**: teoria e pesquisa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974. Parte II.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BARROS, Guilherme Antonio Sauerbronn de. **O Pianista Brasileiro**: Do “Mito” do virtuose à realidade do intérprete. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1998, p. 168.

BASTIEN, James. **Bastien Piano Basics**: Piano Primer Level. San Diego, CA: Ed. Kjos Music Co., 1991.

BEINEKE, Viviane. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. **Expressão**, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Ano 1, Nº 1/2, 1997, p. 25-32.

BOTELHO, Alice G. **Meu Piano é Divertido**. Vol. 1, 2ª ed. São Paulo: Ed. Ricordi Brasileira, 1983.

BRANDÃO, José Maurício Valle. **Tempo e espaço da sonata para cordas “O burrico de pau” de Carlos Gomes: uma análise estético-interpretativa em música sinfônico-camerista brasileira no séc. XIX.** Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2009.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, p.7-16, mar. 2007.

BUDASZ, Rogério. Música e sociedade no Brasil colonial. **Revista Textos do Brasil, Ministério das Relações Exteriores**, v.12, p.14-21, 2006. Disponível em: <http://www.dc.mre.gov.br/brasil/_revistatextos.asp>. Acesso em: agosto 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. Escola especializada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: FMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=273>>. Acesso em: 06 set. 2016.

BURNAM, Edna-Mae. **A Dose do Dia** – Mini livro. Rio de Janeiro: Edições Intersong LTDA, 2005.

CABEZAS, Daniela Andrea Torres. **Uma técnica pianística e seu método de ensino.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

CAMPOS, Moema Craveiro. **13 Pequenas Peças Brasileiras** – Coletânea para o iniciante de piano. São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Dos abecedários aos métodos de leitura: gênese do manual moderno antes das leis Ferry (1881). In: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 67-119.

CHIANTORE, Luca. **Historia de la Técnica Pianística: um estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación em busca de la Ur-Technik.** 1º ed. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Vol.16, Braga, 2003, p.221-236.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORVISIER, Fátima Graça Monteiro. **Antônio de Sá Pereira e o ensino moderno de piano: Pioneirismo na pedagogia pianística brasileira.** 2009. Tese de doutorado - Escola de Comunicações e Artes da USP. São Paulo, 2009.

CORVISIER, Fátima Monteiro. A trajetória musical de Antônio Leal de Sá Pereira. **Revista do Conservatório de Música da UFPel.** Pelotas, nº4, 2011. p. 162-193.

DEL-BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane (Org.). **Ensino de música**: propostas para agir e pensar em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 192.

FABER, Nancy; FABER, Randall. **Piano Adventures**: Lesson Book – Primer Level. Fort Lauderdale: FJH Music Company, 2001.

FAGERLANDE, Marcelo. **Padre José Maurício: o método de pianoforte do Padre José Maurício Nunes Garcia** / Marcelo Fagerlande; prefácio Luiz Paulo Horta. – Rio de Janeiro: Relume-Dumará: RioArte, 1996.

FLETCHER, Leila. **The Leila Fletcher - Piano Course**. Vol. 2. Nova York: Montgomery Music, 1995.

FLETCHER, Leila; WANLESS, Debra. **The Leila Fletcher Adult Piano Course 1**. New York: Mayfair Montgomery Publishing, 2002.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi; SANTIAGO, Patrícia Furst. **Piano Brincando**: atividades de apoio ao professor. Vol. 1, 1ª ed. Belo Horizonte: Ed. das autoras, 1993.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O que é o Método Científico**. São Paulo: Pioneira, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. **Educação musical através do teclado**. Vol. 1. São Paulo: Ed. Cultura Musical, 1985.

GORDON, Stewart. **Teoria da Aprendizagem Musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GURGEL, Kátia Suzette Braga. **Ensino Instrumental**: Uma Reflexão sobre a Iniciação ao Piano. Trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007.

HOLLERBACH, Ingrid. **Ensino Elementar de Piano**: Princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano. / Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki - A Educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpx, 2011, p. 185-218.

KEVEREN, Philip; KREAD, Bárbara; KERN, Fred e REJINO, Mona. **Hal Leonard Student Piano Library – Piano Lessons**. EUA. Ed. Hal Leonard, 1996.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira, dos primórdios ao início do séc. XX.**/Porto Alegre/Movimento/Brasília/Instituto Nacional do Livro/Porto Alegre/Instituto Estadual do Livro/1976/ 123p. 21cm. (Coleção Luís Cosme, v.9).

KONOPLEVA, Ekaterina. **O Baú da Vovó**. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

LABES, Emerson Moisés. **Questionário: do planejamento à aplicação na pesquisa**. Chapecó: Grifos, 1998. 128 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

LE MOS, Daniel. Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**, Pelotas, n.5, p. 98-125, 2012.

LIKE, James. Selecting a piano series and supplementary music. In LYKE, James; ENOCH, Yvonne; HAYDON, Geoffrey (Eds.), **Creative Piano Teaching**, 3. ed., Champaign, IL: Stipes Publishing, 1996.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino da Música na Escola Fundamental: Um Estudo Exploratório**. 2001. Mestrado em Educação da PUC/Minas. Belo Horizonte, 2001.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses** / Nídia M. L. Lubisco; Sônia Chagas Vieira. 5. ed. – Salvador : EDUFBA, 2013. 145 p.; il.

LÜCK, Heloísa. **Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 142 p.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006. 101 p.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Estudo de Caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações** – FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008.

MENEZES, Mara; COSTA, Marineide, BASTIÃO, Zuraída Abud. A Educação Musical na Bahia. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador, Editora P&A, 2007, p. 235-249.

MÉTODO. In: **DICIONÁRIO da língua portuguesa**. VOLP, 5. ed., março de 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=m%E9todo>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

MICHALISZYN, Mário Sérgio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas de projetos, monografias e artigos científicos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. **Iniciação ao piano para crianças**: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da UNESP. São Paulo, 2005.

PALMER, Willard A.; MANUS, Morton; LETHCO, Amanda Vick. **Alfred's Basic Adult Piano Course – Lesson Book Level One**. USA: Alfred Publishing Co., Inc.

PAZ, Ermelinda Azevedo. **Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras**. UFRJ, Sub-Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Discente / SR-1, 1993.

PAZ, Ermelinda Azevedo. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**: Metodologias e Tendências. 2. Ed. Brasília: MusiMed, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: UNICAMP, 1988.

PENNA, Maura. O método na prática pedagógica em música: função, uso e o papel do professor. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Abem, 2009. p. 1350-1357.

PEREIRA, Antônio Sá. Curso de Pedagogia Musical: sua razão de ser. In: **Revista da Universidade do Rio de Janeiro**, Série II, nº 2, dezembro de 1932, p. 227-235.

PEREIRA, Antônio Sá. **Psicotécnica do Ensino Elementar da Música**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1937.

PEREIRA, Antônio Sá. **Ensino Moderno de Piano**: Aprendizagem Racionalizada. 3º Ed. São Paulo: Ricordi, 1964.

PERRONE, Maria da Conceição. Música e Contexto: A Cidade do Salvador, a Universidade da Bahia e a Música. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador, Editora P&A, 2007, p. 223-234.

PIRES, Nair; BUSCÁCIO, Cesar; MONTESANTO, Izabella. **Educação Musical ao Teclado** vol. 1. Belo Horizonte: EDUFMG, 2002.

REYS, Maria Cristiane Deltregia; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 107-116, set. 2010.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Educação Musical Método Willems**. 3º Edição, Salvador/BA: Impresso no Brasil, 2013, p. 170.

ROCHA, Carmem Maria Mettig. **Iniciação ao Piano** - 70 Peças progressivas. 1ª e 2ª parte. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1985.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Peças de Piano para você**. São Paulo – Brasil: Musicália S/A – Cultura Musical, 1976. 22 partituras [p. 37]. Piano.

ROCHA, Inês de Almeida. **Pudor ou Prudência**: contraponto entre o manuscrito e o impresso na escrita de uma educadora musical. Rio de Janeiro, 2004.

ROCHA, Inês de Almeida. Pudor ou prudência: contraponto entre o manuscrito e o impresso na escrita de Liddy Chiaffarelli Mignone. In: Encontro Anual Da Associação Brasileira De Educação Musical, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005.

ROCHA, Inês de Almeida. Viver no Feminino: Escrita Epistolar de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade. **Revista Gênero**. Niterói, v. 11, n. 1, p. 143-164, 2010.

RUSSO, Francisco. **Método Infantil de Piano**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1969.

SANTOS, Luciana Aparecida Schmidt dos; JUNIOR, Miguel Pereira dos Santos. Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

SANTOS, Maria da Graça. **Miniaturas**: peças para piano. Salvador: Edufba, 2004.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Livros de música para a escola**: uma bibliografia comentada. Porto Alegre: UFRGS, 1997. (Série Estudos, n. 3).

TEIXEIRA, Gilberto. **A questão do método na investigação científica**, 2005. USP.

USZLER, Marienne; GORDON, Stewart; SMITH, Scott McBride. **The well-tempered keyboard teacher**. 2.ed. New York: Schirmer Books, 2000. 391 p. (1.ed.: 1991).

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. / tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. 4º ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248 p.

APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO DOS GESTORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA – EMUS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ORIENTADOR(A): DR.^(a). EKATERINA KONOPLEVA

Questionário para Diretores/Coordenadores das Escolas

Este questionário é um instrumento para coleta de dados que servirão de base para uma dissertação de mestrado desenvolvida pela mestrand Luana Valentim da Silva, com o apoio do PPGMUS - UFBA, e tem como objetivo entender a estrutura das Escolas de Música especializadas da cidade de Salvador - Bahia. Todos os dados aqui contidos serão tratados quantitativamente, não se tratando assim de uma avaliação. Para alcançar este resultado conta-se com a colaboração do Senhor (a) Diretor (a) para responder às questões propostas. Desde já agradecemos a sua colaboração e atenção crendo que a mesma contribuirá para o desenvolvimento da Educação Musical voltada ao ensino do instrumento piano.

Estrutura Física

Qual o nome da Escola de música que você trabalha:

Qual(is) seu(s) cargo na respectiva Escola:

Quem é/são o(s) proprietário(s) da Escola:

Qual o endereço atual de funcionamento da Escola:

O prédio pertence à Escola ou é alugado:

Qual o ano de fundação da Escola:

Quantas salas de aula a Escola possui ao todo:

Em quantas destas salas funcionam as aulas de piano:

Qual o horário de funcionamento da escola:

Quais os meios de divulgação utilizados pela Escola:

- Lista Telefônica
 Panfletos
 Anúncios de jornal
 Site na internet
 Anúncios em Periódicos
 Redes Sociais
 Outdoor
 Radio
 TV
 Outros: _____

Há outras estratégias utilizadas pela escola para atrair novos alunos?

Corpo Docente e Discente

Quantos professores a Escola possuía em:

2014: _____ 2015: _____

Como ocorre o processo seletivo desses professores (currículo, entrevista, audição, etc):

Quantos desses professores lecionaram Piano:

2014: _____ 2015: _____

Quantos dos professores de piano lecionaram para iniciantes:

2014: _____ 2015: _____

São realizadas reuniões/encontros pedagógicos com os professores?

- Não
 Sim. Com que frequência? _____

São oferecidos cursos de aperfeiçoamento para os professores?

- Não
 Sim. Como e com que frequência? _____

A escola recebe alunos de todas as faixas etárias?

Não Sim

Quantos alunos a Escola possuía em:

2014: _____ 2015: _____

Quantos destes foram alunos de Piano: (caso se aplique divida os alunos nas categorias)

2014: Crianças _____ / Adultos _____ 2015: Crianças _____ / Adultos _____

Quantos dos alunos de Piano cursavam a Iniciação Musical ao Instrumento:

2014: Crianças _____ / Adultos _____ 2015: Crianças _____ / Adultos _____

A Escola possui curso de Musicalização Infantil:

Não Sim

Qual a idade mínima para o ingresso na Escola?

Qual a idade mínima para os alunos iniciarem as aulas de Piano?

Qual a modalidade de ensino do curso de Piano:

Curso Regular (curso com duração definida, com ou sem convênio com outras instituições e que usualmente oferecem certificação ao término)

Curso Livre

Ambos

Assinale todos os demais cursos de instrumento além do Piano que são oferecidos pela Escola:

Teclado

Violino

Violão

Flauta transversal

Flauta doce

Guitarra

Baixo

Bateria

Violoncelo

Saxofone

Canto

Outros: _____

Além dos cursos de instrumento a Escola oferece outros cursos:

Não

Sim. Quais: _____

Programa ou Projeto Pedagógico

A escola possui algum convênio ou filiação a alguma outra instituição de ensino?

() Não () Sim

Se a resposta acima for afirmativa como acontece a orientação/ou existe algum tipo de controle por parte desta instituição?

Como é organizado o cronograma letivo da escola?

- () Anual
() Semestral
() Trimestral
() Bimestral
() Outro. Qual: _____
() Nenhum

Existe um período de recesso das atividades? Quando?

Existe um projeto pedagógico na escola?

- () Não
() Sim

Existe alguma(s) abordagem pedagógica que direciona todas as atividades do ensino na escola?

- () Não
() Sim. Quais: _____

Existe algum tipo de avaliação por parte da escola do desempenho dos professores e alunos?

- () Não
() Sim. Quais: _____

A Escola realiza apresentações públicas dos alunos?

- () Não
() Sim. Como acontece e quantas vezes ao ano: _____

A escola tem informação sobre ex-alunos que ingressaram em uma faculdade de música e/ou seguiram carreira de músico profissional?

- () Não
() Sim. Quantos: _____

Iniciação Musical ao Piano

Existe um plano de curso, projeto e/ou ementa de disciplina para a Iniciação Musical ao Piano na escola?

- () Sim
() Não

O curso de Iniciação Musical ao Piano tem alguma duração definida?

- () Não
() Sim. Qual: _____

As aulas de Iniciação Musical ao Piano acontecem em grupo ou individuais?

- () Individuais
() Grupo. Com quantos alunos: _____
() Ambos

A escola adota livros didáticos (métodos) específicos para a iniciação ao piano?

- () Não
() Sim. Quais: _____

SEGUNDA PARTE – PROFESSOR

Marque as alternativas correspondentes à sua formação acadêmica.

a) Cursos concluídos:

- () Curso Técnico - Quando: _____ Onde: _____
() Graduação - Quando: _____ Onde: _____
() Especialização - Quando: _____ Onde: _____
() Mestrado - Quando: _____ Onde: _____
() Doutorado - Quando: _____ Onde: _____

b) Cursos em andamento:

- () Curso Técnico - Onde: _____
() Graduação - Onde: _____
() Especialização - Onde: _____
() Mestrado - Onde: _____
() Doutorado - Onde: _____

Quantos alunos de Iniciação Musical ao Piano você teve:

2014: Crianças _____ / Adultos _____ 2015: Crianças _____ / Adultos _____

Qual a faixa etária dos seus alunos de Iniciação Musical ao Piano:

2014: Crianças_____ / Adultos_____ 2015: Crianças_____ / Adultos_____

Você costuma planejar suas aulas de Iniciação Musical ao Piano:

- () Sempre
 () Às vezes
 () Raramente
 () Nunca

Qual o educador/educadora e/ou teórico da educação (e/ou educador musical) cujas ideias mais influenciam sua prática pedagógica nas aulas de Iniciação Musical ao Piano? (Você pode optar por mais de um nome. Caso você não seja influenciado por educador algum, deixe o campo abaixo em branco.).

Que questões/aspectos apresentados por esses educadores (ou outros) mais se destacam em sua prática pedagógica nas aulas de Iniciação Musical ao Piano?

Material Didático

Você utiliza livros didáticos nas aulas de iniciação ao piano:

- () Sim
 () Não

Cite alguns dos livros que você utiliza em suas aulas:

Você utiliza jogos ou outros materiais lúdicos em suas aulas?

- () Sempre
 () Às vezes
 () Raramente

Nunca

De acordo com sua resposta acima quais materiais você utiliza:

Você já produziu ou elaborou algum material didático com o intuito de lhe auxiliar em sala de aula?

Sim

Não

Qual o tipo de material elaborado?

Você costuma compor pequenas peças musicais para os alunos de iniciação ao piano?

Sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

Você costuma facilitar músicas eruditas de grande popularidade para alunos iniciantes?

Sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

Você costuma arranjar/ensinar música popular (MPB, Pop, Rock, etc.) para os alunos de iniciação ao piano?

Sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

Além de músicas eruditas que outros estilos você costuma arranjar/ensinar para seus alunos:

Folclóricas

MPB

Trilhas de cinema

Pop / Rock

Sertanejo / Funk

Outros

Indique os aspectos mais trabalhados por você em sala de aula:

Tocar de ouvido sem a partitura

- Leitura da partitura à primeira vista
- Técnica
- Estudo do Repertório
- Criação/Improvisação
- Percepção e Teoria musical

Indique os aspectos menos trabalhados por você em sala de aula:

- Tocar de ouvido sem a partitura
- Leitura da partitura à primeira vista
- Técnica
- Estudo do Repertório
- Criação/Improvisação
- Percepção e Teoria musical

Como você costuma dividir o tempo da aula com as atividades didáticas?

DIVISÃO TEMPORAL DA AULA	
Tempo	Atividade
1	Técnica
2	Estudo do Repertório
3	Criação/Improvisação
4	Leitura da partitura à primeira vista
5	Tocar de ouvido sem a partitura
6	Percepção e Teoria musical

Utilize o espaço abaixo para registrar algum aspecto importante sobre o seu trabalho que não foi abordado neste questionário.

APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA – EMUS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ORIENTADOR(A): DR.(ª). EKATERINA KONOPLEVA

Questionário Para os Professores

Este questionário é um instrumento para coleta de dados que servirão de base para uma dissertação de mestrado desenvolvida pela mestrand Luana Valentim da Silva, com o apoio do PPGMUS - UFBA, e tem como objetivo entender a estrutura das Escolas de Música especializadas da cidade de Salvador - Bahia. Todos os dados aqui contidos serão tratados quantitativamente, não se tratando assim de uma avaliação. Para alcançar este resultado conta-se com a colaboração do Senhor(a) Professora(a) para responder às questões propostas. Desde já agradecemos a sua colaboração e atenção crendo que a mesma contribuirá para o desenvolvimento da Educação Musical voltada ao ensino do instrumento piano.

Dados Pessoais

Nome da Escola: _____

Idade: _____

Há quanto tempo você atua como professor de piano: _____

Há quantos anos você atua nesta escola especializada em música: _____

Além do piano você toca algum outro instrumento? Qual/quais? _____

Marque as alternativas correspondentes à sua formação acadêmica.

a) Cursos concluídos:

() Curso Técnico - Quando: _____ Onde: _____

() Graduação - Quando: _____ Onde: _____

() Especialização - Quando : _____ Onde: _____

() Mestrado - Quando: _____ Onde: _____

() Doutorado - Quando: _____ Onde: _____

b) Cursos em andamento:

() Curso Técnico - Onde: _____

- () Graduação - Onde: _____
() Especialização - Onde: _____
() Mestrado - Onde: _____
() Doutorado - Onde: _____

Participa de cursos de capacitação com frequência:

- () Sempre
() As vezes
() Nunca

Situação Profissional

Atualmente você trabalha em quantas escolas especializadas de música?

- () Uma
() Duas
() Três ou mais

Além das escolas especializadas você ensina música em outras instituições de ensino?
(Marque quantas forem necessárias)

- () Não
() Sim, Escola da Rede Municipal.
() Sim, Escola da Rede Estadual.
() Sim, Escola da Rede Privada de Ensino.
() Sim, ONG, projeto social, musicalização hospitalar, entre outros.
() Sim, Universidade, Faculdade ou outra Instituição de Ensino Superior.
() Sim, Outro, qual: _____

Você complementa sua carga horária com aulas particulares em seu domicílio ou no domicílio do aluno?

- () Sim
() Não

Qual a carga horária semanal de trabalho nestas atividades docentes que você exerce?

Quais turnos você atua nestas atividades docentes fora das Escolas Especializadas de Música:
(Marque quantas forem necessárias)

- () Matutino
() Vespertino
() Noturno

Você desempenha atividade(s) artística(s) como músico fora da escola:

- () Sim
() Não

Em caso afirmativo, qual (quais)?

Qual seu grau de satisfação com essas atividades artísticas:

- Muito Satisfeito
- Satisfeito
- Pouco Satisfeito
- Insatisfeito
- Muito Insatisfeito

Você trabalha em algum outro seguimento fora da música? Qual?

Qual a sua carga horária média de trabalho nas escolas especializadas de música por semana?

Quais turnos você atua nas Escolas Especializadas de Música:

(Marque quantas forem necessárias)

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

Qual seu nível de satisfação com a profissão de professor de piano:

- Muito Satisfeito
- Satisfeito
- Pouco Satisfeito
- Insatisfeito
- Muito Insatisfeito

Sobre esta Escola de Música

A estrutura física da escola em que você atua é adequada à prática pedagógico-musical:

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

Quantos pianos a escola possui?

Qual o estado de conservação desses instrumentos?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

A sua escola possui ou providencia materiais didáticos musicais suficientes e/ou necessários para você trabalhar?

- Sim

- () Não
 () Sim, mas poderia ser melhor.

Descreva, resumidamente, os materiais didáticos mais utilizados por você em sala de aula.

Quantos alunos você teve nesta escola:

2014: Crianças_____ / Adultos_____

2015: Crianças_____ / Adultos_____

Iniciação Musical ao Piano

Quantos alunos de Iniciação Musical ao Piano você teve:

2014: Crianças_____ / Adultos_____

2015: Crianças_____ / Adultos_____

Qual a faixa etária dos seus alunos de Iniciação Musical ao Piano:

2014: Crianças_____ / Adultos_____ 2015: Crianças_____ / Adultos_____

As aulas de Iniciação Musical ao Piano acontecem em grupo ou individuais?

- () Individuais
 () Grupo, com quantos alunos: _____
 () Ambos

Existe um plano de curso, projeto e/ou ementa de disciplina para a Iniciação Musical ao Piano na escola?

- () Sim () Não () Não sei

Você costuma planejar suas aulas de Iniciação Musical ao Piano:

- () Sempre
 () Às vezes
 () Raramente
 () Nunca

Qual o educador/educadora e/ou teórico da educação (e/ou educador musical) cujas ideias mais influenciam sua prática pedagógica nas aulas de Iniciação Musical ao Piano? (Você pode optar por mais de um nome. Caso você não seja influenciado por educador algum, deixe o campo abaixo em branco.).

Que questões/aspectos apresentados por esses educadores (ou outros) mais se destacam em sua prática pedagógica nas aulas de Iniciação Musical ao Piano?

Material Didático

Você utiliza livros didáticos nas aulas de Iniciação Musical ao Piano:

- Sim
 Não

Cite alguns dos livros que você utiliza em suas aulas?

Você utiliza jogos ou outros materiais lúdicos em suas aulas?

- Sempre
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

De acordo com sua resposta acima quais materiais você utiliza:

Você já produziu ou elaborou algum material didático com o intuito de lhe auxiliar em sala de aula?

- Sim
 Não

Qual o tipo de material elaborado?

Você costuma compor pequenas peças musicais para os alunos de iniciação ao piano?

- Sempre
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

Você costuma facilitar músicas eruditas de grande popularidade para alunos iniciantes?

- Sempre
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

Você costuma arranjar/ensinar música popular (MPB, Pop, Rock, etc.) para os alunos de iniciação ao piano?

- Sempre

- () Às vezes
 () Raramente
 () Nunca

Além de músicas eruditas que outros estilos você costuma arranjar/ensinar para seus alunos:

- () Folclóricas
 () MPB
 () Trilhas de cinema
 () Pop / Rock
 () Sertanejo / Funk
 () Outros

Indique os aspectos mais trabalhados por você em sala de aula:

- () Tocar de ouvido sem a partitura
 () Leitura da partitura à primeira vista
 () Técnica
 () Estudo do Repertório
 () Criação/Improvisação
 () Percepção e Teoria musical

Indique os aspectos menos trabalhados por você em sala de aula:

- () Tocar de ouvido sem a partitura
 () Leitura da partitura à primeira vista
 () Técnica
 () Estudo do Repertório
 () Criação/Improvisação
 () Percepção e Teoria musical

Como você costuma dividir o tempo da aula com as atividades didáticas?

DIVISÃO TEMPORAL DA AULA		
	Tempo	Atividade
1		Técnica
2		Estudo do Repertório
3		Criação/Improvisação
4		Leitura da partitura à primeira vista
5		Tocar de ouvido sem a partitura
6		Percepção e Teoria musical

Utilize o espaço abaixo para registrar algum aspecto importante sobre o seu trabalho que não foi abordado neste questionário.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO GESTORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ORIENTADORA: Dra. EKATERINA KONOPLEVA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____
autorizo a mestrandia do Programa de Pós Graduação em Musica (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador (BA) – LUANA VALENTIM DA SILVA, a usar o questionário por mim respondido, para uso exclusivo em sua dissertação de mestrado intitulada: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A PRÁTICA DE INICIAÇÃO AO PIANO EM QUATRO ESCOLAS DE MÚSICA DE SALVADOR - BA.

Salvador, Bahia, 19 de Novembro de 2015.

Nome do Diretor / Coordenador

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ORIENTADORA: Dra. EKATERINA KONOPLEVA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____
autorizo a mestrandia do Programa de Pós Graduação em Musica (PPGMUS) da
Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador (BA) – LUANA VALENTIM DA
SILVA, a usar o questionário por mim respondido, para uso exclusivo em sua dissertação de
mestrado intitulada: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A PRÁTICA DE INICIAÇÃO
AO PIANO EM QUATRO ESCOLAS DE MÚSICA DE SALVADOR - BA.

Salvador, Bahia, 19 de Novembro de 2015.

Assinatura do Professor