

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DEPARTAMENTO DE ARTES

APRENDIZAGEM DE PIANO EM GRUPO NO ENSINO SUPERIOR

CURITIBA

2011

SÉRGIO INÁCIO TORRES

APRENDIZAGEM DE PIANO EM GRUPO NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2011

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Torres, Sérgio Inácio
Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior / Sérgio
Inácio Torres. – Curitiba, 2011.
119 f.

Orientadora: Profª. Drª. Rosane Cardoso de Araújo
Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

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

CDD 786.201

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Sérgio Inácio Torres** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados **Rosane Cardoso de Araújo**, **Maria Bernardete Póvoas**, **Guilherme Romanelli** argüiram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação:

"Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior"

Procedida a argüição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)	<i>Rosane Cardoso de Araújo</i>	<i>Aprovado</i>
Maria Bernardete Povoas (UDESC)	<i>Maria Bernardete Povoas</i>	<i>Aprovado</i>
Guilherme Romanelli (UFPR)	<i>Guilherme Romanelli</i>	<i>Aprovado</i>

Curitiba, 07 de fevereiro de 2011.

Norton Dudeque
Prof. Dr. Norton Dudeque
Coordenador do PPGMúsica

Norton Dudeque
Coordenador P P G Música
SIAPE 0344077

EPÍGRAFE

"[...] o mistério de Deus, a saber Cristo. Nele estão escondidos todos os tesouros da sabedoria e do conhecimento".
(Colossenses 2:3)

DEDICATÓRIA

A Deus Pai, Filho e Espírito Santo autores da vida, salvação e de todo o conhecimento.

A amada Desiree, meu milagre em toda esta jornada.

AGRADECIMENTOS

Aos professores Solange Maranhão Gomes e André Egg pelo início.

A CAPES/REUNI, pela bolsa de estudos.

Aos colegas da Turma de Mestrado 2010.

Aos funcionários do Deartes: Ana, Wladimir e Manoel.

Às pessoas especiais desta travessia:

As amigas queridas Maiumi Oishi e Selene de Souza, pelo conjunto da obra.

Aos amigos Gisela Konrad, Oséias Polastre e Valdete do Carmo, às vezes distantes, mas sempre presentes.

Pela sustentação nas orações dos amigos Andrea, Flávio, Silvane, Héber, Lilian, Paulo, Délcio, Camila, Simone, Pastor Henrique e todo o ministério de música da Igreja Batista da Alameda.

A professora e amiga Vivian Siedlecki pelo tema abscondido, mas agora real e pelo apoio em vários momentos.

Aos professores Guilherme Romanelli e Maria Bernardete Castelan Póvoas por tantas contribuições e apontamentos singulares.

A minha indescritível orientadora e professora Rosane Cardoso de Araújo, pelo incentivo, por mostrar e caminhar junto nesta jornada. Sua ajuda fez serem possível muitos impossíveis.

Aos meus pais, irmãos e a Beatriz

A minha amada Desiree, por tanto amor e pelas esperas.

A Deus, pela vida, por permitir e tornar esta travessia real e inesquecível.

LISTAS DE TABELA, FOTOS, QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

TABELA

Tabela 1 - Conteúdos utilizados na elaboração das atividades aplicadas no estudo de desenvolvimento	41
---	----

FOTOS

Foto 1 - Laboratório de Teclados, disciplina de Piano Funcional 1 - UFPR	43
Foto 2 - Laboratório de Teclados, disciplina de Piano Funcional 1 – UFPR	44
Foto 3 - Laboratório de Teclados, disciplina de Piano Funcional 1 - UFPR	44
Foto 4 - Laboratório de Teclados, disciplina de Piano Funcional 1 - UFPR	45

QUADROS

Quadro 1 - Aulas 1,2 e 3, Objetivos e Síntese das Atividades	50
Quadro 2 - Aulas 4,5, 6 e 7, Objetivos, Síntese das Atividades	51
Quadro 3 - Aulas 8,9 e 10, Objetivos e Síntese das Atividades	52

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de exercícios aplicados por categorias do método	90
Gráfico 2 - Porcentagem dos exercícios aplicados por categorias do método	91
Gráfico 3 - Avaliação 1 – Média obtida pelos alunos na avaliação 1	91
Gráfico 4 - Avaliação 2 - Média obtida pelos alunos na avaliação 2	92
Gráfico 6 - Comparativo entre as avaliações aluno A	93
Gráfico 7 - Comparativo entre as avaliações aluno B	93
Gráfico 8 - Comparativo entre as avaliações aluno C	94
Gráfico 9 - Comparativo entre as avaliações aluno D	94

Gráfico 10 - Comparativo entre as avaliações aluno E	95
Gráfico 11 - Comparativo entre as avaliações aluno F	95
Gráfico 12 - Comparativo entre as avaliações aluno G	96
Gráfico 13 - Comparativo entre as avaliações aluno H	96

FIGURAS

Figura 1 - <i>Reading From Landmark Notes</i>	53
Figura 2 - <i>Dynamics Loud and Soudmark Notes</i>	54
Figura 3 - <i>Roll, Jordan Roll</i>	55
Figura 4 - <i>Land of the Silver Birch</i>	56
Figura 5 - <i>Walking Tune</i>	57
Figura 6 - <i>Casey Jones</i>	58
Figura 7 - <i>Echos from Poland</i>	59
Figura 8 - <i>My Hat</i>	60
Figura 9 - <i>Third and fiths</i>	61
Figura 10 - <i>Major Pentachord Review</i>	62
Figura 11 - <i>White Coral Bells</i>	63
Figura 12 - <i>French Carol</i>	64
Figura 13 - <i>Over There</i>	65
Figura 14 - <i>Over There (continuação figura 13)</i>	66
Figura 15 - <i>Minor Pentachord Review</i>	67
Figura 16 - <i>Meadowlands</i>	68
Figura 17 - <i>Blues</i>	69
Figura 18 - <i>Progression no. 1 e no. 2</i>	71
Figura 19 - <i>Secondary Dominants</i>	72

RESUMO

O tema desta pesquisa é o processo de aprendizagem no contexto do ensino de Piano em Grupo, no âmbito de instituições de nível superior. O objetivo geral para esta pesquisa foi investigar um processo de aprendizagem de Piano em Grupo de uma turma de alunos de graduação por meio de um estudo de desenvolvimento, tendo como base o método *Keyboard Musicianship*. Como objetivos específicos buscou-se: verificar dados para caracterizar o grupo de alunos participantes da pesquisa, avaliar os planos de aulas baseados no método *Keyboard Musicianship* e identificar aspectos motivacionais para o grupo durante a participação em aula. A metodologia consistiu na aplicação de um estudo de desenvolvimento longitudinal, onde os dados de campo foram coletados junto a uma classe de estudantes de graduação em música da UFPR. Participou do estudo um grupo formado por sete alunos de piano funcional. O processo foi realizado por meio de dez aulas, três avaliações formativas e dois questionários. As aulas foram expositivas e o pesquisador aplicou a maior parte do conteúdo do método junto à turma. Esse estudo se vale da aprendizagem e da educação musical, ancorados em referenciais teóricos do Piano em Grupo, educação musical, motivação, pedagogia do piano e educação por meio dos quais se podem formular mecanismos tradutórios. Com base nas análises, foi possível compreender que, a partir de um diagnóstico do perfil dos graduandos que estudam Piano de Grupo, é possível traçar um plano de aula eficaz para o formato deste tipo de classe. Para a aplicabilidade constatou-se a importância dos processos avaliatórios e motivacionais. Outro aspecto que este trabalho alcançou foi sobre o método *Keyboard Musicianship*, que se configurou em uma ferramenta estratégica, por possibilitar fazer recortes, mantendo a linha metodológica proposta no ensino de Piano em Grupo.

Palavras-chave: piano em grupo, pedagogia do piano, educação musical.

ABSTRACT

This research is based on the learning process in the context of teaching Piano in Group, in institutions of higher education. The overall goal of this research was to investigate a learning process for Piano taught in group in a class of undergraduate students through developmental studies based on the method *Keyboard Musicianship*. As specific objectives, the following was sought: determination of information to characterize the group of students participating in the research, evaluate the lesson plans based on the method *Keyboard Musicianship* and identification of the group's motivational aspects during class participation. The Methodology consisted of a longitudinal developmental study in which field data was collected from a class of graduate students in music attending the UFPR. The study comprised a group of seven functional piano students. The process was conducted in ten classes, three formative assessments and questionnaires. The classes were expository and the researcher applied most of the contents of the method during the classes. This study takes advantage of learning and music education grounded on a theoretical framework of Piano taught in group, music education, motivation, piano pedagogy and education through which translational mechanisms can be formulated. Based on the analysis, it was possible to perceive that, based on the diagnostic profile of the undergraduates studying Piano in group, it is possible to elaborate an effective format for this type of class. For the applicability, it was noted the importance of assessment and motivational processes. Another aspect achieved by this study was the *Keyboard Musicianship* method, which was based on a strategic tool which enabled cropping, maintaining the methodological proposal of teaching Piano in group.

Key Words: group piano, piano pedagogy, musical education.

SUMÁRIO

Introdução	13
Cap. 1. Aprendizagem do Piano em grupo: aspectos sensorio - motores, motivação e avaliação	18
1.1 Aprendizagem sensorio-motora	18
1.2 Processos motivacionais para a aprendizagem	21
1.3 Avaliação	20
Cap. 2. Metodologia	37
2.1 Método: Estudo de Desenvolvimento Longitudinal	37
2.2 O método de ensino aplicado com os alunos	39
2.3 Amostra	41
2.4 Ambiente de Estudo	42
2.5 Proposta pedagógica da disciplina	44
2.6 Coleta dos dados	45
2.7 Planejamento das atividades	48
2.8 Repertório – Conteúdos	52
2.9 Avaliações	72
Cap. 3. Resultados do estudo de desenvolvimento	75
3.1 Aprendizagem sensorio motora	75
3.2 O processo motivacional	82
3.3 Avaliação do processo de aprendizagem de acordo com as categorias do método	87
Cap. 4. Considerações Finais	97
Referências	100
Apêndices	107
Apêndice 1- Avaliações	108
Apêndice 2- Questionário entregue aos alunos	111
Apêndice 3 - Exemplo do Plano e Memorial de Aula	115

INTRODUÇÃO

A prática do ensino de Piano em Grupo no Brasil tem apresentado um crescimento expressivo nos últimos anos, principalmente no que se refere ao ensino superior. Entre as instituições brasileiras que tem aderido a este método, pode-se citar a Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo, Instituto de Artes da Unicamp, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Artes do Paraná e Universidade Federal do Paraná¹.

De acordo com Gonçalves (2007) e Montandon (2007), a partir de 1970, com a implantação do ensino de Piano em Grupo, no Rio de Janeiro, abriu-se a possibilidade para essa nova modalidade de ensino no Brasil – que logo foi difundida para várias regiões do país. Esta prática de ensino, entretanto, não foi consolidada no Brasil, como já aconteceu nos Estados Unidos. Alguns fatores como a falta de infra-estrutura, a ausência da continuidade de treinamento para os docentes, contribuíram para o não fortalecimento do ensino de Piano em Grupo no país. Entretanto, nos últimos anos tem sido crescente o número de instituições de ensino superior que adotam a prática do piano complementar em grupo (CHUEKE, 2006). Isso mostra a importância e a necessidade de se ampliar as pesquisas nessa área, a fim de avançar nas reflexões teóricas e na sua aplicação prática.

No Brasil, os discentes que cumprem a disciplina de Piano em Grupo, freqüentemente, não têm o piano como instrumento principal, mas utilizam esse como ferramenta de trabalho ou estudos relacionados ao seu curso de graduação. Portanto, não têm necessariamente vínculo direto com a performance de concerto, diferentemente dos graduandos dos bacharelados em Piano. Conseqüentemente, a atuação do docente é diferenciada quanto aos conteúdos de técnica e performance, pois, estes não são prioritários no ensino de Piano em Grupo.

¹ De acordo com informações coletadas nos sites destas instituições e artigos publicados por (GONÇALVES, 2007), (MONTANDON, 2007, 2008), (CORVISIER, 2008). E, conversa informal com os professores Solange Maranhão Gomes (Faculdade de Artes do Paraná) e Jocir Pereira Lima de Macedo (Universidade Federal do Paraná).

Inexiste uma tradição do ensino do piano de maneira coletiva no Brasil, e por essa razão, não há disciplinas nos currículos para a formação do professor especialista no ensino do Piano em Grupo. Uma das causas seria porque o Ensino do Piano, até a criação dos cursos para a formação de professores de educação musical na década 1970-1980 visava, mais especificamente, a formação do solista sendo o ensino individual considerada, por tradição, a maneira mais apropriada de ensino para essa modalidade. Os pesquisadores/professores relacionados a prática do ensino coletivo, aqui tratada como Piano em Grupo, vêm apresentando uma produção crescente desde 1970.

Quando se aborda o aprendizado de Piano em Grupo direciona-se o ensino não somente para a prática do instrumento com a finalidade de execução musical em si, mas, com maior ênfase para objetivos específicos, como por exemplo, usar o piano como ferramenta em atividades envolvendo composição, acompanhar peças simples, transpor músicas para outras tonalidades, ler à primeira vista trechos de música para piano e fazer redução de partituras de outros gêneros ao piano.

No ensino superior podem-se encontrar diversas nomenclaturas, para o ensino superior de Piano em grupo, que é o piano funcional ou suplementar. As diversas nomenclaturas provavelmente vêm da própria tradução de termos em inglês ou de práticas oriundas do ensino coletivo de outros instrumentos, e também do piano abordado em nível técnico ou projetos sociais em diversas regiões do país. Sendo assim, nas universidades brasileiras além do piano funcional e suplementar são utilizadas outras terminologias para as disciplinas de ensino de piano coletivo: piano complementar, piano em grupo coletivo, teclado coletivo, teclado funcional e prática de instrumento harmônico complementar entre outras nomenclaturas.

Alguns professores de piano que atuam com este ensino em universidades, procuram um método apropriado à realidade brasileira (CORVISIER 2008, COSTA 2008, MONTANDON, 2004). Nem sempre é possível, o emprego das metodologias americanas, da maneira como são apresentados os métodos, podem ser analisados como complicadores do ensino de Piano em Grupo no Brasil.

A distribuição da disciplina de Piano nos cursos de graduação em música, bacharelado ou licenciatura, é bastante diversificada. Em geral, a alternativa adotada para gerenciar o grupo logisticamente consiste no fracionamento do horário e no atendimento do aluno individualmente em curto espaço de tempo, corroboram na complexidade da prática do Piano em Grupo.

Assim, de acordo com as informações até agora apresentadas, coletadas por meio de artigos, editais, programas dos cursos e ementas disponibilizadas em sites de diversas universidades brasileiras que possuem Piano em Grupo, e também, sob a ótica dos professores e pesquisadores Maria Isabel Montandon, Luís Carlos Costa e Simone Gorete Machado, nos mini-cursos de Piano em Grupo e metodologia do Piano em Grupo (realizados durante o XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM 2010), pode-se verificar que mesmo quando existem projetos e práticas de Piano em Grupo no Brasil, as metodologias estão em processo de formação, necessitando assim, maior número de pesquisas para consolidação dessa prática de ensino no país.

Tendo em vista a problematização apresentada, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar, por meio de um estudo de desenvolvimento longitudinal, um processo de aprendizagem de Piano em Grupo de uma turma de alunos de graduação, com base na proposta do método *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, T. et al. 1993). Por meio desta investigação foram alcançados os seguintes objetivos específicos: caracterização do grupo de alunos participantes da pesquisa, avaliação dos planos de aulas baseados neste método e identificação dos aspectos motivacionais do grupo para a participação em aula.

A escolha do método - *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, T. et al. 1993) – é justificado por diversos fatores, a citar, por ser utilizado amplamente em disciplinas de Piano em Grupo em universidades americanas e no Brasil adotado por alguns professores, bem como por ser um método que apresenta relações com a leitura intervalar, padrões de dedilhados, exercícios de transposição e improvisação. Além disso, possui uma introdução de conteúdos iniciais diferenciadas em relação a outros métodos, visto que alguns métodos de piano em grupo para adultos apresentam suas etapas iniciais com gradatividade exagerada, ou seja, são muito lentos.

Este método de piano para adultos pode ser aplicado em grupo ou até mesmo em estudos particulares, pois propicia os fundamentos da leitura musical ao teclado, leitura à primeira vista devido ao treino de leitura intervalar nas claves de sol e de fá e auxilia no treino da transposição para outras tonalidades. Os capítulos sempre são introduzidos com conteúdos novos para aprendizado, que são reforçados por meio de várias atividades musicais.

Outro aspecto da prática de Piano em Grupo a ser considerado no âmbito desta pesquisa é a utilização de fones de ouvido pelos alunos. Os fones de ouvido no Piano em Grupo são aparelhos que transmitem os sons do teclado para os ouvidos, com finalidade de estudo durante a aula, independência por alguns momentos ou para que o aluno perceba melhor o que executa. Entretanto, visto que nesta prática é possível não utilizar os fones de ouvidos, optou-se em não usá-los, por acreditar nos ganhos quantitativos em matéria de tempo – a aula não sofre redução do tempo nos diversos movimentos de desligar e ligar este fone; e qualitativos - há maior conexão entre aluno, grupo e professor.

Para justificar, portanto, a escolha deste objeto de pesquisa – prática do piano em grupo - pode-se argumentar que muitos fatores corroboram para a defesa dessa prática nas universidades brasileiras, dentre os quais se destaca: redução no número de profissionais envolvidos devido às turmas serem em média de 12 alunos; otimização de espaço físico; ampliação no número de vagas de alunos; e incentivo em disseminar esta prática nas universidades.

Em relação às vantagens pedagógicas, aprender música em grupo não é somente um processo de execução musical coletiva, mas é também um ato de trocas e compreensões no âmbito do contexto social na qual tal prática está inserida. Segundo Swanwick (1994) “A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas”. Desta forma a motivação na prática em grupo é fortemente indicada no sentido da observação e “competição” entre os membros do grupo. Os pressupostos de composição, apreciação e execução – estabelecidos por Swanwick (2003) – fornecem suporte para algumas necessidades do ensino de Piano em Grupo, como: execução em grupo, habilidades de leitura à primeira vista, audiência e produção de arranjos musicais.

Desta forma, acredita-se que pesquisar um processo de aprendizagem, no âmbito do ensino de Piano em Grupo, em instituições de nível superior, é relevante pela possibilidade de contribuir no aumento da compreensão de uma prática de educação musical ainda incipiente no Brasil.

Para apresentar este trabalho de pesquisa foram estruturados três capítulos: Piano em Grupo (processos de aprendizagem e avaliação), Metodologia (planejamento da pesquisa e coleta de dados) e Relato de um estudo em Desenvolvimento.

O primeiro capítulo discorre sobre aspectos da aprendizagem (sensório motora e motivação), do planejamento (diários de classe e avaliação) e sobre características da postura reflexiva do professor no ensino de Piano em Grupo. A partir da reflexão do Piano em Grupo, a aprendizagem e por meio, de referenciais desta pedagogia, da educação musical do piano e por aportes de referenciais de avaliação e aprendizagem de Zabalza (1994), Schön (2000), Hansberry (2004), Parsons (2005).

No segundo capítulo são apresentados os dados colhidos em campo por meio de aulas ministradas; avaliações; questionários aplicados e alguns registros da observação em campo, com o intuito de dialogar posteriormente com a literatura apresentada a respeito de questões relativas ao processo de aprendizagem de Piano em Grupo. Para esta pesquisa foi acompanhado um estudo de desenvolvimento longitudinal (COHEN, MANION e MORRISON, 2000) de um grupo de sete alunos que freqüentaram a disciplina de piano funcional da UFPR, por meio de dez aulas expositivas e práticas com aplicação de parte do Método *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, T. et al., 1993), três avaliações formativas e dois questionários.

As análises dos materiais coletados em campo e as interpretações baseadas no suporte teórico e empírico encontram-se no terceiro capítulo intitulado relato do estudo de desenvolvimento. Por fim, na conclusão são apresentadas as considerações finais nas quais são identificados os principais resultados encontrados neste estudo.

1 APRENDIZAGEM DO PIANO EM GRUPO: ASPECTOS SENSÓRIO-MOTORES, MOTIVAÇÃO E AVALIAÇÃO

No ensino superior no Brasil existem diversas abordagens referentes à concepção do aprendizado musical no ensino de Piano em Grupo. Os aportes que serão feitos neste capítulo, visando contribuir nesse espectro pedagógico-musical, são: a postura reflexiva do professor no que diz respeito a algumas características da aprendizagem (elementos sensórios motores e condução da prática de ensino), motivação e avaliação.

Sob o prisma do docente, a compreensão dos aspectos da aprendizagem sensório-motora deve possuir bases em constantes pesquisas. Durante as aulas, na visualização das atividades dos alunos, para melhor acompanhamento, o professor deve analisar como se aplicam as atividades propostas e as avaliações, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. O docente de piano em grupo muitas vezes se assemelha a figura do regente, pois mantém a pulsação, une o grupo, emite comandos individuais e também comandos unificadores.

Além disso, em se tratando de prática instrumental, mesmo não buscando a alta performance, o aprimoramento desta área é vital no ensino de Piano em Grupo, pois os desafios sinestésicos e cognitivos se multiplicam pelo número de alunos de cada classe. Tal realidade demanda que o professor circule pela sala entre os alunos.

Além do “planejamento sensório-motor” da classe, existem dois fatores importantes – motivação e espontaneidade. O enfoque no ensino de Piano em Grupo deve ser por parte do profissional que está envolvido com o grupo motivacional, para assegurar o bom rendimento da aula. Neste sentido, observa-se especialmente um aspecto que ocorre frequentemente de forma espontânea na classe: os alunos ensinando uns aos outros como se deve tocar. Esta situação é corriqueira nas aulas de Piano em Grupo e é um fator de motivação extrínseca entre os estudantes.

As características citadas nesse tipo de ensino são, dentre outros referenciais, investigadas pela avaliação educacional e musical. Foram utilizados, no contexto desta pesquisa, memoriais de classe concebidos ao longo de todas as aulas e avaliações da coleta de campo. Nos memoriais de classe pôde-se constatar - associados no processo de aprendizagem - os aspectos motivacionais, sensório-motores e de avaliação processual (formativa) que se estabelecem como elementos importantes para a pesquisa.

Cada pedagogia musical, incluindo o ensino de Piano em Grupo, pertence a um universo de sistematizações necessárias para a sua compreensão, execução e ensino. Hansberry (2004), diz que um dos fatores que influenciam na compreensão dos alunos é o ato de praticar. Os professores dão instruções durante as aulas e esperam que os alunos as compreendam e apliquem durante a prática. Na realidade, talvez nem todos os alunos compreendam o que dizem os professores, porque os direcionamentos aplicados talvez não sejam adequados a todos. Por exemplo, no caso do estudo de piano os alunos podem passar a semana inteira treinando mãos separadas, quando esse procedimento era só para o início do estudo e não um fim em si mesmo. (HANSBERRY 2004)

Segundo essa autora, a clareza na comunicação e aplicação de estratégias e idéias na aula de Piano em Grupo é fundamental, e isto só ocorre quando o professor tem o diagnóstico do grupo, estabelece o conteúdo de maneira processual e planeja a aula de forma que, ao se apresentar aos alunos, esteja preparado para lidar com os obstáculos que possam ocorrer. Não basta, por parte do professor, o conhecimento do conteúdo, a didática, a fluência verbal e a experiência, mas, existe a prioridade de uma gestão permanente de todo o planejamento das aulas.

Schön (2000) defende que a formação profissional é baseada na epistemologia da prática esta caracterizada pela reflexão, análise e problematização, do reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram durante a ação. Sob este prisma, as perspectivas quanto à valorização da pesquisa na ação dos profissionais se ampliam.

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a

situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. (SCHÖN apud PIMENTA, 2002, p.19-20)

Conforme as qualidades e peculiaridades dos seus alunos, o professor desenvolve a maneira de orientar aprendendo a entender as dificuldades dos alunos compreenderem suas próprias dificuldades e potenciais particulares a partir de seus esforços na execução. Esta, porque uma intervenção, principalmente no ensino coletivo de instrumentos, não é um recurso isolado, mas faz parte do processo de ensino-aprendizado.

Cruvinel (2010), ao tratar sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais a partir do pensamento piagetiano, em relação à aprendizagem comenta que os objetivos pedagógicos precisam estar centrados no aluno e os conteúdos devem ser ferramentas de desenvolvimento. Deve-se instigar o aluno ao descobrimento, à crítica e à reflexão. Deste ponto de vista, a aprendizagem é um processo construído internamente e depende do nível de desenvolvimento do sujeito. É um “método” de reorganização cognitiva para desenvolvimento. Segundo Vygotsky (apud CRUVINEL, 2010), a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental. Para ele, o sujeito não é interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É nessa troca com outros sujeitos e consigo próprio é que se internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação do saber e da própria consciência.

No ensino de Piano em Grupo a atitude reflexiva do professor em torno do educando, a respeito do conteúdo, deve fazer parte do planejamento da aula sendo adaptada no momento que ocorre. O conteúdo tem por base a ementa do curso e a proposta do professor, e seus imbricamentos com o grupo que se está trabalhando são fundamentais. Reforçando essa idéia, pode-se citar o pensamento de Schön (2000, p.70) que afirma: “[...] em uma conversação reflexiva, os valores de controle,

o distanciamento e objetividades-centrais à racionalidade técnica assumem novos significados”. Esta afirmação, portanto, condiz com o ensino de Piano em Grupo. Esse autor versa também sobre o conhecimento a partir do erro e de compartilhá-los, características essas que são intrínsecas no ensino do Piano em Grupo. “[...] o erro - por exemplo, que ele não produziu e a mudança que pretendia, mas seu conhecimento é também pessoal, seus resultados serão significativos apenas para aqueles que compartilham de seus compromissos [...]”. (SCHÖN, 2000, p.70)

Esses conhecimentos devem ser usados como uma técnica de antecipação, pois os questionamentos do grupo são diversos e a didática possui muitas praticas oriundas do ensino de piano individual. Mas, estas interfaces devem ser feitas cautelosamente, com base no “caso” citado por Schön (2000, p.17)

[...] o caso único, transcendem as categorias da teoria e de técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz.

O professor de Piano em Grupo, profissional específico da pedagogia do piano, não pode se ater as técnicas(regras do ensino) de piano conservatorial porque a prática de aprendizagem em questão é um caso único para atuação do professor que necessita improvisar, criar e testar estratégias próprias. Isso torna essa modalidade de ensino relevante.

1.1 APRENDIZAGEM SENSÓRIO-MOTORA

De acordo com Wristen (2006) os adultos² são estudantes altamente motivados, porém são facilmente frustrados pelo desenvolvimento sensório-motor: o cérebro adulto sabe o que quer realizar musicalmente, mas os dedos são lentificados para resposta. Com uma expectativa dos alunos adultos muito elevada para seu aprendizado, sentem-se envergonhados especialmente com o

² Visto que os estudantes que integram as graduações em música nas universidades brasileiras estão no final da adolescência ou em fase cronológica ou de maturação posterior, nesta pesquisa será usado o termo adulto para normatizar.

professor. São relutantes ao se colocar em situações em que o seu orgulho e auto-imagem podem estar em perigo. Tais situações são recorrentes nas classes de Piano em Grupo de adultos. O docente precisa ter conhecimento de certas complexidades³ durante o processo de aprendizagem.

É de uso corrente entre os profissionais de piano o empirismo exacerbado para resolução de problemas técnicos das aulas, como os de ordem sensório-motora. Contudo as respostas do cérebro em relação ao toque pianístico parecem ter reações conjugadas bem definidas. Segundo Parsons (et al., 2005), a performance musical é um dos domínios humanos mais complexos que envolvem capacidade sensório - motora, percepção, cognição, emoção e atenção. No ensino de piano em grupo algumas dessas variantes podem ser bem conduzidas:

Adultos que estudam piano em grupo têm muitas vantagens em comparação com aqueles que têm com professor particular. Myers (1990) relatou que as avaliações dos alunos com relação ao seu nível de habilidade musical, melhoraram significativamente, como resultado dos seus estudos em uma configuração baseada em habilidades de classe. Os alunos mais adiantados servem para motivar o resto do grupo. Os alunos principiantes são encorajados quando vêem o progresso daqueles. Há um entusiasmo que se constrói a partir de uma classe na qual todos os participantes estão envolvidos. Os alunos estão dispostos a ir além de suas zonas de conforto e tentar algo que todos os outros membros do grupo irão fazê-lo com eles. Tocando em grupo também é reforçado o senso de pulsação rítmica. (WRISTEN, 2006)⁴ **(tradução nossa)**

Durante as aulas de Piano em Grupo, as reações dos estudantes junto ao piano para execução dos exercícios e peças são diversas, mesmo quando os alunos têm idades e conhecimentos musicais próximos. O movimento corporal em relação ao instrumento é algo constante, por isso, um dos grandes desafios no ensino de

³ Segundo Morin (2003, p.21), a complexidade é uma tentativa de buscar fundamentos para compreensão dos problemas urgentes da atualidade. Para o autor, os princípios de saber, ocultam o que é vital conhecer. As relações entre ciência, política e ideologia, quando não invisíveis, são tratadas de maneira indigente, “pela fusão em um termo transformado em mestre dos dois outros”.

⁴ *Adults studying piano in groups enjoy several benefits in comparison with peers pursuing lessons individually with a teacher. Myers (1990) reported that students' assessments of their musical skill level improved significantly as a result of their study in a skills-based class setting. Stronger students serve to motivate the rest of the group. Students who are not as strong are encouraged when they see the progress of stronger students. There's an excitement that builds from a class in which all participants are engaged. Students are willing to go beyond their comfort zones and try something if all other members of the group will do it with them. Playing with the group also reinforces a sense of rhythmic pulse. (WRISTEN, 2006)*

Piano em Grupo para o professor é expor de forma clara a todos os participantes do grupo conteúdos que influenciem diretamente na motricidade. É salutar fazer pontes com pesquisas desenvolvidas no campo da performance que apresentam argumentos, pois possuem elementos principalmente da neurociência na área sensório-motor.

Muitas pesquisas estão focadas na parte sensório-motor (PARSONS, et al., 2005) indicando as representações corticais referentes aos movimentos de digitalização ao piano. Segundo estudos, somente tocando com uma das mãos a linha rítmica, pode-se ver atividade no córtex primário-motor em músicos. Essas pesquisas demonstram que a prática da música envolve fatores psicológicos e neurológicos para assimilação das atividades motoras e as experiências sensoriais. Ou seja, quando a classe de Piano em Grupo apreende e executa um conteúdo de maneira eficaz e em pouco tempo, pode-se depreender que a experiência neurológica do toque em grupo tende a impulsionar um aprendizado mais rápido.

Por exemplo, em uma pesquisa de Parsons (et al., 2005), realizada um com pianistas que tocaram o Concerto Italiano, de Bach, teve como foco as partes do concerto onde as escalas musicais são bastante presentes. As escalas musicais são conteúdos freqüentes no ensino de Piano em Grupo porque são trabalhadas não só como exercício técnico, mas como parte da leitura musical, envolvendo todas as tonalidades e que, geralmente, a despeito dos alunos que já tocam outro instrumento, há grandes dificuldades cognitivas e motoras para realização das mesmas, independentemente quando se trabalha com uma ou duas mãos. Neste experimento, realizado individualmente, na análise com as escalas foi detectado, dentre outros estímulos, uma grande ativação cerebral quando os pianistas tocaram as escalas. Esta ativação era tanto quanto ou maior quando executadas partes do concerto consideradas mais difíceis.

É possível depreender então, que o conteúdo como escalas, que é corriqueiro nesse ensino, requer uma grande atenção e postura reflexiva do professor em aspectos sonoros, do ensino e musculares.

O estudo de Parsons (et al. 2005) provou que as ativações cerebrais foram em grande número, independente da quantidade e tipos de escalas ou se existiam linhas de interpretação, expressão, coordenação sinestésica, tátil, motora ou auditiva. Para o ensino de Piano em Grupo, devido a sua funcionalidade, esse é um fator muito peculiar, pois o docente pode escolher em não trabalhar interpretação,

técnica de peso ou alta performance. Mesmo porque, geralmente os instrumentos de teclado utilizados só permitem essas abordagens de maneira reduzida devido à força e ao tipo de digitação diferentes daquelas do Piano.

Ainda segundo esse autor, foi observado que a base ganglial⁵ foi estimulada fortemente, sendo essa parte associada à organização de ações incluindo o tempo e a ordenação da seqüência das notas e dos dedos. Esse crescimento específico de ativações por trás das escalas pode ser responsável por grande parte da autonomia que é requerida durante as linhas melódicas, porque essas regiões estão ligadas ao planejamento, à programação, ao início, a execução e direção de movimentos.

Segundo Higuchi (2007), para vários pesquisadores a característica fundamental que permite às memórias se tornarem acessíveis conscientemente deve ser a ativação da atenção no decorrer do processo de retenção, pois a atenção possibilita raciocinar, tomar decisões, planejar estratégias e controlar o comportamento. A memória consciente é fundamental para um desempenho pianístico mais elaborado, pois ela permite o conhecimento de quais notas e os padrões rítmicos que compõem a música, possibilitando assim o entendimento da estrutura da obra.

Pode-se obter melhorias no desempenho do texto musical a ser trabalhado com a utilização do planejamento. Antes da execução de uma peça ou exercício instrumental, pode Segundo Parsons (et al., 2005), os tópicos que podem ser trabalhados no planejamento em aula são: autonomia nas linhas melódicas e direção dos movimentos. No Piano em Grupo a utilização do planejamento na condução das aulas é uma das práticas essenciais como metodologia docente. Uma das formas é quando o professor direciona os discentes a refletirem sobre a leitura do texto musical antes da execução e sobre a dinâmica dos seus estudos pós-aula.

Em algumas áreas do cérebro é possível distribuir o desempenho e a memorização das peças semelhante à execução de escalas musicais. Isto porque, na parte lateral do cérebro existem ativações de estruturas melódicas e harmônicas, na região auditiva do cérebro, ocorre uma lembrança da composição e dos sons produzidos, e outras regiões atuam como sustentadores do suporte sensorial coordenando os movimentos do braço e dos dedos. (PARSONS, et. al. 2005).

⁵ Uma região formada por três conjuntos de neurônios, localizado na base do cérebro que são responsáveis pela postura dos movimentos voluntários e involuntários. (MEDICINENET.COM, 2010)

A pesquisa interdisciplinar permite a compreensão informada de ações corporais e sua direta relação com o resultado sonoro, através da observação e análise dos resultados de procedimentos adotados durante as fases de treinamento e realização de obras musicais. A avaliação da utilização de estratégias de estudo visando à organização do movimento e otimização da atividade músico-instrumental vem sendo o foco de investigações e experimentos interdisciplinares. (PÓVOAS, 2010 p.224)

Segundo Higuchi (2007), as informações fornecidas pela neurociência apresentam dados que podem explicar como o estudo inadequado pode bloquear a capacidade do aprendizado musical de pessoas com todas as qualidades cognitivas, motoras, emocionais e mentais necessárias para a execução musical. Desta forma, o professor tem a missão de atuar como agente facilitador dessa gama de ferramentas que o cérebro dispõe. A neurociência amplia a reflexão. É de suma importância a procura por orientações desta ciência pelo educador, principalmente aquele dedicado ao ensino em grupo.

Turner e Hansberry (apud HANSBERRY, 2004, p.36) comentam que aprender uma habilidade motora, praticando com mais frequência durante períodos mais curtos, parece ser mais benéfico do que praticar ao longo de sessões maiores e menos frequentes.

Para que os processos vindos do professor a fim de ensinar e por parte dos alunos para aprender se tornem eficazes, é necessário que ambos estejam na mesma direção e envolvimento quanto aos conteúdos e formas de estudo que serão tratados. Por exemplo, praticar da maneira incorreta e repetidamente o mesmo trecho pode despender muito tempo junto ao instrumento se o aluno gosta de “estudar”, no entanto, pode produzir resultados negativos pois somente reforçam o erro. (HANSBERRY, 2004). Esse autor enfatiza que estudantes de música envolvem três habilidades quando aprendem uma nova peça musical: cognitivas, para resolver problemas; afetivas, com opiniões formais das peças e psicomotoras, na execução.

O ensino de Piano em Grupo reúne conteúdos ligados à leitura musical, improvisação, harmonização, acompanhamento e escuta. Tais tópicos são trabalhados nesta pesquisa paralelamente com a aprendizagem e motivação do educando em grupo. Com um dos principais conteúdos abordados nas aulas de Piano em Grupo, a leitura musical ao teclado, reúne as seguintes dificuldades:

coordenação das mãos, a leitura em diferentes claves, a passagem de dedos, diferenças de execução da mão esquerda em relação à direita e as associações mentais que muitas vezes são difusas do objetivo proposto, por exemplo, para conceber o ritmo de forma regular e na divisão correta. Assim, os aspectos cognitivos de aprendizagem influem não só na decodificação dos sinais, mas também no direcionamento das musculaturas para realização do som.

Hansberry (2004) comenta que a leitura à primeira vista é exercitada regularmente nas aulas de Piano em Grupo, e a configura como uma das ferramentas mais importantes deste tipo de ensino. Sua prática é composta por leituras de duetos, leitura em conjunto, leitura de músicas não familiares com trechos vocais e de banda, com material tonal e tempos pré-selecionados pelo professor, segundo o perfil da classe e objetivos da aula e conteúdo daquele momento. Nestas leituras muitos benefícios são identificados como independência no raciocínio, experiência de acompanhamento instrumental, coral ou outros.

Na leitura musical ao teclado, existem aspectos essenciais para abordagem tais como a diversidade de clave e a independência no uso das mãos. Geralmente os alunos de Piano em Grupo do curso de graduação, praticam outros instrumentos distintos do teclado nos quais a mão direita tem um treino mais intenso: alguns deles têm sua leitura na clave de sol na segunda linha, porém são iniciantes na clave de fá na quarta linha. Essas diferenças de conhecimento e prática da execução das claves diminuem ao longo do caminho, mas não para todos os alunos devido a fatores de apreensão inicial.

Fundamentado em Hansberry e Goolsby (apud HANSBERRY, 2004), ler as duas claves simultaneamente é parte do problema que poderia ser atribuído à falta de foco dos alunos quando lêem um trecho de música pela primeira vez, ou no momento em que iniciam um ritmo muito rápido, ou para manter a precisão rítmica em todo o texto musical. Os estudantes podem ter problemas em escolher o quê e como eles lêem na partitura. Desenvolver habilidades como olhar para o próximo compasso ou usar a visão periférica poderia contribuir para uma leitura musical mais eficaz. Resultados de estudos do movimento de olho revelaram que a aparência da notação da música (por exemplo, colocação de dinâmica, articulação, marcas de respiração) afeta o modo como os leitores vêem.

Esses autores concluíram que os leitores menos qualificados usam fixações longas ao olhar para cada nota da melodia. Leitores qualificados focam-se em todas

as áreas da notação, em vez de cada nota. Outros defendem que os alunos devem ter uma sólida compreensão do ritmo de uma peça, antes de tentar tocá-lo no teclado oferecendo uma performance rítmica. Corroborando com estes autores, Sloboda (2006) diz que a fixação em pontos da partitura retarda o processo de leitura musical. Com relação aos vários tipos de leitura ao piano afirma:

[...] a estratégia geral consiste em identificar unidades estruturais significativas em fixações sucessivas. Na música homofônica, essas unidades são acordes, então é necessário colher amostras de ambos os pentagramas em fixações sucessivas. Na música contrapontística, as unidades significativas são os fragmentos melódicos que se estendem horizontalmente no curso de um único pentagrama. [...] As evidências disponíveis sugerem que os leitores necessitam ter uma previsão das unidades estruturais em um texto se quiserem organizar uma execução fluente e rápida. (SLOBODA, 2006, p.96).

Considerando a relação da leitura a primeira vista no Piano em Grupo e andamento Hansberry (2004) diz que o uso do metrônomo, como um guia para aumentar a continuidade do andamento nas músicas e a prática de Piano em Grupo demonstrou eficiência na orientação dos alunos, durante o experimento. Os alunos executaram com mais precisão, a mão direita, em comparação a mão esquerda, e muitas vezes, alteravam o andamento para acertar a divisão rítmica. Usar o metrônomo, como suporte para os alunos manterem o andamento, é uma ferramenta desejada para todos os professores de música. Os alunos que recebem formação sólida da importância da pulsação, tendem a ter redução nos problemas de leitura. Entretanto, nem todos os alunos são capazes de sentir uma pulsação interna firme e, portanto, têm problemas em manter uma pulsação consistente.

Nesse sentido Sloboda (2006) ressalta, além desses aspectos do leitor de música, a capacidade de:

[...] armazenar informações sobre padrões de escalas ou arpejos, o que sugere que tais informações são usadas na leitura 'normal'. Isso pode ocorrer devido ao fato de tais padrões serem geralmente associados a padrões de movimentos estereotípicos dos dedos das mãos de modo que alguém consiga identificar corretamente a primeira nota de um desses padrões, e tenha algum conhecimento de sua estrutura harmônica nesse ponto através do contexto, para que a identificação do contorno seja suficiente para especificar a ação necessária. (SLOBODA, 2006 p.108).

Esses dados possibilitam a reflexão de que o docente, ao elaborar a aula e durante sua exposição, deve procurar recursos diferentes para comunicar um mesmo conteúdo ou material. Exemplificando: em uma aula introdutória, o conteúdo leitura das notas musicais pode ser ensinado por meio da imitação, movimentos corporais, voz, visualização na pauta ou fora da pauta, visualização do teclado, execução do dedilhado numa mesa/com as mãos suspensas no ar ou na tampa do piano. Partindo do pressuposto que diversas áreas do cérebro são ativadas, pode-se considerar que nem todos os alunos chegam ao mesmo estágio de compreensão da mesma forma. Assim, os recursos existentes devem ser utilizados, para que todos alcancem os mesmos objetivos por meio de várias possibilidades e ativações neurológicas.

1.2 PROCESSOS MOTIVACIONAIS PARA A APRENDIZAGEM

Para evitar o desânimo, e uma conseqüente perda de motivação, existem estratégias pedagógicas específicas que provaram ser eficazes quanto ao ensino de música para adultos. Segundo Wristen (2006), os seres humanos tornam-se progressivamente mais verbais em seus estilos de aprendizagem à medida que envelhecem. Os estudantes adultos preferem muitas vezes a significação verbal para compreensão de novos materiais, incluindo analogias e comparações. Eles tendem a ser mais analíticos e reflexivos.

Sabe-se que a motivação do grupo não acontece isoladamente, mas principalmente, pela figura do professor, na condução do ensino coletivo de instrumento musical. Conforme Cruvinel (2010), o aluno é convidado a construir seu conhecimento musical, tornando-se sujeito ativo na aprendizagem. O professor desempenha o papel de mediador, provocando situações, assim a partir da condução do professor, pode configurar uma metodologia integradora propiciando que o aluno seja um articulador dentro de seu grupo, formulando novas soluções para problemáticas individuais e/ou coletivas e no desenvolvimento de novas atitudes e habilidades.

Um dos principais fatores que determinam a eficiência da aprendizagem de piano em grupo é a motivação extrínseca. Uma grande porcentagem dos alunos tem interesse no aprendizado do instrumento como ferramenta para outras disciplinas da

graduação ou como auxílio profissional.⁶ Segundo Araújo, Cavalcanti, Figueiredo (2010), a motivação extrínseca acontece por regulação externa e a força que controla a motivação de uma pessoa está ligada, em alguns casos, a recompensas ou punições. No entanto a motivação extrínseca, segundo os autores, não pode ser vista como um tipo de motivação qualitativamente negativo. Muitas das ações dos sujeitos são movidas por motivação extrínseca.

Muitos adultos preferem definir seu próprio ritmo de aprendizagem. Uma seqüência excessivamente rápida de instruções ditadas pelo professor pode resultar em aumento da ansiedade. Segundo Maris (apud WRISTEN, 2006), o professor deve fornecer auto-direção para o aluno adulto, sem remover completamente a si mesmo do processo, para não causar desmotivação.

Segundo Johnson (apud WRISTEN, 2006), existem várias estratégias de ensino para ajudar a manter a motivação entre os alunos adultos de piano. Primeiramente, os professores podem ajudar os alunos a aprender a apreciar o processo de aprendizagem. Um papel muito importante do professor é ajudar a detectar expectativas realistas. Dentre as causas de frustração citadas entre seus alunos inclui não entender algum conteúdo, não ter as habilidades necessárias para atingir um objetivo com facilidade e não ter tempo suficiente para realizar seus objetivos em estudar música. As razões dadas pelos adultos para interromper as aulas de música na investigação de Marciano (1990) era pelo fato que estavam se sentindo sobrecarregados pelo horário de trabalho ou demandas do estilo de vida, sendo frustrados por sua lentidão no piano (incluindo o desânimo sobre a coordenação ou problemas físicos no piano), e concluindo afirmavam que: “tocar piano não é tão fácil quanto parece”. Na pesquisa de Wristen (2006) alguns alunos indicaram que a leitura de acordes e notas de localização poderá revelar-se frustrante. Outras frustrações incluíam coordenar as mãos e os dedos e o lento processo de aprendizagem.

O professor pode ajudar a minimizar estas barreiras oferecendo instruções claras e concisas, pausas freqüentes durante a instrução, mudança de tarefas com continuidade, dando retornos constantes de forma sincera, oferecendo garantias sobre o progresso do aluno.

Quando o estudante é convidado a analisar e ler a partitura antes de tocá-la, juntamente com seus colegas, ou sugerir maneiras de construir o texto musical, ele não somente executa o som ou uma tarefa, mas faz parte do processo de uma construção. É fundamental que o professor execute tais estratégias em sala. As diversas intervenções que surgem numa aula de Piano em Grupo em relação ao texto musical a ser explorado, desperta no aluno que a partir do seu conhecimento, realiza estruturas musicais junto ao teclado.

⁶ Segundo questionário realizado com alunos de Produção Sonora UFPR, 2010, e entrevista informal com a professora Solange Maranhão Gomes FAP, 2007.

Corroborando com esse pensamento, Myers (apud WRISTEN, 2006) argumenta que adultos estudantes de Piano em Grupo desfrutam de vários benefícios em detrimento a outros que estudam somente com aulas individuais. A respeito das avaliações dos seus alunos, relata sobre seu nível de habilidade musical que melhorou significativamente, com o resultado de seu estudo em uma sala de aula tendo por base as competências de ensino de Piano em Grupo. Alunos mais adiantados propiciam motivação ao resto do grupo. Os alunos menos adiantados são motivados quando vêem o progresso dos demais colegas. Ou seja, há um impulso que se constrói a partir de uma classe na qual todos os participantes formam um engajamento.

Como enfatizam Bissel e Walmsley (apud WRISTEN, 2006), os alunos, por exemplo, estão dispostos a ir além de suas zonas de conforto, podem-se usar jogos rítmicos para o reforço da pulsação e divisão rítmica. Os educandos de Piano em Grupo podem sentir-se motivados não só pela dinâmica na sala de aula, mas em possibilidade de retornos musicais futuros. As aulas em grupo incentivam gradativamente os alunos a se acostumarem a apresentar-se na frente de outras pessoas, visto que a exposição diante dos outros é constante e rotineira.

O indivíduo que estuda em uma sala de Piano em Grupo tem privilégios no desenvolvimento da sua percepção, pois têm contatos com outros sons executados ao mesmo tempo e às vezes com timbres diferentes. Além disso, elementos da estrutura musical elementares para a iniciação do instrumento, são reforçados como a teoria e percepção musical. (CRUVINEL, 2010).

No ensino de Piano Grupo, pelo fato de geralmente se trabalhar com músicas curtas em âmbito cooperativo, a frustração - elemento tão comum no ensino do piano - é reduzida e o tempo de atenção do aluno na atividade de sala é elevado. Na pesquisa de Wristen (2006), aqueles que disseram que piano em grupo seria útil em comparação com a aprendizagem das aulas individuais, consideraram que o ambiente do grupo foi bom para apoiar e permitir-lhes aprender com os outros, com menos pressão individual. Enfatizaram que se sentiam menos envergonhados pelos erros e com isso mais confiantes e motivados.

São identificados como professores motivadores por Cooper e Wristen (apud WRISTEN, 2006) - profissionais que incentivam a participação ativa dos alunos - aqueles que: oferecem elogios frequentes e específicos sobre o foco da lição com o conteúdo da música ministrada; possuem paciência / compreensão; seguem sempre uma atitude positiva, de incentivo; possui conhecimento e capacidade de comunicação, bom-humor, descontração; preparam as aulas e possuem profissionalismo.

1.3 AVALIAÇÃO

Dentre os aspectos relevantes da avaliação conforme Tourinho e Oliveira (apud HENTSCHKE E SOUZA 2003) pode-se tomar como referencial para esta pesquisa: “[...] avaliar o progresso do aluno; motivá-lo; ajudar a melhorar o ensino do professor; coletar dados para uso em pesquisas, gerando conhecimento para orientar outras situações de avaliação baseadas em sistemas adequados”.

Infelizmente, a avaliação em geral ocorre como ação linear e planificadora (LUCKESI, 1999). No ensino de Piano em Grupo a avaliação tende a sofrer essa mesma linearidade, por isso, é importante avaliar, no ensino superior de Piano em Grupo, o processo de aprendizado do aluno, o progresso do grupo de aula e a execução *per se* na avaliação. Essa metodologia é peculiar porque abarca elementos da avaliação em educação musical e da educação, pois o contexto da classe de Piano em Grupo tem características distintas. Colwell (1995) fortalece este pensamento ao defender que a avaliação em música deve ser sempre uma avaliação autêntica, isto é, representar o mundo real das atividades que resultaram na aquisição de conhecimento e das técnicas que foram empregadas.

Embora exista a necessidade frente às instituições de atribuição de notas ou conceitos para avaliar, e isso possa significar uma comodidade ao professor, a avaliação em piano perpassa trajetos subjetivos, processuais, corporais que somente os avaliados e avaliadores detêm a dimensão das reais necessidades de mensuração. De acordo com Tourinho e Oliveira (apud HENTSCHKE E SOUZA 2003):

[...] Muitos professores associam avaliação unicamente com a mensuração e, com frequência, importam de outras disciplinas do currículo formas indiretas de avaliar, que não são adequadas para a música. Para avaliar música diretamente, os professores necessitam usar, basicamente, os ouvidos e proceder de forma sistemática, em prazos e tempos diferenciados. Além da avaliação da música-repertório, há que existir um cuidado especial com a avaliação da pessoa que toca que é o sujeito do processo educacional.

Fundamentando-se em Asmus (apud Luckesi 1999), pode-se dizer que avaliar é muito mais do que dar uma nota, na perspectiva do professor, avaliar envolve não somente uma mensuração objetiva das técnicas e avanços musicais adquiridos durante um período de tempo, mas, uma identificação apropriada dos problemas e do desenvolvimento musical do estudante para o planejamento futuro das

atividades. Uma avaliação precisa permite melhorar a informação para alunos e professores porque possibilita avaliar estratégias a serem aplicadas.

Tourinho e Oliveira (apud HENTSCHE E SOUZA 2003) estabelecem quatro tipos de avaliação: desempenho (performance), formativa (processual), real e somativa. Para o ensino de piano em grupo, pode se dizer que na avaliação de desempenho o professor coleta, analisa e interpreta a performance musical do estudante. Por isso as avaliações de desempenho, são importantes para os planejamentos de aula porque além da avaliação dos alunos, nessas o professor deverá traçar novas metas para o grupo e fará a sua própria avaliação como docente em relação àquele grupo. Já a avaliação formativa, realizada durante o período de aulas tem o propósito de melhorar (ajustar) o ensino que está sendo ministrado, com os objetivos funcionais do Piano em Grupo, possibilitam ajustes do educando junto ao: instrumento, procedimento em grupo, dedilhados, divisões rítmicas, postura e outras especificidades. A “[...] avaliação real - permite ao professor adquirir informações precisas sobre a habilidade de tocar [...]”. A avaliação real é muito usada no cenário musical pianístico brasileiro, tanto em academias e universidades, como uma espécie eficiente de mensuração da realidade do executante, pois, emite conceito ou nota mediante uma apresentação pública ou para uma banca de professores. Mas, como o objetivo principal do Piano em Grupo nas universidades não é alta performance, essa é uma maneira quase irrelevante de se avaliar, mesmo porque os alunos estudam por pouco tempo o instrumento no ensino superior de Piano em Grupo, em média durante somente quatro semestres de aula.

Conforme as autoras Tourinho e Oliveira (apud HENTSCHE E SOUZA 2003), avaliação somativa - é aplicada no final de um período de ensino para verificar a efetividade de um programa educacional ou de uma parte ou dele. Na presente pesquisa, além da avaliação se constituir numa das vertentes de verificação do objeto, também se avaliou grande parte do conteúdo proposto na ementa do curso, de acordo com o departamento responsável.

De outra maneira, ainda referente a tipos/formas de avaliação, Goolsby Tourinho e Oliveira (apud HENTSCHE E SOUZA 2003) apresenta um modelo importante na avaliação em grupos específicos. A avaliação, incentivo e aprendizado por parte dos colegas é constante devido aos estágios diferentes de desempenho. Para este autor existe, portanto, uma interação de agentes de avaliação quando se

trata de ensino coletivo no tocante a avaliação de situação e formativa, e acrescenta quatro tipos de avaliação que podem ser feitos durante classes de instrumentos:

[...] 1) avaliação de situação; 2) avaliação diagnóstica; 3) avaliação somativa; 4) avaliação formativa. Segundo o autor, em aulas de prática de conjunto, os professores de bandas e coros estão sempre praticando a avaliação de situação, que é constante numa aula em grupo, ainda que não se dêem conta disso. De forma contínua estão escutando o estudante com o objetivo de corrigi-lo e situá-lo no grupo porque os estágios de performances e os níveis de aprendizagem, embora sejam diferenciados, ocorrem simultaneamente. Goolsby (apud Tourinho e Oliveira HENTSCHKE E SOUZA 2003)

Ainda segundo Tourinho e Oliveira (apud HENTSCHKE E SOUZA 2003), a avaliação começa a ganhar forma quando se os objetivos são delineados e escolhidos programa e repertório, material e conteúdo. Os resultados obtidos deverão espelhar o planejamento inicial. Por esse motivo, a escolha do material e da metodologia de trabalho é fundamental. Essas escolhas representam um processo por meio da avaliação diagnóstica, que é imprescindível no ensino em grupo, pois o professor dificilmente terá uma metodologia específica para todos os grupos que pretende trabalhar. O levantamento prévio do conhecimento musical dos alunos junto ao instrumento de teclado ou com outros instrumentos, bem como, as disciplinas já desenvolvidas na graduação ou em desenvolvimento, somados aos objetivos que os alunos têm com o instrumento, formam arcabouços essenciais da primeira avaliação diagnóstica.

Para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento. Pois que o rigor técnico e científico no exercício da avaliação garantirão ao professor, no caso um instrumento mais objetivo de tomada de decisão. Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação. (LUCKESI, 1999, p.44)

Aplicar avaliações de forma coletiva e homogênea, com o mesmo conteúdo e questões, às vezes remete a um distanciamento da rotina da sala de Piano em Grupo, mas é uma ferramenta científica de controle que o professor dispõe, além de ser documental. Deveria ser utilizado como apenas uma das ferramentas do docente sobre a avaliação do aluno.

O ensino é concebido e concretizado a partir de bases coletivas e intersubjetivas, a partir daquilo que pode ser compartilhado, e não só a partir de uma dimensão pessoal; a aprendizagem, entretanto, é concebida somente como algo individual e subjetivo. Quando, como professores, estabelecemos metas, objetivos, e conteúdos de ensino, sinalizamos aquilo que consideramos relevante que os alunos desenvolvam no âmbito da disciplina de música. Sugerimos o que pode ser compartilhado em termos musicais, pois as metas, objetivos e conteúdos são elaborados tendo em mente um grupo de alunos, como, por exemplo, uma determinada série escolar. Isso não significa, contudo, que não estaremos atentos às diferenças individuais, à trajetória de cada aluno (DEL BEN, 2003, p.35)

Proporcionalmente às aulas ministradas em grupo, no ensino de Piano em Grupo é salutar que o modo de aplicação da avaliação se aproxime do ambiente real de classe. Todavia, a aprendizagem é individual em si mesma. Ela ocorre por diferentes interlocuções no âmbito da sala de aula e os receptores recebem de forma individualizada. Essas sinergias não estão explícitas nem nas avaliações nem em conteúdos de aula mas, certamente, fazem parte do trabalho docente.

[...] estar atento e respeitar a subjetividade, a individualidade ou a trajetória individual dos alunos não significa que as vivências e aprendizagens musicais dos mesmos serão construídas somente a partir de bases individuais. Fazemos, ensinamos e aprendemos música como pessoas entre pessoas, influenciando-as e sendo influenciados por elas, compreendendo-as e sendo compreendidos por elas [...]. (SCHULTZ, apud DEL BEN, 2003)

O que ocorre na prática da avaliação educacional escolar segundo Luckesi (1999, p. 72), “[...] é que dificilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento do ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem [...]”. O momento instantâneo da avaliação somativa pode ficar muito discrepante, pois no Piano em Grupo, de uma aula para outra, grandes lacunas podem surgir devido às alterações motoras e sonoras. Torna-se então, muito ampla a gama de possibilidades de julgamento. Segundo Luckesi (1999), como não há um padrão de expectativas estabelecido com certa clareza, a variabilidade de julgamento se dá muitas vezes conforme o estado de humor de quem está julgando e, desse modo, a prática da avaliação se torna arbitrária podendo, conforme interesses, tomar caracteres mais ou menos rigorosos. Por outro lado, uma avaliação determinada e planejada, de

acordo com o processo diário de sala se torna benéfica não só para o aluno, mas para o professor.

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuído, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (LUCKESI, 1999, p.93)

Sempre existe a necessidade de se atribuir um padrão de qualidade ao objeto quando se avalia. No ensino individual, por exemplo, esses padrões são as avaliações reais que em muitas situações não estão de acordo com o processo de ensino-aprendizagem, mas sim com o instante da avaliação. Porém no ensino de Piano em Grupo a avaliação é diferente, porque num mesmo instante de atribuição de padrão, existe alta diferença de apreensão e de compreensão entre os alunos, devido as diferenças de conhecimento entre os alunos seus perfis. Por isso sugere-se nessa pesquisa a atribuição da avaliação processual diagnóstica, por nível de conhecimento para cada indivíduo no mesmo grupo. Portanto, podem-se escolher pontos a serem avaliados, uma postura de melhora no processo de aprendizagem anterior a prova e níveis de avaliação distintos num mesmo grupo. Essa atitude provém do docente e retorna ao mesmo com possibilidades de mudança. Desta forma, a avaliação deve ser “[...] um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. (LUCKESI, 1999 p. 81)

Qualquer modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão fazendo e o que eles estão aprendendo, as atividades do currículo de um lado e os resultados educacionais de outro. Aprendizagem é o resíduo da experiência. É o que fica conosco quando as atividades acabam as técnicas e a compreensão que nós obtemos. (SWANWICK, 2003 p.94)

2. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, os dados de campo foram coletados por meio de um estudo de desenvolvimento aplicado numa classe de estudantes de graduação em música da UFPR, um grupo formado por sete alunos de piano funcional⁷. O processo foi realizado por meio de dez aulas, três avaliações formativas e dois questionários. As aulas foram expositivas e o pesquisador aplicou a maior parte do conteúdo do *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, T. et al., 1993). junto a turma.

2.1 MÉTODO: ESTUDO DE DESENVOLVIMENTO LOGITUDINAL

⁷ Piano funcional é uma das terminologias sinônimas usadas para Piano em Grupo.

O Estudo de Desenvolvimento Longitudinal foi escolhido nesta pesquisa por ser condizente com o objeto estudado. Segundo Cohen, Manion e Morisson (2000, p. 174), “[...] o termo ‘longitudinal’ é usado para descrever uma série de estudos que são conduzidos ao longo de um determinado período de tempo [...]”. A palavra "desenvolvimento" é empregada em conexão com os estudos longitudinais que lidam especificamente com os aspectos do crescimento humano. Esta pesquisa se deteve neste tipo de estudo, inserida no processo de ensino de Piano em Grupo e constituída por uma amostra representativa no âmbito desse ensino.

O estudo longitudinal reúne dados durante um período prolongado de tempo, uma investigação a curto prazo, poderia levar várias semanas ou meses, um estudo a longo prazo poderia se estender por muitos anos, onde sucessivas medidas são tomadas em diferentes pontos do estudo. “O termo “estudo de follow up” ou “estudos de corte” são utilizados na literatura britânica, nos Estados Unidos, o termo equivalente seria “estudo de painel”. O termo “Corte” é um grupo de pessoas com alguma característica em comum.⁸ (COHEN; MANION; MORISSON, 2000, p.174) (tradução nossa)

Cohen, Manion e Morisson (2000) ressaltam que existem algumas desvantagens nos estudos longitudinais. Primeiro, são pesquisas demoradas e caras, porque o pesquisador é obrigado a aguardar o acúmulo dos dados de crescimento⁹. Segundo, porque existe a dificuldade de mortalidade da amostra. Inevitavelmente, no decurso de um estudo de longa duração, os indivíduos tendem a abandonar a pesquisa e são excluídos ou recusam uma cooperação futura. Às vezes, são feitas tentativas para reduzir os efeitos da mortalidade, por exemplo, através da introdução de aspectos transversais no projeto do desenho, isto é, “preenchendo” o tamanho da amostra original- que não foi o caso desta pesquisa- com o mesmo número de respondentes provenientes da mesma população. Nos estudos longitudinais apontados por Cohen, Manion e Morisson (2000) outra dificuldade denominada "efeito de controle" - às vezes referido como "efeito de

⁸ The longitudinal study gathers data over an extended period of time; a short-term investigation may take several weeks or months; a long-term study can extend over many years. Where successive measures are taken at different points in time from the same respondents, the term ‘follow-up study’ or ‘cohort study’ is used in the British literature, the equivalent term in the United States being the ‘panel study’. The term ‘cohort’ is a group of people with some common characteristic.

⁹Segundo Cohen, Manion e Morisson (2000),para que haja dados de crescimento é necessário o pesquisador esperar um mínimo de tempo determinado para finalizar a coleta de dados.

medição”. Muitas vezes, entrevistas repetitivas resultam em um efeito indesejado e confuso acerca das ações ou atitudes que estão sob estudo, influenciando o comportamento dos indivíduos, sensibilizando-os para as questões que até então passaram despercebidas, ou estimulando-os a comunicar-se com os outros a respeito de temas indesejados.

No entanto, não obstante essas dificuldades apontadas por Cohen, Manion e Morisson (2000), foi escolhido o estudo de desenvolvimento longitudinal como base de direcionamento desta pesquisa, por ser uma metodologia de pesquisa em educação, que permite ao professor coletar dados em um determinado período de tempo, com determinada população de alunos, de forma a verificar, acompanhar e tecer considerações acerca de como o grupo estudado se desenvolve em relação a um determinado aspecto ou conteúdo que se deseja avaliar. Este referencial metodológico é compatível também com a Linha de Pesquisa de Educação Musical, Cognição e Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Música-UFPR e com os aportes teóricos que formam o arcabouço do pensamento desta pesquisa.

2.2 O MÉTODO DE ENSINO APLICADO COM OS ALUNOS: *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, T. et. al., 1993)

O método *Keyboard Musicianship*, utilizado como referência na elaboração do estudo de desenvolvimento, é dividido em oito capítulos. A aplicação desse método foi realizada por meio da execução e adaptação dos seus exercícios, selecionados nas figuras 1 a 19, além de contar com recursos complementares aplicados em sala de aula com os alunos – quadro branco, método expositivo, material didático complementar e folhas confeccionadas pelo pesquisador. Na tabela 1 são apresentados os conteúdos utilizados na elaboração das atividades aplicadas no estudo de desenvolvimento onde estão traduzidas e exemplificadas as atividades desenvolvidas na pesquisa.

Tabela 01: Conteúdos utilizados na elaboração das atividades aplicadas no estudo de desenvolvimento

Capítulos	Conteúdos
Capítulo 1	Dedilhado; Uso do Polegar; Espacialidade ao teclado, Articulação dedo a dedo, Campo Harmônico Dó Maior, Pontos de Referência na Pauta. Pg. 6 – <i>Reading From Landmark Notes / Combing Hands</i> Pg. 8 – <i>Intervallic Reading</i> Pg. 9 - <i>Dynamics: Loud and Soft</i> Ex: 5 e 6 Pg. 10 - <i>Roll, Jordan, Roll</i> Pgs. 12 e 13- <i>Land of the Silver Birch</i> Pgs. 15 – <i>Walking Tune</i> Acordes: todas as tríades maiores nas posições fundamentais. Revisão dos Exercícios da Aula Anterior

Capítulo 2	<p>Pg. 21- <i>Polish Tune</i> Pg. 23- <i>Casey Jones</i> Pg. 25- <i>Echos from Poland</i> Pg. 26 - Exercício 1 – <i>Harmonização com Quintas</i> Pg. 29 - Exercício 5 - <i>Transposição</i> Pg. 32 - <i>Play a Simple Melody</i> Progressões: 1) C- F-G- C 2) C-F-G-Eb-Ab-C 3) Bb-Eb-Db-C Pg. 33 – <i>“My hat”</i> Pg. 34 e 35 – <i>“Waterfall secondo e primo”</i> Pg. 39 - <i>“Thirds and Fifths”</i></p>
Capítulo 3	<p>Pg. 47- <i>“Withe Coral Bells”</i> Pg. 50 - <i>“German Folk Song”</i> Pg. 56 - <i>“Accompaniments using 5ths and 6ths”</i> Escalas: uma oitava mão direita e mão esquerda em movimento paralelo, mãos separadas e juntas. Escalas de Fá# e Dó# e Revisão das escalas de Dó, Sol, Ré, Lá, Si Revisão dos acordes maiores na mão esquerda Técnica dos cinco dedos Pg. 50 - <i>German Folk Song</i> Pg. 56 - <i>“Accompaniments using 5ths and 6ths”</i> Pg. 61- <i>“French Carol”</i> e <i>“Harmony”</i> Pg. 72 e 73 - <i>“Over There”</i> Escalas fá, sib e mib Pg. 50 – <i>“German Folk Song”</i> Pg. 56 - <i>“Accompaniments using 5ths and 6ths”</i> Pg. 61 - <i>“French Carol”</i> Pg. 72 e 73 – <i>“Over There”</i> Inversão de tríades maiores em bloco Noções dos arpejos de tríades maiores invertidos Escalas: E, B, C#, Eb Página 61- <i>“ Over There”</i></p>
Capítulo 4	<p>Inversões dos acordes maiores. Acordes menores. Acordes de quatro sons Exercício página 93 Acordes com sétima Inversões acordes maiores Acordes menores Leitura página 122 Terminologia dos acordes: 7M, m7, m7, 7M, 7, m7, m7(5b)</p>
Capítulos 5, 6,7, 8	<p>Acordes com sétima Dominantes Secundárias Progressões e cadências</p>

Fonte: Elaborada pelo autor, 2010.

2.3 AMOSTRA

Cooper e Schindler (2003, p.150), apontam diversos motivos na composição da amostra. “[...] há diversas razões para a amostragem, incluindo: (1) custo mais baixo, (2) maior acuidade dos resultados, (3) maior velocidade na coleta de dados e (4) disponibilidade de elementos da população. Portanto, para a amostragem foram escolhidos graduandos matriculados no segundo ano do curso de Produção Sonora

da Universidade Federal do Paraná, no primeiro semestre de 2010, constituída por um total de sete estudantes da disciplina de Piano Funcional.

Entre as características desse grupo, destaca-se a diversidade etária, entre 18 a 50 anos, conforme Apêndice 3. Estes participantes se caracterizaram por não serem pianistas, pois muitos afirmaram não tocarem piano, enquanto outros explicaram que estudavam há pouco tempo (dois anos) ou mesmo que eram iniciantes (com até seis meses de estudo). Entretanto, já executavam ou estudavam outros instrumentos como baixo elétrico, violão, guitarra e bateria.

Os alunos não foram identificados por seus nomes, visto ter sido proposto sigilo dos seus dados durante toda pesquisa. Desta forma, optou-se pela utilização de letras, escolhidas aleatoriamente, para nomear cada participante.

Para começar o trabalho de campo foram considerados oito alunos. No entanto, um dos participantes trancou a disciplina, não participando de todo processo, o que acarretou na desconsideração de sua participação na análise dos dados. Para todas as atividades da pesquisa os participantes foram questionados quanto à experiência junto ao teclado. O aluno A relatou tocar na igreja que freqüenta, B e D não tem experiência. Os participantes C, E e F relataram alguma experiência de estudo.

Por meio do questionário diagnóstico inicial (que será explicado posteriormente neste capítulo), foi possível compreender que as expectativas dos alunos em relação à disciplina de piano funcional era positiva. As expectativas eram em torno da melhoria nos aspectos técnicos, execução e leitura musical. Os estudantes almejavam aumento da possibilidade de composição, por ter o piano como ferramenta que auxilia no esclarecimento de aspectos harmônicos, no estudo teórico em geral, nas outras disciplinas relacionadas à composição, além de ajudar a compreender o próprio instrumento piano.

2.4 AMBIENTE DE ESTUDO

Um ambiente de pesquisa pode ocorrer condições reais ou sob condições de laboratório. A primeira é caracterizada pela aplicação da pesquisa no ambiente que o objeto pertence ou está inserido. Já o ambiente laboratorial é constituído por uma simulação, ou seja, por condições preparadas para a realização da pesquisa. (COOPER; SCHINDLER, 2003)

O tipo de ambiente escolhido para esta pesquisa foi o ambiente real. A Universidade Federal do Paraná, no Departamento de Artes - Curso de Bacharelado em Música, na habilitação em Produção Sonora configura este ambiente.

Todas as aulas ocorreram no primeiro semestre de 2010, no Laboratório denominado Laboratório de Teclados Sala 110 B. O laboratório é constituído por 1 piano acústico Essenfelder - modelo de armário, 5 teclados Yamaha – modelo DGX-530, 2 teclados Roland – modelo EM 25, com banquetas ou cadeiras, quadro branco, mesa e armário. (Conforme as fotos 1, 2,3 e 4).

Foto 1 – Laboratório de Teclados, disciplina, Piano Funcional 1 - UFPR



Fonte: Foto do autor

Foto 2 – Laboratório de Teclados, disciplina, Piano Funcional 1 - UFPR



Fonte: Foto do autor.

Foto 3 – Laboratório de Teclados, Piano Funcional 1 - UFPR



Fonte: Foto do autor.

Foto 4: Laboratório de Teclados, disciplina, Piano Funcional 1 - UFPR



Fonte: Foto do autor.

2.5 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA

Conforme o Currículo do Curso de Música, a partir de 2008, a Ementa da disciplina e os pré-requisitos, configuram o enquadramento descrito a seguir. A disciplina é denominada Piano Funcional 1, primeiro semestre das quatro etapas que o aluno deve cursar da disciplina, por ser obrigatória. Como pré-requisito para o Piano Funcional 1, o discente já deve ter cumprido os créditos de Harmonia 1 e Treinamento Auditivo 2, no primeiro ano de graduação. A ementa da disciplina Piano Funcional 1 consiste em:

Abordagem das diversas tonalidades nos modos Maior e Menor. Armaduras de clave de sol e de fá: técnica de cinco dedos e de acordes de três e quatro sons (I-IV/I-V ou V/VII-I e acordes de sexta napolitana). Funções de tônica, subdominante. Inversões. Progressões harmônicas simples envolvendo estas funções. Primeiras com a improvisação (não se trata de exercício de composição). Noções de dinâmica; coordenação escuta-execução. Introdução à leitura à primeira vista de trechos simples. (UFPR 2010)

2.6 COLETA DOS DADOS

Os procedimentos utilizados na coleta de dados foram classificados em dados secundários e dados principais.

DADOS SECUNDÁRIOS

- Conversas informais com os professores de piano em grupo, Solange Maranhão Gomes (FAP- PR) e Jocir Lima Macedo (UFPR) e correspondência eletrônica com professores universitários de piano em grupo de algumas instituições do Brasil, Helena Puglia Freire (UFMG), Raquel Carmona Torres (UFRN), Betânia Maria Franklin de Melo (UFRN), Carlos Henrique Costa (UFG), Simone Gorete Machado (USP) para uma maior compreensão do campo empírico no qual esta pesquisa foi proposta.
- Estabelecimento, com o orientador do estágio docente, dos primeiros procedimentos junto ao grupo da pesquisa.
- Obtenção de bolsa de estudo do programa Reuni, a qual foi destinada, em uma das atribuições, a participação como monitoramento da disciplina Piano Funcional 1.
- Elaboração de Planos de Aula.

DADOS PRINCIPAIS

Reconhecimento dos alunos da turma em que foram realizadas as atividades.

- Entrevistas semi-estruturadas com os discentes.
- Transcrição das entrevistas.
- Anotações em Memoriais de classe (Diários)
- Avaliação 1
- Avaliação 2
- Avaliação 3

A primeira fase da coleta de dados secundários foi realizada durante o primeiro bimestre de 2010, configurando-se como a primeira base do instrumento de pesquisa. Concomitantemente, o início da coleta de dados principais ocorreu com o começo das aulas onde durante doze encontros nos quais, o pesquisador lecionou

para a classe ao longo de todo o semestre como professor/estagiário bolsista do REUNI¹⁰. Esses encontros perfizeram um total de quinze horas aula da disciplina.

Para todas as aulas foram preparados planos de aula contendo informações sobre a disciplina: duração, data, conteúdos, objetivos e encaminhamento metodológico, conforme Apêndice 4. Após cada aula, memoriais descritivos - ou diários de aula - foram elaborados descrevendo as atividades realizadas e algumas posições dos alunos e do professor durante aquela aula.

A prática do diário pode ser vista ao longo da história da humanidade, entre suas funções, destaca-se seu papel reflexivo - por promover a consciência individual. No ensino, segundo Zabalza (1994), os diários são instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores. Através deles o professor pode explorar a sua atuação profissional. Este estudo faz-se a partir da perspectiva do professor, no que diz respeito à sua elaboração mental e seu discurso sobre a prática, pois segundo Zabalza (1994), a narração que o diário oferece aos professores é de reconstruir e apontar suas ações, ao explicitar simultaneamente, qual é a razão e o sentido que se atribuem a tais ações.

No ensino de Piano em Grupo, essa metodologia é concernente pela flexibilidade da prática que este ensino possui e procura estabelecer conceitos para a realidade brasileira, além de desenvolver a eficácia em cada grupo trabalhado. Nesse contexto o relato escrito no diário reflete a prática como avaliação, planejamento e documento.

[...] com vista a poder ler a interpretar a narração dos professores, é preciso fazer referência às diversas exposições que, também na perspectiva do paradigma do pensamento dos professores, se foram fazendo em torno do modo como estes operacionalizam o seu conhecimento prático e como articulam as suas intervenções instrutivas na aula [...]. (ZABALZA, 1994, p.43)

A gestão prática da aula seguindo as diretrizes curriculares pode ser uma tarefa problemática. Isto é, constituída por possibilidades de ações alternativas, e às vezes contraditórias. O que se pretende explorar através do diário é aquilo que nele figura como expressão da versão do professor – da sua própria atuação na aula e perspectiva pessoal. Torna-se importante destacar no diário pelo menos quatro

¹⁰ O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

dimensões, que o convertem num recurso de uma grande potencialidade expressiva: escrita; reflexão; narração e história. (ZABALZA, 1994).

Os diários de classe, no presente estudo, foram utilizados como fonte de avaliação: os mesmos foram utilizados como parte da avaliação processual e diagnóstica ao longo de toda a pesquisa. Pois, para Zabalza (1994, p.95) o diário é compreendido como: “[...] fonte de aprendizado para o professor; reflexão por meio da reconstrução e diálogo do pensamento; planificador da condução de aulas; e delimitação do espaço de atuação”, logo, perpassa prerrogativas essenciais da avaliação, que consiste em um dos instrumentos de coleta.

No diário, percebe-se não só o decorrer da ação, mas também, o que é mais importante, já que se trata de estudar o pensamento do professor, a evolução do pensamento dos professores ao longo do decurso de tempo percorrido pelo diário. Nesse sentido, o diário conserva a seqüência, evolução e atualidade dos dados recolhidos. Concretamente, tendo em vista o estudo dos dilemas, esta evolução da perspectiva do professor que o diário delimita (argumentações, focalizações, atitudes, atuações etc.) (ZABALZA, 1994 p.97)

Esses diários - memoriais descritivos - ao longo da pesquisa de campo, progressivamente, ganharam maior significado e volume. Os dois primeiros diários foram sintéticos, a partir do terceiro, cresceu a perspectiva pedagógica e após o quinto diário, o pesquisador elaborou o relato da aula com o apoio de transcrições de gravações que realizou.

As transformações relatadas ocorreram devido à dinâmica percebida do ambiente, que direcionaram os rumos tomados pela pesquisa em relação aos progressos do grupo pesquisado. Nesses diários encontra-se a descrição de como foram feitos os procedimentos em relação aos planos de aula pré-estabelecidos, as estratégias para resolução de problemas no âmbito estudado da aprendizagem e motivação por meio do processo e avaliação.

Foram aplicados dois questionários semi-estruturados na primeira e última avaliação - início e final de semestre. O primeiro desses foi diagnóstico com cinco perguntas, quatro abertas e uma mista e foram levantados dados para caracterizar o grupo de alunos participantes da pesquisa – formação musical, experiência com o piano ou instrumentos de teclado, expectativas da disciplina em relação à formação profissional. O segundo questionário identificou, por meio de três perguntas, aspectos motivacionais e processuais do grupo relacionadas à participação em aula

- motivação para aprender nas aulas de Piano em Grupo, avaliação dos materiais impressos fornecidos pelo professor para disciplina, significado da disciplina de piano em grupo na formação profissional do questionado. Os questionários podem ser encontrados nos Apêndice 3.

As avaliações da pesquisa foram processuais¹¹, em número de três, realizadas respectivamente após o terceiro, sétimo e décimo primeiro encontros que representaram o período, a funcionalidade, a expectativa e a aplicação do método em relação ao processo de aprendizagem do grupo. Além da pesquisa, cabe ressaltar que o resultado das avaliações foi equivalente às notas oficiais dos discentes. Estas avaliações foram gravadas em áudio em um aparelho Sony MP3 player dvr.

2.7 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

O planejamento das aulas foi concebido a partir do cruzamento das informações, da ementa, da metodologia do livro e o perfil do grupo. À medida que os encontros aconteciam, a dinâmica da aula - no grupo de pesquisa, sofria ajustes na maneira de exposição do método e no uso dos recursos complementares. Segundo os quadros 1,2 e 3 as aulas ministradas durante a pesquisa ocorreram de acordo com os objetivos e das atividades.

¹¹ Conforme exposto no capítulo 1 da presente pesquisa: [...] a avaliação formativa (processual), realizada durante o período de aulas tem o propósito de melhorar (ajustar) o ensino que está sendo ministrado, com os objetivos funcionais do Piano em Grupo, possibilitam ajustes do educando junto ao instrumento e procedimento em grupo, aos dedilhados, divisões rítmicas, postura, entre outras especificidades.

Quadro 1: Aulas 1,2 e 3, Objetivos e Sínteses das Atividades.

AULAS	OBJETIVOS	SÍNTESES DAS ATIVIDADES
1,2,3	<p>1. Treinar a memória muscular e visual nota a nota;</p> <p>1. Reconhecer a topografia do teclado nas teclas brancas nos intervalos de I-V;</p> <p>1. Distinguir na pauta os referenciais apresentados (dó, fá, sol) para leitura musical ao teclado nas claves de sol e fá;</p> <p>2. Ler ao teclado nas regiões centrais da clave de fá e sol, graus conjuntos, saltos de terças e quintas;</p> <p>2. Alternar o uso das mãos ao teclado (mão direita; esquerda; juntas);</p> <p>3. Revisar os exercícios de maior dificuldade e relevância para fixação;</p> <p>3. Introduzir a improvisação com quintas harmônicas na mão esquerda;</p> <p>3. Transpor melodias simples para outro tom maior;</p> <p>3. Executar Progressões Harmônicas no Estado Fundamental.</p> <p>3. Leitura à Primeira Vista;</p>	<p>1. Estudo do dedilhado por meio de exercícios coletivos.</p> <p>1. Toque individual e em bloco de grupos de cinco notas nas teclas brancas.</p> <p>1. Formação das Tríades a partir de nota fundamental e também como complementar do arco de quinta aplicado a todo campo harmônico de dó maior.</p> <p>2. Exercícios das páginas 6, 8, 9 e 10 do método.</p> <p>3. O exercício 1 p.26 - Harmonização em quintas com alteração da proposta do autor</p> <p>3. Emprego de transposição, p.29 nas tonalidades de dó Maior, si maior, e mib maior.</p> <p>3. Progressões de acordes no estado fundamental.</p> <p>3. Exercícios das páginas 15, 25, 26,29.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2010.

Quadro 2: Aulas 4,5, 6 e 7, Objetivos, Síntese das Atividades.

AULAS	OBJETIVOS	SÍNTESES DAS ATIVIDADES
4, 5, 6,7	<p>4-Ampliar a capacidade de digitalização, toque e leitura com ênfase na mão esquerda;</p> <p>4-Executar acordes quebrados e em bloco alternadamente;</p> <p>4-Ler pequeno trecho musical com visualização assimétrica;</p> <p>5-Revisar as escalas e acordes da aula anterior;</p> <p>5-Apresentar e treinar as escalas de fá# e dó#;</p> <p>5-Leitura à primeira Vista;</p> <p>6-Introdução ao improviso de forma direcionada;</p> <p>6-Transposição;</p> <p>6-Técnica dos cinco dedos</p> <p>7-Executar as inversões de acordes maiores na mão esquerda e direita;</p> <p>7-Reconhecer Topografia e tocar todos os acordes menores;</p>	<p>4-Exposição do conteúdo escalas.</p> <p>4-Escrita do dedilhado no quadro das escalas de dó, sol, ré, lá, mi.</p> <p>4- Músicas páginas 33, 34,35, 39,47, 50 e 56</p> <p>5-Leitura dirigida das músicas propostas do método.</p> <p>5-Escalas maiores de fá# e dó#, emprego dedilhado das escalas, visualização fora do teclado, visualização no teclado, execução no teclado</p> <p>5-Música “Over There”, visualização e toque dos primeiros quatro sistemas enfatizando os acidentes e diversidade de intervalos harmônicos. Construção rítmica: anacrústica com uso da síncope.</p> <p>6-Música <i>French Carol e Harmony</i>- transposição a partir da identificação do baixo, execução das primeiras notas de cada compasso, duas mãos juntas e transposição desse último item para a tonalidade solicitada.</p> <p>6-Música “<i>German Folk Song</i>” Identificação da tonalidade e contraponto. Uso da técnica de cinco dedos em diferentes tonalidades.</p> <p>7-Apresentação das tríades maiores invertidas, em bloco, em duas folhas diferentes (mão esquerda e direita) em oito acordes seguindo uma seqüência de quintas. Os arpejos foram realizados nas doze tonalidades maiores, com material extraído do livro Hanon.</p> <p>7-Estruturação das tríades menores no quadro, na visualização proposta pelo método.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2010.

Quadro 3: Aulas 8,9 e 10, Objetivos e Síntese das Atividades

AULAS	OBJETIVOS	SÍNTESES DAS ATIVIDADES
8, 9,10	<p>8-Começar o conteúdo de Acordes de 4 sons.</p> <p>8-Avaliar o material solicitado na aula anterior: cifragem e execução de tétrades nos 12 campos harmônicos, execução das tríades menores, execução das tríades maiores nos três estados;</p> <p>8-Consolidar a leitura dos tempos fortes do compasso 6/8 na música “Blues” 122, pulso, apoio, diferenciação do compasso simples. Passagem de dedo, fluência;</p> <p>9-Progressões</p> <p>9-Progressões: Com partitura leitura pelas extremidades e vozes internas separadamente;</p>	<p>8-Demonstração dos acordes com sétima, a partir do campo harmônico maior, cifragem destes, de acordo com o referencial de Almir Chediak, na seqüência de todos os campos harmônicos maiores e seus dedilhados.</p> <p>8-“Meadowlands” exercício do método p.93”, melodia com acompanhamento por leitura de cifras.</p> <p>8-Música: “Blues” página 122.</p> <p>9-Estudo de progressões de diferentes topografias contendo: tríades maiores invertidas e no estado fundamental, tétrades no estado fundamental e tríades menores, com necessidades de inversões diferentes para execução.</p> <p>9-“Leitura a Segunda Vista” da música “Blues” página 122, usando procedimentos reflexivos.</p> <p>9-Página 195: exercício de progressão de dominantes secundárias, com todas as vozes juntas e por partes por meio de visualização das sétimas.</p> <p>9-Leitura da cadência, final página 233, analisando as partes envolvidas do texto musical antes de tocar como: encaminhamento harmônico, tonalidade, seqüência do baixo e inversões.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2010.

2.8 REPERTÓRIO - CONTEÚDOS

A proposta inicial do método é explorar o teclado, para conhecer as bases da leitura musical em relação a melodia e ritmo. Depois de uma introdução sobre dedilhado e posição de notas foram realizados: os primeiros exercícios para execução da página 06, os exercícios 1 a 4 foram realizados. A ênfase do professor foram os valores longos (mínima/semibreve) e nos saltos de terça.

Figura 1: *Reading From Landmark Notes e Combining Hands*

6

Reading From Landmark Notes
As you play the French folk song, *Au Clair de la Lune*, chant white key letter names in rhythm as shown in the first example. The repeat sign (:||) means the tune is to be played a second time with no interruption in the rhythm.

The image shows a page from a music book with handwritten annotations. It contains three musical exercises. Exercise 1 is a bass clef line in 4/4 time with notes F, F, F, G, A-2, G-2, F, A, G, G, F-2-3-4. The notes A-2, G-2, and F-2-3-4 are highlighted with red boxes. Exercise 2 is a treble clef line with notes G, G, G (etc.) and a repeat sign. Exercise 3 is a treble clef line with notes C, C, C (etc.) and a repeat sign. Exercise 4 is a combined staff with a treble clef line (notes C, C, C, C, C, C, C, C) and a bass clef line (notes F, F, F, F, F, F, F, F). Handwritten notes include '4x' and 'PROVARE OS JUSOS, P. 110 TRIPPE NAS CUSTÓIAS'.

Combining Hands
Before playing No. 4, notice that the RH is exactly the same as No. 3. The LH begins one step below bass F. Fingering in the LH is exactly the same as No. 1.

Fonte: CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship*, 1993, p.6.

Na página nove, estudou-se o exercício 5 com ênfase no salto de terça e a correta execução do ritmo, pois, nas notas longas, os alunos tendem a reduzir a contagem de tempo.

Figura 2: *Dynamics Loud and Soft*

Dynamics: Loud and Soft

The sign for loud playing is *f* (*forte*). The sign for soft playing is *p* (*piano*). A slur (—) which connects noteheads is the sign for smooth playing, or legato playing. Lift the wrist at the end of each slur.

Smoothly

The image shows two musical staves. The top staff is in 3/4 time and contains a sequence of notes: a quarter note, a quarter note, a quarter note, a half note, and a quarter note. A slur covers all five notes. A '5' is written below the first note. Red boxes highlight the first note, the second and third notes, and the fourth note. An arrow points from the first box to the second. The bottom staff is also in 3/4 time and contains a sequence of notes: a quarter note, a quarter note, a quarter note, a half note, and a quarter note. A slur covers all five notes. A '3' is written above the first note and another '3' is written below the first note. Red boxes highlight the first note, the second and third notes, and the fourth note.

Na Figura 3 o foco é na leitura na clave de fá nas duas mãos e acompanhamento do professor. Os dedos tocam alternadamente em intervalos de segunda, terça e quarta. Este exercício explora o início da região grave do teclado nas teclas brancas e conta com a participação do professor executando a linha musical superior que faz contratempo com as demais. Apesar do movimento de alternância de mãos indicadas pelas setas pretas, no início do método, conduz para uma consciência eficiente da leitura de notas intervalar proposta.

Figura 3: *Roll, Jordan, Roll*

(10) *Accompanying*

Play the accompaniment part (S) to *Roll, Jordan, Roll*. Your teacher (T) will play the melody. Study the handsets. Both hands will play in the bass clef. The time signature (C) means common time, or $\frac{4}{4}$.

Andamento: 120 BPM

ROLL, JORDAN, ROLL American Spiritual

Handsets - Student RH₁
LH 5

Majestically

The image displays a musical score for the piece "Roll, Jordan, Roll". It is divided into two systems. The first system shows the beginning of the piece, marked "Majestically". The teacher's part (T) is written in treble clef, and the student's part (S) is written in bass clef. The student's part starts with a forte dynamic (f) and a common time signature (C). The second system continues the piece. A red box highlights a specific sequence of notes in the student's bass line, which are marked with the numbers "1-2-3". Handwritten annotations in the image include "Andamento: 120 BPM" and "1-2-3" written in the student's part. Arrows indicate the flow of the music between systems.

Fonte: CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship*, 1993, p.10.

O exercício seguinte permite a utilização da técnica de cinco dedos para formar o arco de quinta - dedos 1 e 5 das duas mãos e acompanhamento com o professor, conforme apresentado na Figura 4. Esse exercício prossegue na seqüência de leitura do método: graus conjuntos, terças e quintas propiciando condições para a execução do estado fundamental das tríades.

Figura 4: *Land of the Silver Birch*

13

LAND OF THE SILVER BIRCH
Primo - Student

Canadian
arr. Lyke

Play both hands *8va* when joined by the secondo.

Slowly

The musical score for 'Land of the Silver Birch' is presented in four systems. The first system begins with a forte (f) dynamic and a 'Slowly' tempo marking. The second and third systems are marked mezzo-forte (mf). The fourth system returns to a forte (f) dynamic. Red boxes highlight specific chordal structures in the bass line of the second and third systems, and a red box highlights a melodic phrase in the treble line of the third system. The score includes fingering numbers (1 and 5) and dynamic markings (f, mf).

Fonte: CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship*, 1993, p.13.

Os mesmos objetivos do exercício anterior foram propostos no seguinte (Figura 5), este em compasso binário aumentado. Neste caso, a dificuldade gradativa da leitura rítmica, alternância das mãos e uso das sextas na mão esquerda prepara o aluno para futura execução de inversões de tríades.

Figura 5: *Walking Tune*

WALKING TUNE

Lyke

Walking tempo

mf

The musical score for 'Walking Tune' is presented in four systems. The first system is marked 'mf' and includes a circled page number '15'. The second system is marked 'f'. The third system is marked 'mf'. The score features various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests, with some notes marked with fingerings (4, 2, 5) and dynamic markings.

Fonte: CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship*, 1993, p.15.

Um pouco mais extenso, o capítulo dois inicia abordando as tonalidades pelos pentacordes maiores de dó e sol. Em classe, devido ao conhecimento prévio dos alunos, foram ministrados todos os pentacordes que iniciam nas teclas brancas.

No exercício da Figura 06, pela primeira vez são expostas as células rítmicas com duas colcheias juntas. Apesar da sugestão de exercício rítmico preparatório acima do estudo (de acordo com esta figura), foram realizados outros exercícios complementares, uma vez que, a classe teve dificuldades na execução das colcheias. Para tanto, exercícios específicos de divisão rítmica enfatizaram a pulsação binária no compasso simples.

Figura 6: *Casey Jones*

23

Eighth Notes
In meters with 4 as a bottom number, eighth notes (♪ or ♩) are grouped two to a beat (♪ = ♩).

Tap the following rhythm pattern from *Casey Jones*. Chant eighths "1-a".

CASEY JONES

Quick tempo

mf

mp *mf*

*(Optional Accompaniment for *Casey Jones*)

For ensemble playing, the student part should be played one octave higher (♩^{8va}).

Com base na Figura 7, foram estudados o emprego dos sustenidos, técnica dos cinco dedos, arco de quinta, leitura intervalar, compasso ternário tético e imitação.

Figura 7: *Echos from Poland*

Rests

Rests are symbols for silence. Every note value has a corresponding rest. Study the chart below.

eighth rest



quarter rest



half rest



whole rest



or an entire measure

Tap the following rhythm patterns observing all rests.

Blocked 5ths

Compositions often include the use of a LH blocked 5th as an accompaniment figure. The 5ths give a "hollow" sound. The curved line connecting successive notes of the same pitch (in the LH) is called a *tie*. The second fifth simply remains sounding for three counts. *Rit.* is an abbreviation for *ritardando*, an Italian term meaning to gradually play slower. The *decrescendo* symbol \rightrightarrows means to gradually soften. See Appendix A for terms and signs.

ECHOS FROM POLAND

Lyke

Os materiais trabalhados presentes no exercício seguinte *My hat* foram: dedilhado diferenciado, acompanhamento mão esquerda em 6as/3as, compasso ternário anacrústico. (Figura 8)

Figura 8: *My Hat*

33

Changing Hand Positions
It is often necessary to move a hand to a new position in order to have enough fingers for the notes which follow. Find such a spot in the following study. Analyze the LH intervals.

MY HAT

The image displays a musical score for the piece "My Hat" in 3/4 time. The score is divided into four systems. The first system shows a treble clef with a melodic line and a bass clef with a bass line. Hand positions are indicated by numbers 1-5 above the notes. A black oval highlights a specific melodic phrase, and two red boxes highlight bass line patterns. The second system shows a change in dynamics from *f* to *mf*. The third system continues the melodic and bass lines. The fourth system shows the end of the piece.

Após preparação das mãos, conforme os exercícios anteriores do método foi introduzida a música *Third and fiths*, (Figura 9), que envolve as articulações legato e stacatto e leitura de acordes com as notas tocadas em sequência e arpejos ligadas ou simultaneamente (acordes).

Figura 9: *Thirds and Fifths*

The image shows a page of a music book titled "THIRDS AND FIFTHS" by Lyke, page 39. The music is written for piano in 4/4 time. The first system is marked "Briskly" and contains a circled section with fingerings 3 and 1. The second system is marked "Lyke" and contains a circled section with a mezzo-forte (mp) dynamic. The score includes various chords and arpeggios, with some sections circled in red and others in blue. The page number 39 is circled in the top right corner.

Fonte: CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship*, 1993, p.39.

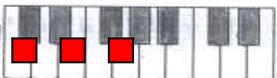
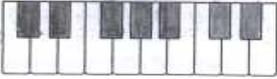
Na seqüência das aulas, foram apresentados todos os acordes maiores no estado fundamental, conforme os teclados desenhados no método – página 41. Entretanto, estas visualizações foram trabalhadas antes do término do capítulo, pois existem vários exercícios sugeridos anteriormente em que podem ser usados estes desenhos como recursos.

Figura 10: *Major Pentachord Review*

41

Major Pentachord Review
Complete the exercises below which serve as a review of various topics introduced in Chapter Two.

Build the major pentachords indicated below by drawing letters on the correct keys. Number one serves as an example.

1.	D Major 	2.	C Major 
3.	G Major 	4.	F Major 
5.	A Major 	6.	E Major 
7.	F# Major (Gb Major) 	8.	Bb Major 
9.	B Major (Cb Major) 	10.	Db Major (Cb Major) 
11.	Ab Major 	12.	Eb Major 

Fonte: CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship*, 1993, p.41.

Na Figura 12 foi selecionado o estudo 4 para a transposição ao sib maior e o estudo 5 para rearmonização em lá maior, empregando todos os acordes do campo harmônico com 3 sons. Neste ponto do método começa-se a explorar da harmonização com tríades, com poucos elementos na forma de tônica-dominante.

O método segue com vários exercícios que percorrem as tonalidades, principalmente as maiores, usando técnica de cinco dedos, pequenos contrapontos, diferenciação entre legato e *stacatto* e exercícios de acompanhamento com quintas e sextas, que são um início à improvisação para graus conjuntos. Nesta pesquisa, a improvisação e transposição foram encaminhadas à classe para reflexão a partir dos campos harmônicos.

Figura 12: *French Carol*

61

FRENCH CAROL

Moderately

mf

3 1 2

4. 5

TRANSPO

HARMONY

Slowly

5. 1

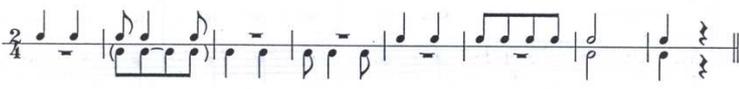
REARMONIZAR

Os alunos foram levados a reflexão, antes da leitura da peça, por exposição o verbal mostagem no teclado de alguns materiais presentes na obra, tais como: anacruze, imitação, independência de mãos, acidentes da mão esquerda, variação da forma da mão esquerda, seqüência de terças e sextas harmônicas, divisão rítmica da música (síncopes), estudo por sistemas e/ou frases.

Figura 13: *Over There*

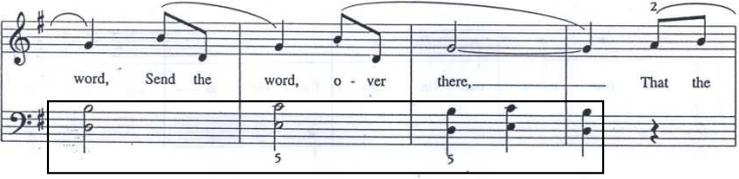
72

American Song Repertoire
Cohan's WWI song *Over There* contains some rhythms which are syncopated. This occurs when the normal accent is shifted.



Note the use of the G chord outline and the imitative LH. Study the LH part carefully. Identify the intervals.

OVER THERE
words and music by
George M. Cohan
arr. Lyke


Fonte: CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship*, 1993, p.72.

Figura 14: *Over There* (continuação figura 13)

73

drums rum - tum - ing ev' - ry where... So pre -

pare, Say a pray'r Send the

word, send the word, to be ware, We'll be

o - ver we're com - ing o - ver, And we

won't come back till it's o - ver o - ver there.

Fonte: CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship*, 1993, p.73.

O método *Keyboard Musicianship* compara as tríades menores e maiores na mesma forma, e começa a trabalhar diversas melodias e canções curtas, no modo menor. As canções iniciais propostas, foram colocadas aos alunos como leitura a primeira vista. Novamente foi alterada a seqüência de visualização dos acordes por meio de teclados desenhados e segundo a Figura 15, foram utilizados na fase inicial do capítulo para não interromper a seqüência didática.

Figura 15: *Minor Pentachord Review*

12

Minor Pentachord Review
Build the minor pentachords indicated below. Draw letters on the correct keys, as shown in number one.

1. D Minor

2. C Minor

3. G Minor

4. F Minor

5. A Minor

6. E Minor

7. $F\sharp$ Minor

8. $E\flat$ Minor

9. B Minor

10. $C\sharp$ Minor

11. $A\flat$ Minor

12. $B\flat$ Minor

Neste contexto, a compreensão e execução dos acordes menores foi mais fácil, tendo por base os acordes maiores. Com isso, a canção *Meadowlands* - Figura 16 - foi empregada como primeira leitura de acompanhamento melodia/cifra em modo menor. Este acompanhamento foi realizado, primeiramente com oitavas, depois oitavas e quintas e por fim com a tríade completa. A troca de dedo na mão direita, com o acompanhamento não escrito foi o maior desafio.

Figura 16: *Meadowlands*

Lead Lines

Realize the following lead lines with appropriate LH harmony. All chords will be in root position. Later, we will learn smoother transitions from chord to chord by using inversions. Study the example below which shows root position and inversions of a triad. The letter following the slash indicates the lowest note.

G G/B G/D

Root Position First Inversion Second Inversion

An accent (>) above or below a note means to give that note an extra stress.

MEADOWLANDS

Russian

LITTLE BROWN JUG

FRENCH CAROL

Fonte: CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship*, 1993, p.93.

No método em estudo existe um intenso trabalho de introdução ao compasso 6/8. Optou-se por ler os primeiros exercícios à primeira vista e trabalhar, aprofundadamente, a música Blues, Figura 17. O baixo configura a base rítmica e harmônica. Por isso, nos intervalos harmônicos da mão esquerda, somente o polegar salta por graus conjuntos. Na mão direita os acidentes ocorrem para os dedos mais fracos e, nesta mão encontram-se acentos, contratempos, síncopes e pausas.

Figura 17: *Blues*

122

BLUES Ben Blozan

Slow Blues tempo

The musical score is written for piano in 6/8 time. It consists of four systems of music. The first system shows the right hand with a melodic line starting on a quarter rest, followed by eighth and quarter notes, and the left hand with a steady bass line of quarter notes. A blue box highlights the first four notes of the left hand, with the number '5' written below each. The second system continues the melody and bass line, with a 'mf' dynamic marking. The third system features a 'f' dynamic marking and includes a triplet in the right hand. The fourth system concludes the piece with a final chord and a fermata. Fingerings and accents are indicated throughout the score.

O capítulo 5 do método foi quase totalmente excluído devido a dois aspectos: possuir o modo de cifragem diferente daquele adotado pelos referenciais brasileiros e por elevar, de maneira desproporcional, o nível de leitura em algumas peças. Nos capítulos 6 e 7, após uma introdução ao conteúdo com acordes com sétima, foi realizado a apresentação dos campos harmônicos maiores em todas as tonalidades, escrita em pauta na clave de fá e cifrada, utilizando a nomenclatura de Chediak¹² (1984). Depois foram treinadas progressões com acordes de tríades maiores, menores, tétrades, acordes no estado fundamental e posições invertidas. Com esta preparação, os alunos ficaram aptos a executar as progressões 1 e 2, da figura 18.

As dominantes secundárias e as cadências foram apresentadas e reelaboradas visualmente e mentalmente - pelos alunos, conforme Figura 19, inicialmente pelas vozes implícitas, depois pelos graus e, finalmente, pelas cifras. Quando exposto estes dois últimos itens, enfatizou-se a proximidade dos dedos para realização do próximo acorde.

¹² Em cifra substituímos os nomes lá, si, dó, ré, mi, fá, sol pelas sete primeiras letras, maiúsculas, do alfabeto, respectivamente. O acorde maior é representado apenas pela letra (exemplo: A); quando menor coloca-se um "m" (minúsculo) ao lado direito da letra (exemplo: Am). Os sinais de alteração sustenido (#) e bemol (b) aparece imediatamente depois da letra maiúscula indicando a nota fundamental alterada, podendo, também, aparecer antes do número que indica o grau a ser alterado. A cifra estabelece o tipo de acordo com eventuais alterações e inversão do mesmo. A cifra não estabelece a posição do acorde (a ordem vertical, dobramentos e supressões de notas). Dentre os muitos exemplos Chediak, coloca como padrão de sistematização de cifragem: C, C6, C7M(#11), C(b5). (CHEDIAK, 1984, p. 25,32-36)

Figura 18: Progression no. 1 e no. 2

165 14

CHAPTER

6 Secondary Chords, The Pentatonic, Whole Tone and Chromatic Scales, Harmonization, Repertoire, Theory and Technic

Secondary Chords
We have analyzed, played and used the primary chords, I, IV and V in various ways. Secondary chords, II, III and VI *substitute* for primary chords. Secondary chords are also known as subordinate triads. Study the bracketed secondary chords. All are minor in quality.

C	Dm	Em	F	G	Am	Bdim
I	II	III	IV	V	VI	VII
Tonic	Supertonic	Mediant	Subdominant	Dominant	Submediant	Subtonic or Leading Tone Diminished
Major	Minor	Minor	Major	Major	Minor	

The normal progression of these chords is a movement to IV or V and ultimately to I.

Progression No. 1
Play this progression and study the voice leading. Only one voice changes in the RH from I to VI and IV to II. Then a typical cadence (closing chords) of $I_4^6-V^7-I$ ends the progression. Minor triads are often symbolized in lower case lettering.

Transpose to several keys

Progression No. 2
This harmonization of the descending scale line highlights the III chord. The cadence, $II_4^6-I_4^6-V^7-I$ is a typical classical formula.

Fonte: CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship*, 1993, p.165.

As dominantes secundárias e as cadências foram apresentadas e reelaboradas visualmente e mentalmente - pelos alunos, conforme Figura 19, inicialmente pelas vozes implícitas, depois pelos graus e, finalmente, pelas cifras. Quando exposto estes dois últimos itens, enfatizou-se a proximidade dos dedos para realização do próximo acorde.

Figura 19: *Secondary Dominants*

195

CHAPTER 7 **The Dominant of the Dominant, The Minor Scale, Modes, Harmonization, Repertoire, Theory and Technic**

Study the D⁷ chord in bars 2 and 6. This chord is not in the key of C, but embellishes the next chord V⁷(G) which is in the key. The D⁷ chord has a root a 4th below or a 5th above G⁷. In this key, the D⁷ is termed a *dominant of the dominant* (V⁷ of V⁷).

THAT'S WHERE MY MONEY GOES American

Secondary Dominants

Any triad may be preceded by its own dominant; these are termed secondary dominants. These chromatic chords add color and enrich the harmony. The most common secondary dominant is V⁷ of V⁷. Study scale degree triads embellished by their respective dominants. The dominants are built a *fourth* below the root of each triad.

I V⁷ I ii V⁷ of ii ii iii V⁷ of iii iii IV V⁷ of IV IV V V⁷ of V V

Chord Pattern: I-IV-V⁷/V⁷-V⁷-I

Practice the familiar I-IV-V⁷ chords with the added V⁷ of V⁷. Transpose this pattern to F and G.

I IV V⁷/V⁷ V⁷ I

Fonte: CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship*, 1993, p.195.

2.9 AVALIAÇÕES

Além do acompanhamento de todo o processo durante o semestre, também foi feito uso de atividades de avaliação (avaliações processuais). Os exercícios de avaliação foram realizados em duas duplas e um trio, visto que esse trio de alunos apresentou na última avaliação e no decorrer das aulas, um nível de aprendizagem bem próximo. Na aplicação das três atividades de avaliação processual, os alunos foram observados de acordo com quatro procedimentos: 1) Cada dupla e o trio de alunos avaliados ficaram dispostos lado a lado, agrupados por níveis de conhecimento demonstrados em aulas; 2) As questões foram lidas integralmente antes da aplicação da prova; 3) Quase todas as questões tiveram como referência de andamento, a pulsação proposta pelo professor. Sabendo que, as duas duplas e o trio estavam sendo avaliados em níveis diferentes, a pulsação foi diferenciada para o mesmo exercício; 4) Os alunos foram interrogados se tinham alguma dúvida em relação ao conteúdo exposto e na forma de realização, mas não foram feitos questionamentos por parte dos estudantes.

Por se tratar de uma avaliação processual e não de performance, a aplicação das questões seguiu os direcionamentos escritos no início da avaliação, a saber: cada escala poderia ser repetida uma vez; cada sistema poderia ser repetido uma vez caso houvesse erro na primeira tentativa.

Durante as avaliações, os teclados tiveram timbres distintos, mas em volumes iguais, para facilitar a gravação em áudio e reconhecimento do resultado sonoro de cada aluno. Também foi usado o piano com abafador, para que o volume sonoro do piano não ficasse acima dos teclados. A seqüência da gravação em áudio seguiu as seguintes etapas: ambientação; chegada dos alunos e posicionamento; avaliação do grupo e retorno aos alunos sobre as provas.

Para a realização da primeira avaliação houve um período de três aulas. Os conteúdos de base da prova foram o capítulo 1 e parte do capítulo 2 - páginas 1 a 32 e 41. Neste método, as formas como são colocados os exercícios e as músicas promovem um aprendizado da leitura musical ao piano, condizente com o grupo estudado, que possui um bom nível de apreensão. De imediato os autores apresentam a leitura musical no instrumento nas claves de sol e de fá. Esse fato,

além de proporcionar uma ferramenta de leitura musical consistente, está de acordo com os objetivos da matéria no tocante ao processo de leitura.

Os autores desse método propõem nestes capítulos os seguintes conteúdos: exploração do teclado; numeração de dedos; posição das mãos; notas da linha e espaço; alternância de mãos; leitura musical intervalar; acompanhamento, repertório; improvisação; treinamento auditivo e técnica. Nessa direção os conteúdos dos capítulos vão sendo organizados e são abordados, inicialmente, de forma progressiva, fato este que propiciou aos estudantes estabelecerem correlações mentais favoráveis ao desenvolvimento da leitura musical, de acordo com a condição de músicos não pianistas. Ressalta-se que o objetivo não é a performance. Os exercícios relacionados à teoria musical dentro do método não foram empregados, somente contextualizados, pois, certamente foram discutidos em outras disciplinas.

Após o sétimo encontro o grupo teve a sua segunda avaliação. Essa contendo os conteúdos das páginas 39 a 73. Em forma de aula, porém gravada, ocorreram todos estes trâmites: preparativos, ambientação, lista de presença, ciência para os alunos das faltas até aquele momento, posicionamento dos alunos, divisão dos grupos, leitura e distribuição da prova, reforço sobre a gravação e aplicação.

Depois de quatro encontros, ao final do semestre, ocorreu a última avaliação. As leituras de músicas cifradas com a melodia funcionaram muito bem para corroborar com o conteúdo de acordes, leitura a primeira à vista e coordenação das duas mãos em movimentos diferentes. A abordagem dos acordes menores foi no mesmo formato dos acordes maiores, ocorrendo rápida assimilação, porém, várias músicas tiveram que ser retiradas, não por estarem fora dos propósitos, mas pelo fato do constante acompanhamento de um processo de desenvolvimento. Por haver um tempo determinado, para o término do semestre, foram excluídos alguns itens do método em relação às fases anteriores, ou seja, o conteúdo trabalhado em sala abrangeu maior quantidade e complexidade do que nas avaliações. Devido à estabilização da turma quanto ao perfil e comportamento, e a adaptação do pesquisador adaptado aos procedimentos básicos, em sala de aula, foi decidido pelo instrutor ousar nas últimas duas aulas. Durante esse processo, até a última avaliação, a expectativa era de que os alunos estudassem mais de uma aula até a outra e para a avaliação final. Porém, a maioria dos educandos se comportou da

seguinte forma: participação ativa durante as aulas e estudo prático somente na semana de prova.

Durante o processo a exigência gradativamente aumentou, a turma estava mais concentrada e motivada, provavelmente, porque os exercícios começaram a ser mais musicais, ou por apresentarem conteúdos com maior possibilidade de uma aplicação direta nos seus estudos ou atuação profissional, como harmonizações, possibilidades de improvisação, dentre outros aspectos.

3 RESULTADOS DO ESTUDO DE DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo o processo de desenvolvimento será relatado por meio de categorias que serviram de base da análise durante toda a coleta de dados. Essas divisões serão norteadoras para delimitar, descrever e sintetizar os procedimentos realizados. São elas 1) A aprendizagem sensório motora, 2) Processos Motivacionais para a Aprendizagem 3) Avaliação da aprendizagem de acordo com as categorias do método que se dividem em: Leitura musical, Acompanhamento, Prática de Conjunto, Repertório, Improvisação e Técnica.

Ao longo do processo foram organizados dados que resultaram na compreensão do processo de desenvolvimento de cada aluno participante. Uma das partes fundamentais para a aprendizagem num sentido geral é que a compreensão, por parte dos alunos daquilo, que os professores desejam ensinar, seja clara na comunicação. Para isso são necessárias estratégias e estas serão as relacionadas com as categorias anteriormente citadas.

3.1 APRENDIZAGEM SENSÓRIO MOTORA

No ensino de Piano em Grupo devido à diversidade de alunos em classe, a avaliação da aprendizagem sensório motora têm alguns parâmetros diferentes, por exemplo, alunos que já tocam algum instrumento e tem um tipo concebido algum tipo de fôrma da mão ao tocar. Outros não tem critérios adquiridos para a relação mãos/teclado como aqueles que “tocam de ouvido” e poucos são os que estão mais conscientes. O professor dentro do planejamento de conteúdos deve ter certamente um planejamento no sentido sensório-motor, devido esses fatores. Porém a maneira a maneira de exercer o planejamento é flexível de acordo com a aula. Isso porque a ausência dos alunos em alguns dias de aula, somado a diferença dos alunos que realmente estudam com uma contrapartida daqueles que não se empenham para com a disciplina, desconfiguram o planejamento inicial.

O desenvolvimento motor no ensino de Piano em Grupo envolve características semelhantes ao ensino de Piano, por isso uma interface pode ser feita com Póvoas (1999, 2002, 2009) a autora que, ao pesquisar sobre o ensino do piano, fala sobre a adaptação ao procedimento ergonômico que considera: a seleção de mecanismos e de repertórios apropriados às características individuais do aluno, o tamanho de mão, plasticidade, idade - aspectos posturais (colocação das mãos e do corpo em relação ao teclado), programa de treinamento que tem por base a interação entre os aspectos técnicos, mecânicos e musicais.

Relacionado ao estudo de Piano em Grupo pode-se verificar que esses apontamentos possuem significações importantes mostradas por Póvoas (1999, 2002, 2009), pois se distinguem de outros tipos de ensino de instrumento como no aspecto da performance, ou seja, no comportamento diante do teclado. Durante todo o processo desenvolvido houve mecanismos e repertórios apropriados e característicos e selecionados, não diretamente relacionados às características individuais dos alunos, mas ao que predominava no coletivo no tocante: tamanho da mão, idade e aspectos posturais. O programa de aula e treinamento segue os direcionamentos estruturais do ensino do Piano, mas perpassa as necessidades do ensino coletivo.

Hansberry (2004) destaca também o aspecto sensório motor (psicomotor) e enfatiza que estudantes de música envolvem três habilidades quando aprendem uma nova peça musical: cognitivas, para resolver problemas; afetivas, com opiniões formais das peças e psicomotoras, na execução.

Neste estudo de desenvolvimento, a ênfase na prática foi o que reforçou a escolha pelo método de investigação deste trabalho, direcionando a análise do desempenho dos alunos no decorrer das aulas por meio dos Memoriais de Classe, utilizados para contextualizar o processo desta pesquisa.

No Memorial do dia 12 de março [...] o trabalho foi direcionado para a postura junto ao teclado [...]. Ampliando esse momento do processo, dois destaques surgem: na maioria dos instrumentos de teclado utilizados pelos alunos, o toque é mais leve e a extensão do teclado menor do que um piano eletrônico. Configuram na relação aluno/instrumento uma postura intermediária, mas, confortável para realização dos movimentos.

De acordo com Memorial no dia 19 de março, quando as melodias simples apresentaram dedilhado a serem executadas simultaneamente com ambas as mãos,

mesmo em movimento paralelo, a dificuldade de toque foi mais elevada. Talvez porque os alunos desta aula praticam (tocam) instrumentos como: guitarra, baixo e bateria que na maioria das vezes realizam os movimentos da mão em bloco. O dedilhado dedo a dedo foi demonstrado para os alunos no quadro por meio de desenhos, ao piano (com todos os alunos em volta) e utilizando os próprios alunos como “professores uns dos outros”. Visto que, é muito importante no aprendizado coletivo, a classe ter diversas fontes de como obter e realizar as atividades propostas.

A articulação é algo muito peculiar no ensino de Piano em Grupo porque cada aluno, ao longo da aula, tende a alterar o volume do som de seu instrumento e conseqüentemente, a realização de um *legato* ou *stacatto* fica diferenciada dos demais pela execução e volume. Entretanto, segundo o Memorial no dia 26 de março [...] de maneira geral, de acordo com a estrutura dos teclados que estão sendo utilizados em aula, os alunos empregam de forma satisfatória a força dos dedos ao teclado, fato que deve ser mais estudado, se algum dia eles transferirem sua prática para o piano. Mesmo tocando ao teclado procurou-se salientar a distinção dos sons de uma nota para a outra e a precisão para realização de tipos diferentes de articulação.

Segundo Gomes Filho (2008), dentre todos os aspectos que representam a escola pianística como, por exemplo, da professora russa Vengerova, a utilização da articulação do pulso é da maior importância para execução de movimentos. O pulso é utilizado como ativador da velocidade de ataque das teclas e está diretamente ligado à produção de acentos e controle da sonoridade. Robert Schick (apud GOMES FILHO, 2008) comenta que no método de Vengerova, o estudante é primeiramente introduzido aprendendo como tocar um acento em cada nota. Isto é, primeiro inicia-se tocando acentos em cada nota para que o aluno aprenda a usar o movimento do pulso e também para que consiga executar notas numa sonoridade forte sem a utilização da força nos dedos, e sim recorrendo à velocidade do ataque. Após o contato com estes princípios concluí-se que o método dos acentos é um dos que ajudam os dedos a adquirirem independência e resistência. Em relação à transferência de peso, auxilia no toque *legato*, pois ao transferir o peso da ponta do dedo para o próximo, enquanto o acento é removido, fica mais fácil obter este tipo de toque. (GOMES FILHO, 2008)

Conforme os exercícios e músicas do método não sendo estudados aumentam as dificuldades e novos desafios surgem para os estudantes no emprego da motricidade. As tensões de ombros e cotovelo são quase unânimes e, neste ponto, o fato do colega do lado executar o movimento de certa maneira, resulta em um movimento espelho em alguns casos ¹³. Conforme descrição no Memorial do dia 26 de março, as progressões harmônicas utilizaram alguns acordes já trabalhados na página 41 do método. Nas duas últimas progressões, devido aos acidentes houve elevação exagerada nas posturas de dedos, punhos e braços foram de alguns alunos, corrigidas.

Quando se falou em escalas, foi tratado sobre os movimentos musculares finos onde se trabalha muitas vezes, com os mesmos dedilhados, mas com notas diferentes, passando por topografias distintas. Com isso, a passagem do polegar ou o movimento do pulso e o movimento do braço assumem posturas diferentes conforme o tipo de escala. Devido acidentes e alterações que existem no grupo de alunos muitas vezes os alunos cometem os mesmo erros, mas outras vezes, os erros são bem particulares, e se repetem por algumas aulas, mesmo quando corrigidos e compreendidos durante uma explicação. Isso acontece porque o aluno ainda não tem na sua mente um padrão formado de como proceder com aquela situação no teclado. Estes padrões se formam, primeiramente, com a demonstração ou audição, imitação vinda do professor, e depois pela correta repetição e estudo.

De acordo com Martins (2006), as partes do corpo humano não são desdobradas umas às outras, mas envolvidas, formando um sistema. No caso do pianista seriam suas mãos e dedos como figuras do espaço corporal e, punhos, antebraços, braços, tronco, ísquios e pés como fundo. Quando se coloca diante de uma situação familiar não se procura pelas partes do corpo interrogando-as quantas e quais são necessárias; simplesmente todas essas partes se envolvem sem que se tinha de ordená-las. Os conteúdos de uma experiência extravasam todos os sentidos, sejam táteis, visuais ou motores. Kochevitsky (apud MARTINS 2006) diz que a visão tem um papel fundamental no desenvolvimento da motricidade no ato pianístico. E, a audição opera como juiz, numa interferência corretiva e modificadora dos movimentos usados.

¹³ Introdução. Os movimentos em espelho (ME) são contrações involuntárias que se produzem simultaneamente com o movimento voluntário dos músculos homólogos contra-laterais. Podem apresentar-se de forma isolada ou associar-se a outras patologias. (RUGGIERI et al 1999)

Esse mesmo corpo apanha e compreende o movimento, e, é desse modo que se adquire o hábito, a apreensão de uma significação motora. Tal fato se verifica em uma forma de oitava na mão, quando essa mão aprendeu o tamanho dessa mesma distância, sem precisar tê-la medido em centímetros, além do que o ouvido é o juiz final. O aprendido não foi uma única oitava, mas a totalidade de oitavas no piano. Movimento e som se afinam em significado (MARTINS, 2006)

No Memorial do dia 16 de abril o conteúdo da aula anterior foi retomado, a partir da dúvida levantada em relação à execução de escalas, no tocante ao dedilhado. Foram explicadas as escalas por grupos de passagem dos polegares e topografia ao teclado, e demonstrado as passagens do polegar. Os alunos anotaram o dedilhado que estava sendo colocado para as escalas de dó, sol, ré, lá, mi e o mesmo dedilhado, tanto ascendente e descendente. Há diferenciação na execução entre os dedilhados das mãos esquerda e direita. As escalas foram estudadas alternadamente, nas tonalidades acima em ambas as mãos. Ressaltou-se a importância da recorrência do polegar em notas determinadas durante a sua passagem. Na escala de si maior ocorreu um cuidado especial, com treino em grupo e individualmente, atentando a visualização, na execução de escalas. Em todas as escalas foi orientada a aproximação dos dedos ao teclado para melhor execução. Para a aula seguinte foi proposto o estudo das escalas estudadas nesta aula.

No exercido da página 39 do método foram trabalhados com acordes quebrados, executados pelas duas mãos, é muito fácil de perceber a harmonização sétimas maiores. Além desta característica harmônica, o exercício apresenta as articulações, *staccato* e *legato*. Neste processo os alunos apresentam alguns desvios pontuais como bater fortemente no teclado ou realizar esforço mínimo, onde o som não aparece, aspectos que conduziu o professor a conscientizá-los do papel da mão, do pulso, do braço e como eles funcionam, mesmo no instrumento de teclado eletrônico.

Fonseca (2007) referência em sua tese de doutoramento sobre “Problemas Neuromusculares Ocupacionais de Pianistas” e sua relação com a técnica pianística, em uma das suas análises faz uma comparação entre as atividades de atletas e músicos profissionais.

Ao relacionar esses apontamentos de Fonseca, sobre os músicos com os estudantes de Piano em Grupo desta pesquisa, as características apresentadas por esse autor são compatíveis com o que pode ser presenciado em diversos

momentos, especificamente, os desvios pontuais e prováveis de ocorrer citados no método, na página 39.

A atividade profissional do músico privilegia a precisão, a repetição de micromovimentos e o controle motor "micro-orientado"; o músico usa predominantemente a mão e membro superior e costuma ser um grande sedentário; é muito freqüente, na atividade do músico, a sustentação prolongada de peso (do instrumento musical) e, ao contrário dos atletas, o músico adota freqüentemente posições corporais viciosas e não se preocupa nem tem consciência da importância da manutenção de uma boa postura corporal. Os acessórios de apoio dos instrumentos musicais (alças, queixeiros, espaleiras, apoios para dedos, etc.) são fonte freqüente de problemas. (FONSECA, 2007, p.3-4)

De acordo com o Memorial no dia 23 de abril, na página 39 do método, no exercício *Thirds and Fifths*, em primeiro lugar os alunos identificaram quais foram os acordes trabalhados: (G7M, F7M, C7M), a seguir, foi apresentada a articulação *staccato*, demonstrado pelo professor ao piano de forma enfática. Alguns alunos necessitaram de mais tempo para assimilar a execução dos acordes divididos entre mão esquerda e mão direita, os outros alunos realizavam leitura em bloco dos acordes. Mesmo o grupo tocando ao mesmo tempo, as correções foram sendo feitas, de acordo com as necessidades de cada um, ou das mesmas necessidades que as duplas apresentaram. Este exercício foi proposto para ser estudado em casa, onde um dos objetivos era estudar a execução do *staccato* e *legato* de maneira clara.

Para fundamentar o procedimento acima, foi utilizado como parâmetro a divisão feita por Uszler (apud ZORZETTI, 2008), na qual ela estabelece aspectos característicos da execução pianística que devem estar presentes no programa de ensino em diferentes níveis. A autora trata primeiramente dos iniciantes, sugerindo métodos de iniciação para serem utilizados com esse fim e cujo conteúdo enfoque os elementos básicos de técnica e notação. De acordo com Uszler, devem ser abordados nesse nível os toques *legato* e *staccato*, melodias simples com acompanhamento, compassos simples e compostos com ritmos simples, andamentos moderados, tonalidades com até três alterações, pequenos deslocamentos além da posição dos cinco dedos, acordes do 1º e 5º graus, o último

com apenas duas notas, e ainda os movimentos ascendente e descendente. E são nesse nível que se encaixam as obras já apresentadas.

No Memorial do dia 30 de abril, na página 50 do método, foi lida e estudada a música “*German Folk Song*”. Nessa música os alunos identificaram a tonalidade, o pequeno contraponto, e mais uma vez, foi aplicado o trabalho de técnica de cinco dedos em várias tonalidades, em canções pequenas. Quanto a leitura da mão direita, realizou-se separadamente, em conjunto e em dois grupos divididos. Esta música apresentou uma dificuldade surpreendente quando houve passagem de dedilhado por meio do polegar e dos acidentes no quarto e sexto compasso. A surpresa foi porque mesmo com a identificação da tonalidade, dos acidentes, do desenho musical, a classe teve várias intercorrências.

Esse exercício foi executado num andamento muito lento, pois foi o primeiro exercício que apresentou uma demanda maior de tempo e cuidado na explicação das dúvidas em relação ao que estava proposto no método e no plano de aula, acarretando então, uma mudança de metodologia inicial devido às dificuldades apresentadas pelos alunos. A proposta inicial seria juntar as mãos esquerda e direita. Aconteceu que os alunos estudaram novamente de forma lenta a mão direita. Este exercício bem como os outros, *a priori*, foram colocados como objeto de estudo anterior e ocorreu na condição de leitura à primeira vista, e foi intensamente trabalhado. A mão esquerda foi orientada de forma isolada e em grupos. Pela primeira vez, houve correção individual formal com o grupo. A classe foi dividida em dois grupos porém apesar toda essa estratégia não foi satisfatória, o estudo continuou a ser aplicado e estudado em casa, foi parte da segunda avaliação.

Não apenas os teóricos da música, mas, também, os psicológicos se debruçam sobre o fazer musical. Por serem vários os processos psicológicos nele envolvidos, como motivação, percepção, emoção, aprendizagem, inteligência, memória e criatividade, vários são os focos das pesquisas na área. “[...] Ou seja, dos níveis iniciais de conhecimento e adaptação as notas progride-se para níveis de automatização das posições no instrumento, até chegar à fluência”. (SANTIAGO, 2009, p. 137-138)

Pelo fato de não existir um estudo constante de piano pelos alunos, no Memorial do dia 07 de maio, há uma grande resistência na execução do dedilhado correto porque os alunos já tocam algum instrumento. Ocorrem constantes trocas

dos dedos vizinhos. Para se obter certa fluência são necessárias freqüentes abordagens do aspecto sinestésico. Esse fato resultou na realização de atividades fora do teclado, no teclado e divisão dos acordes por topografias diferentes. Não foram trabalhados todos os acordes, mas os dedilhados utilizados. A classe se mostrou unânime com relação à importância desse conteúdo, com demonstrações de atitudes positivas.

Pode-se trabalhar todo material proposto, como os arpejos em duas oitavas. A passagem do polegar na execução do arpejo teve algumas correções mais contundentes, devido ao dedilhado sugerido. Assim, de forma geral, notou-se que deveriam ser trabalhados os arpejos aos poucos, por envolver vários elementos: a passagem do dedo, a posição do braço e a visualização da mão junto ao teclado. Os alunos passaram a estudar os acordes e inversões com mãos separadas.

No Memorial do dia 11 de junho, foi relatada a seguinte atividade: em uma folha de papel separada foram escritas, pelo facilitador, progressões de diferentes topografias com tríades maiores invertidas e no estado fundamental, tétrades no estado fundamental e tríades menores, com necessidades de inversões diferentes para serem executadas. Inicialmente, com a apresentação das primeiras progressões, foi exposto sobre o alinhamento da mão e explicação da necessidade de proximidade entre os acordes para formar uma progressão ou cadência sonora do ponto de vista musical. Nesse primeiro processo sucederam-se orientações e elogios motivacionais por parte do professor, aspectos que serão abordados na seqüência.

3.2 O PROCESSO MOTIVACIONAL

A importância do processo motivacional está no fato de permitir a realização de ligações entre os conteúdos e objetivos propostos do professor para com os seus alunos. Para isto é necessário a utilização de significações verbais, analogias, uso de repertório variado e participação constante do sujeito/aluno e do professor agindo como mediador, sabendo que isso ocorre via motivações extrínsecas.

Enquanto que para crianças aprender em seu instrumento musical a imitação do professor é um recurso importante nas aulas, para estudantes universitários, refletir com o professor sobre o assunto gera motivação à medida que o aluno

participa da decisão da ação. No ensino de Piano em Grupo o professor deve deixar claro que todos são integrantes do processo de aprendizado.

Segundo Wristen (2006), os seres humanos tornam-se progressivamente mais verbais em seus estilos de aprendizagem à medida que envelhecem. Os estudantes adultos preferem muitas vezes a significação verbal para compreensão de novos materiais, incluindo analogias e comparações. Eles tendem a ser mais analíticos e reflexivos.

A motivação extrínseca acontece por diferentes níveis de regulação externa e à medida que o sujeito internaliza tais regulações, intensifica seu processo motivacional (ARAÚJO, CAVALCANTI, FIGUEIREDO, 2010). Portanto, a motivação extrínseca, para estes autores, não pode ser vista como um tipo de motivação negativa.

Durante o processo motivacional de aprendizagem, nesta pesquisa ficou evidente que maneiras diferentes de apresentar e estudar os exercícios propostos representou ferramentas de motivação para desenvolver as atividades realizadas.

No Memorial do dia 19 de março foram desenvolvidas alterações estruturais de leitura musical propostas pelo método como: uso da clave de fá para ambas as mãos e compassos com diferentes unidades de tempo que resultaram na diminuição da velocidade do toque pelos alunos. Neste momento, o recurso utilizado foi a leitura alternada de notas entre os colegas, seguido de leitura do texto musical ao contrário ou solfejada. Na execução seguinte, todos os alunos tocaram a proposta com grande êxito. Nota-se que com a proposta de trabalho em grupo os alunos não tiveram embaraços na realização de ferramentas pedagógicas alternativas, pois todos se tiveram resultados positivos.

Segundo Luckesi (1999) existem aspectos da aprendizagem que não deveriam motivar o estudante, entretanto, acontecem com frequência, como exemplo, o aumento expressivo de dedicação dos estudantes antes das avaliações. No memorial do dia 26 de março observou-se que, na revisão do conteúdo, a maior parte da turma não tinha estudado, porém todos estavam motivados, pelo fato da primeira avaliação acontecer na próxima aula.

Um elemento de motivação observado foi em relação às expectativas dos alunos. Segundo dados verificados nos questionários aplicados, a disciplina foi considerada importante para todos, pois o uso do teclado foi apontado como recurso para compor ou improvisar.

No Memorial do dia 09 de abril os exercícios de harmonização e transposição realizados foram considerados como ferramentas que poderiam ser utilizadas nas futuras composições dos alunos, em aula ou profissionalmente. Apesar da apresentação do exercício 1 ter sido individual e ter demorado mais, a execução da forma do arpejo e acorde de Mi bemol maior, no exercício 5, denotou atenção maior pelo professor para correção. A participação dos alunos foi atenta e com empenho, demonstrando que estes estavam motivados, especialmente pela observação dos processos de concentração. De acordo com Araújo (2008), a concentração – observada por meio da atenção dispensada pelo indivíduo na atividade realizada - é um elemento que demonstra um processo motivacional.

Em um caso específico o aluno estava executando esse exercício com notas, ritmo e posição correta, mas, “em caráter de dublagem”, ou seja, sem som. Logo depois da explanação sobre intensidade ao teclado e piano, o mesmo obteve uma boa execução do exercício proposto. Lembrando que as repetições por erros são sempre feitas em duplas ou em grupo para o aluno não fique desmotivado.

Na página 32 do método, foi proposto ler a música *Play a Simple Melody*. A leitura feita em grupo nos dois primeiros sistemas foi insatisfatória (como previsto), pois contém dedilhado diferente do habitual, alternância de mãos logo no início da música, o uso de duas claves de fá na quarta linha para as duas mãos, e notas alteradas no decorrer da música. Todavia, após a primeira barreira com a música (as reflexões sobre o modo de fazer e a leitura a primeira vista), estas questões foram sendo trabalhadas em duplas e trios, e estabeleceu-se que esta música faria parte da avaliação.

Nesses dois últimos exemplos, observou-se que outro elemento significativo dos processos de motivação foi utilizado: o estabelecimento de metas. De acordo com diferentes autores, como O’Neill e McPherson (2002), Csikszentmihalyi (1999) e Araújo (2008), o estabelecimento de metas é um primeiro passo para que ocorra um processo de concentração e, portanto, de motivação.

No memorial do dia 30 de abril ocorreu que entre as duplas existentes na sala, apenas um aluno de uma dupla, que estava mais adiantado, obteve prontidão na execução das escalas logo após a explicação. A explanação foi feita no quadro e as correções foram verbais junto aos teclados dos alunos, e quando existia uma dúvida geral solicitou-se a atenção de todos os alunos para visualizarem em algum dos teclados ou no piano. Os alunos sugeriram outros tipos de dedilhado, diferente

do apresentado. Mas, foi colocado que os dedilhados sugeridos não iriam promover uma leitura mais rápida quando tocado em número maior de oitavas.

Ainda nesse memorial, na página 56, foram aplicados dois exercícios de acompanhamento, sendo um deles de sextas e quintas na mão esquerda e com uma pequena melodia na mão direita em stacatto e tenuto. Não foi dada ênfase na articulação, visto que a coordenação dos intervalos da mão esquerda e direita já representava um desafio importante para os alunos. Esses tipos de exercícios são preparatórios para o aluno obter recursos para a improvisação.

A improvisação é basicamente a pré-existência de um grande conjunto de exigências formais que incluem um 'projeto' ou o 'esqueleto' da improvisação. O improvisador usa um modelo que é, na maioria dos casos, fornecido externamente pela cultura, enfeitando-o e preenchendo-o de diversas maneiras. Tais modelos geralmente possuem uma forma com seções que se repetem, de modo que o executor familiariza-se com a estrutura da seção básica, que pode em grande parte ser considerada independentemente das demais seções. (SLOBODA, 2006 p. 155)

Os alunos demonstraram ampla participação neste processo, tendo em vista que a atividade de criação era para todos, um desafio. Este aspecto, por sua vez, segue ao encontro do pensamento de Csikszentmihalyi (1999), que descreve a necessidade de se manter o nível de concentração e, conseqüentemente, de motivação dos sujeitos, por meio de atividades desafiadoras, mas equilibradas com o grau de habilidade do indivíduo. Outros exemplos da utilização de desafios, por parte do professor, como elemento motivador, seguem nos parágrafos abaixo, por meio da apresentação dos memoriais dos dias 07 de maio, 28 de maio e 11 de junho.

Nas páginas 72 e 73 do método, a música *Over There*, segundo o Memorial do dia 07 de maio, os objetivos propostos para este exercício vieram ao encontro das necessidades que surgiram no transcorrer da aula: os apoios métricos e a ênfase motívica. Como ferramenta pedagógica utilizou-se a frase "chá com pão", recurso este que dá ênfase as acentuações do primeiro tempo. A leitura da mão esquerda foi bem árdua, devido aos intervalos, acidentes, ou seja, visualização diferenciada.

No memorial do dia 28 de maio foi detectado de forma mais intensa a dificuldade de trabalhar com níveis diferentes de apreensão. Provavelmente, devido

a maior complexidade do conteúdo e o distanciamento entre as “competências musicais” dos alunos que aumentou, em relação ao início da disciplina. Saber conciliar esses dois pólos como professor apresentou-se como um grande desafio, no que tange a parte sinestésica e também à compreensão.

Na leitura da última linha do material escrito fornecido pelo professor no Memorial do dia 11 de junho, cada aluno “experimentou” livremente os acordes que estavam cifrados. Depois foi apresentado um modelo de execução, para enfatizar a cadência. Para alguns a dificuldade foi achar a inversão mais próxima, e para outros, foi realizar uma imitação da execução do professor, cada aluno foi corrigido individualmente, possibilitando assim aos alunos tirarem suas dúvidas e aperfeiçoarem suas habilidades, e do professor e maior aproximação e correção dos mesmos.

Na página 122 do método, na música “Blues”, na “leitura a segunda vista” foi usado os seguintes procedimentos: tocar em conjunto com as duas mãos, executar em conjunto com mãos separadas, reforço da noção da estrutura do pulso e apoio do compasso composto, sugestões para marcar e sentir a pulsação e panorama de acidentes. Devido ao fato da turma ainda não ter cursado a disciplina de Rítmica, ou por falta de repertório rítmico inicial para esta leitura.

Apesar de ser constante a ênfase na leitura à primeira vista dos fundamentos de estruturação rítmica, poucos alunos diferem na sua maneira de refletir e agir nesse sentido nos primeiros contatos com a partitura. Observando os sistemas seguintes, nas duas claves, foi feito os seguintes questionamentos para os alunos: Como eu vou estudar? Respostas dos alunos: 1) tocando a mão esquerda e cantando a direita. 2) falar nota, colocar uma letra 3) executar a voz superior da mão esquerda com o polegar com a mão direita 4) executar somente os tempos principais 5) tocar de trás para frente às frases. Estas respostas demonstram amadurecimento, motivação e participação dos alunos antes de começar a tocar uma nova música, aspectos relevantes no ensino de Piano em Grupo.

Nesse mesmo memorial, o exercício de progressão de dominantes secundárias, da página 195, foi proposto a leitura com todas as vozes juntas e por partes e visualização das sétima. Novamente foi questionado a turma com as seguintes questões proposto: Existe uma dúvida? Segue o mesmo padrão de dedilhado? Foi proposta uma transposição depois dos questionamentos: 1) Para transpor, o que eu faço primeiro? Os alunos foram levados nessa altura, a refletir de

forma mais intensa na maneira de pensarem os acordes e o conteúdo visual da seqüência, para depois tocar. Ao piano construí um ritmo para ser executado com aqueles acordes e demonstrei o que deveria ser “imitado”. Repliquei com a voz para ser tocado na mão esquerda, com um intervalo de oitava na região grave e a mão direita na região média com os acordes. Neste ponto novamente a coordenação teve necessidade de ser enfatizada.

3.3 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO MÉTODO

O método *Keyboard Musicianship*, ao longo de sua metodologia segue categorias para promover um melhor aprendizado. Dentre as categorias apresentadas algumas tiveram destaque durante o processo dessa pesquisa: leitura musical, acompanhamento, prática de conjunto, repertório, improvisação e técnica.

A revisão de literatura nos mostra que na área do ensino individualizado de piano, as publicações são ricas em sugestões de materiais musicais, organizados geralmente por graus de dificuldade técnica, em geral do simples ao complexo. Na área do piano em grupo as publicações apresentam materiais musicais organizados por níveis de complexidade, ou em camadas superpostas com acréscimo de assuntos, possibilitando um maior enriquecimento das propostas metodológicas para a formação do músico. (OLIVEIRA, 1990)

A apresentação de conteúdos simultâneos apresentados em geral nos métodos de Piano em Grupo e conseqüentemente nesse trabalho, caracteriza-se positivamente não só pela diversidade de conteúdos, mas pelas relações que exercem entre si. No decorrer dos capítulos esse é um dos motivos da eficácia do ensino de Piano em Grupo. No Brasil segundo pesquisa de Costa (apud DUCATTI 2005) pode-se entender uma dimensão maior dessa realidade de conteúdos relacionada à sua prioridade.

Em sua tese de doutoramento *The Teaching of Secondary Piano Skills in Brazillian Universities* Costa entrevistou vinte e cinco professores de piano complementar de universidades brasileiras, pretendendo verificar em ordem de prioridade, quais as atividades que os professores de piano consideram mais apropriadas a serem ensinadas na aula de piano complementar. A partir das entrevistas, fez um mapeamento das diferentes atividades desenvolvidas em classe pelos professores de piano, classificando-as em ordem de

prioridade na seguinte seqüência: repertório (91%) técnica (77%) memorização (72%) escalas e arpejos (68%) piano em grupo (68%) leitura à primeira vista (63%), transposição (59%) teoria (50%) harmonização e improvisação (45%) repertório folclórico e tocar de ouvido (41 %), análise musical, leitura de acordes e repertório popular da música (14%) e leitura de grade de partitura de orquestra, repertório sacro tradicional e contemporâneo. (COSTA *apud* DUCATTI, 2005)

De acordo com o Memorial das aulas e os gráficos 1 e 2, predominam o emprego dos exercícios de leitura musical no processo desenvolvido. Isso ocorre pelos objetivos gerais da disciplina, ementa, perfil da classe e a ênfase metodológica do método *Keyboard Musicianship* nesta área. Na leitura musical ao teclado foram enfocados, a leitura intervalar, exploração das regiões do teclado, leitura de claves e técnica dos pentacordes. Segundo Uszler (*apud* RAMOS, 2005), os pentacordes as cinco primeiras notas das escalas maiores e menores, essa abordagem¹⁴ teve sua origem no ensino americano da aula em grupo. O interesse dos pedagogos por este tipo de método se detem, principalmente, na introdução do conceito de tonalidade e na funcionalidade que o piano passa a ter, no trabalho com harmonizações e improvisações. No momento em que o aluno compreende o conceito de pentacorde e consegue reconhecê-lo auditivamente, passa-se ao trabalho das transposições para várias tonalidades nas diferentes regiões do teclado.

Se por um lado a leitura musical apresentou um grande número de estudos junto aos alunos conforme Gráfico 1, a prática de conjunto de acordo com a categorização do método tem pouca expressividade. Mas esses extremos têm uma margem de erro, pois durante muitos momentos a prática de conjunto é realizada no ensino de Piano em Grupo neste período. Nessa temática Chueke (2006) discorre que:

[...] proporcionar a prática de música em conjunto é um ótimo recurso para esse fim; deve-se buscar a utilização de peças simples escritas para mais de um instrumento que constam dos métodos de piano em grupo ou até mesmo através do tradicional repertório camerístico, de acordo com as possibilidades dos alunos (certos movimentos de trios e quartetos de Haydn, Mozart e Beethoven, por exemplo).

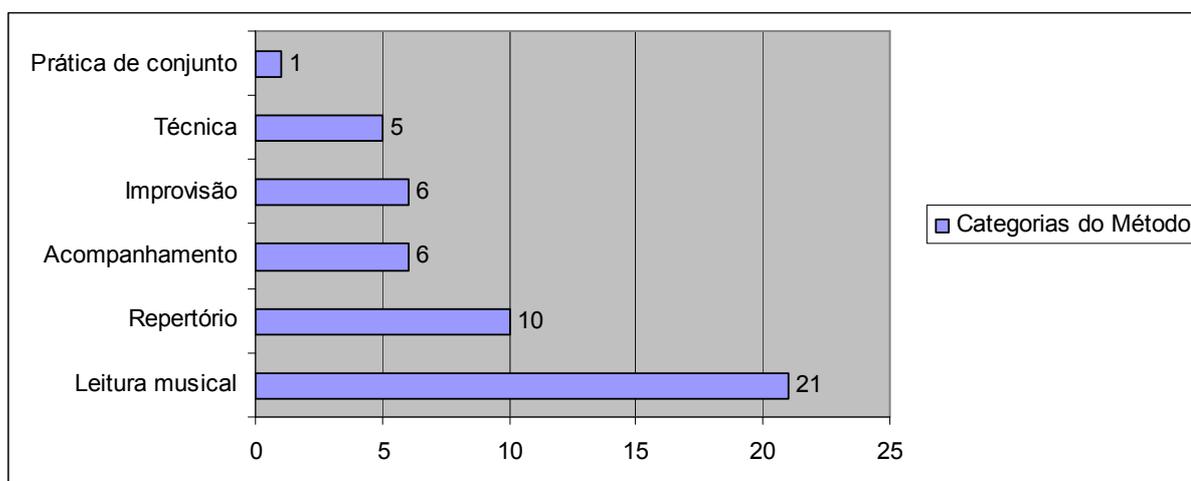
Relacionando técnica, repertório, leitura de partitura e o ouvir no ensino de Piano em Grupo existe um desencadear saudável de hábitos que reduzem

¹⁴ Técnica dos pentacordes.

problemas técnicos. Chueke (2006, p.6) afirma que a compreensão dos alunos deve ser de todo o processo inicialmente [...] a partir da leitura da partitura, a partir da transmissão da imagem dos olhos para o cérebro e destes para os ouvidos – transformando-se a imagem em som - para que possam tocar”. A autora exemplifica este processo, nos cursos de Piano em Grupo, destacando a relevância de estar atento “[...] ao perigo de uma valorização demasiada do ensino da técnica como “paliativo”, por ser inadequada pelo fato de não ser um grupo formado por pianistas profissionais, no sentido de não gerar uma automação nos movimentos com a repetição de escalas, arpejos e progressões harmônicas.

A partir das músicas selecionadas, aplicadas em quarenta e nove situações diferentes no âmbito de aula, pode-se obter a apresentação dos gráficos 1 e 2. Nesses gráficos encontram-se as principais temáticas trabalhadas nesta pesquisa. Na categoria improvisação, por exemplo o enfoque não foi a maneira que tradicionalmente se trabalha abordando enfoques composicionais como abordam algumas autoras (RAMOS; MARINO, 2010). Mas, por meio de intervalos e inversões de acordes pré estabelecidos e com uma meta definida para começo, desenvolvimento e fim da música. Inicializado com a mão esquerda, usando a linguagem cifrada ou partituras incompletas presentes no método para serem elaboradas. Pela fato da improvisação começar na partitura e dirigida pelo professor, nesta pesquisa em relação a improvisação não foi determinante o modelo proposto por Swanwick (2003).

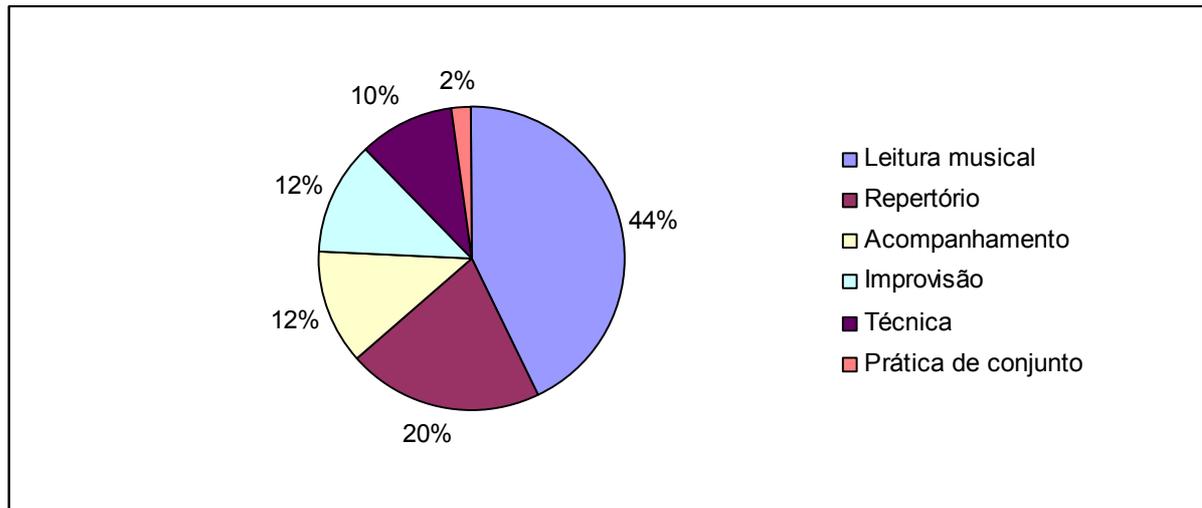
Gráfico 1 - Quantidade de exercícios aplicados por categorias do método



Fonte: Pesquisa de campo¹⁵.

¹⁵ Nesta pesquisa os gráficos estão de acordo com os dados coletados. Portanto, os valores mínimos e máximos são aqueles representados pelas colunas ou porcentagens.

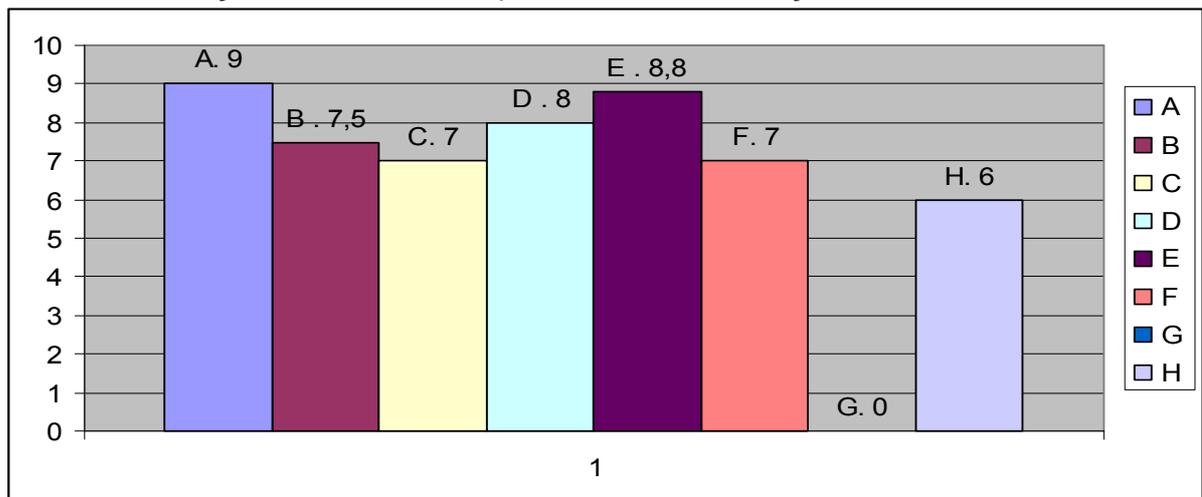
Gráfico 2 – Porcentagem dos exercícios aplicados por categorias do método



Fonte: Pesquisa de campo.

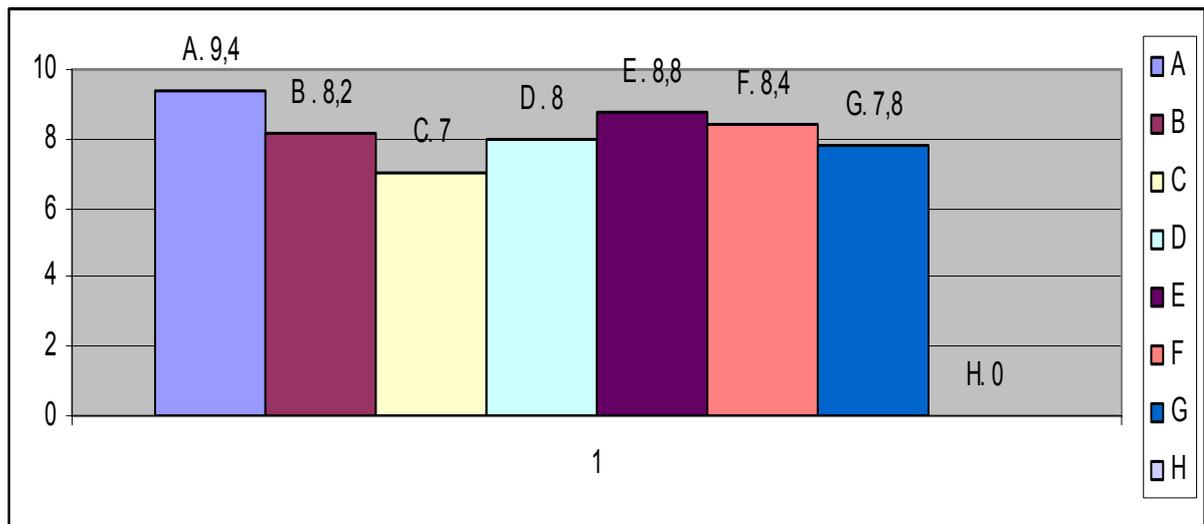
Para essas categorias foram realizadas três avaliações formativas, no decorrer do processo, apresentadas no Anexo 2. Nessas avaliações o desempenho foi mensurado, e em decorrência disso, foram elaborados os gráficos 3, 4 e 5, que comparam os estudantes em cada avaliação, identificados pelas letras A, B, C, D, E, F, G, e H. Inicialmente a pesquisa contava com 8 alunos, mas, um aluno trancou o curso. Desta forma, 7 alunos participaram de todo o processo.

Gráfico 3: Avaliação 1 – Média obtida pelos alunos na avaliação 1



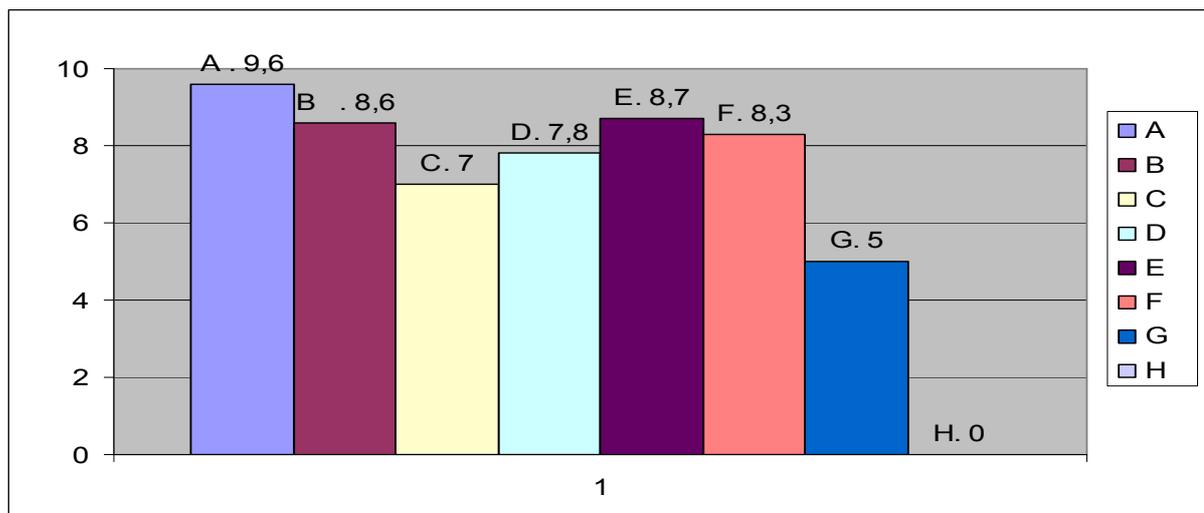
Fonte: Pesquisa de campo.

Gráfico 4: Avaliação 2 - Média obtida pelos alunos na avaliação 2



Fonte: Pesquisa de campo.

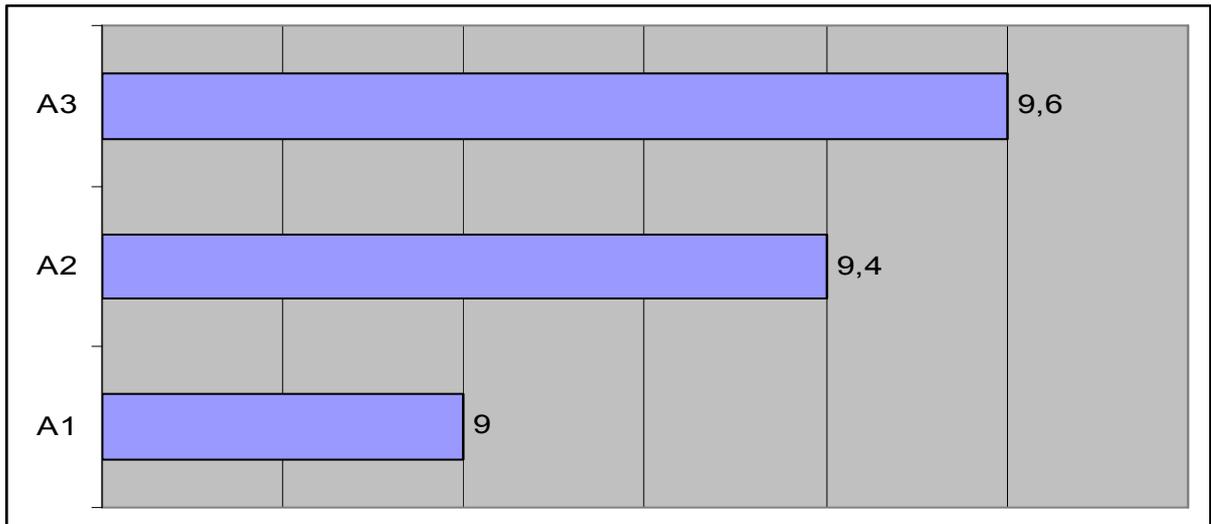
Gráfico 5: Avaliação 3 - Média obtida pelos alunos na avaliação 3



Fonte: Pesquisa de campo.

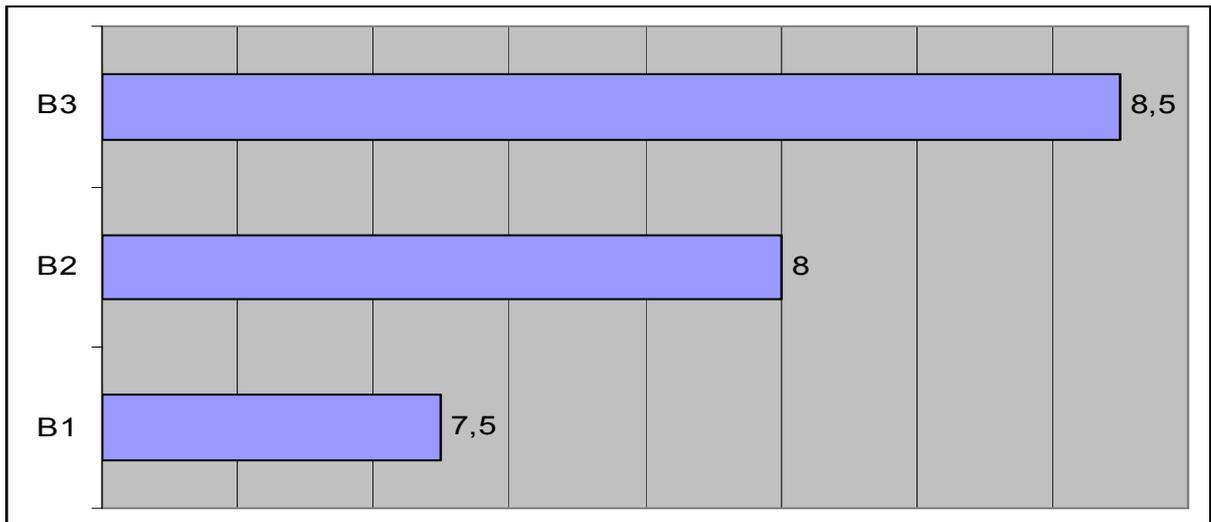
No sentido de analisar o processo individual de cada aluno do decorrer dessas avaliações, gerou-se os gráficos 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 que comparam as avaliações dos alunos, com o objetivo de apurar a evolução obtida pelos mesmos ao longo do semestre. Cada aluno, semelhante aos gráficos anteriores são representados nas mesmas letras A, B, C, D, E, F, G, e H.

Gráfico 6 – Comparativo entre as avaliações aluno A



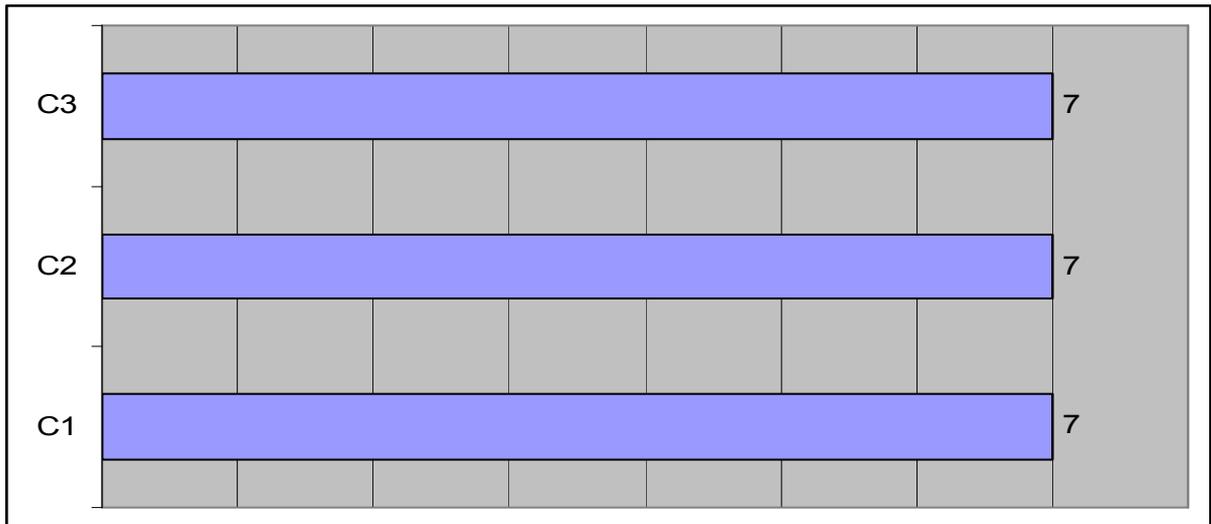
Fonte: Pesquisa de campo.

Gráfico 7 – Comparativo entre as avaliações aluno B



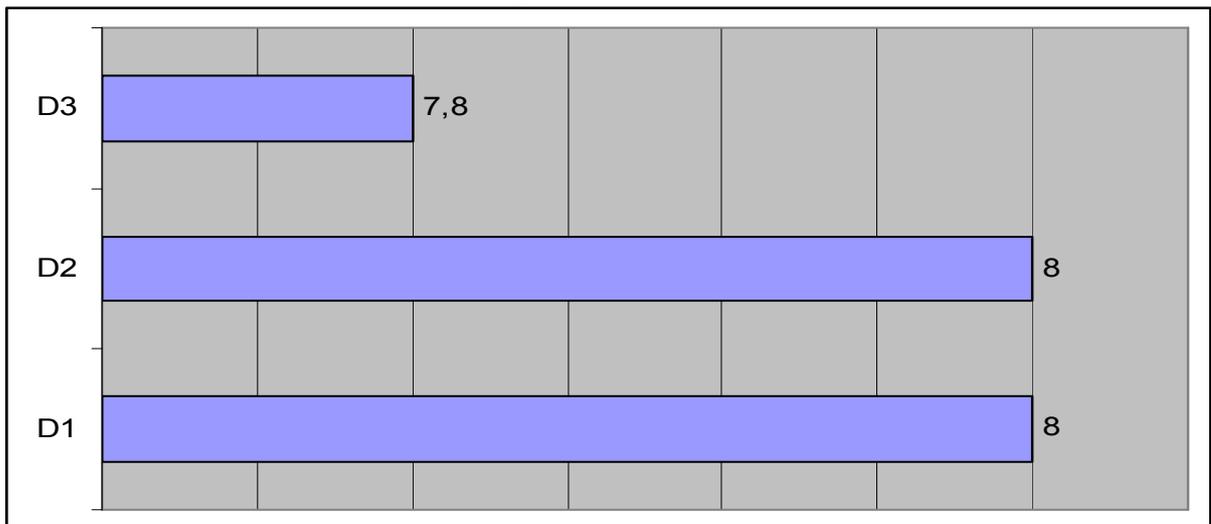
Fonte: Pesquisa de campo.

Gráfico 8 – Comparativo entre as avaliações aluno C



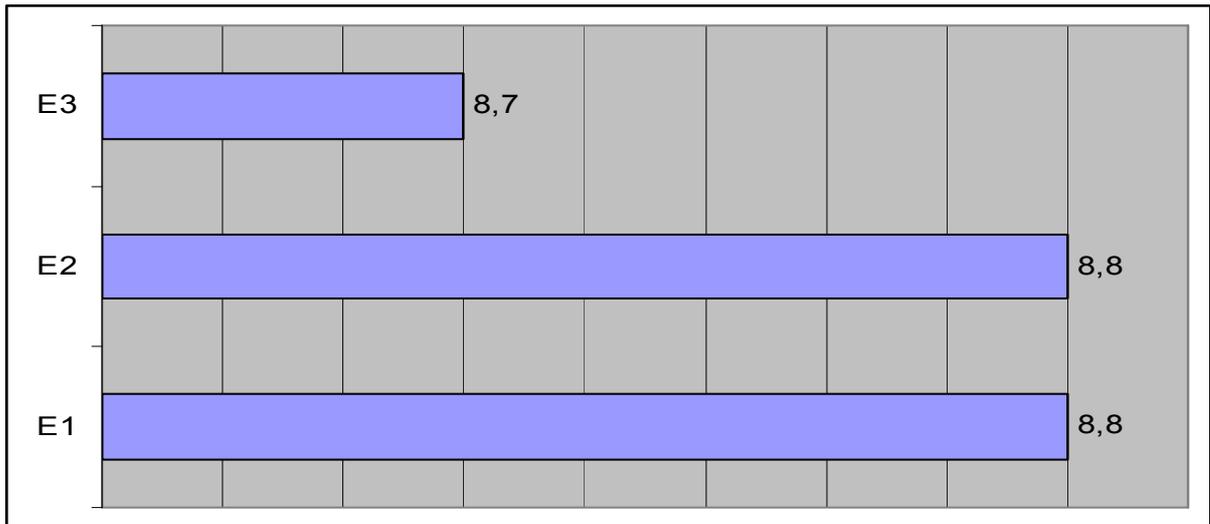
Fonte: Pesquisa de campo.

Gráfico 9 – Comparativo entre as avaliações aluno D



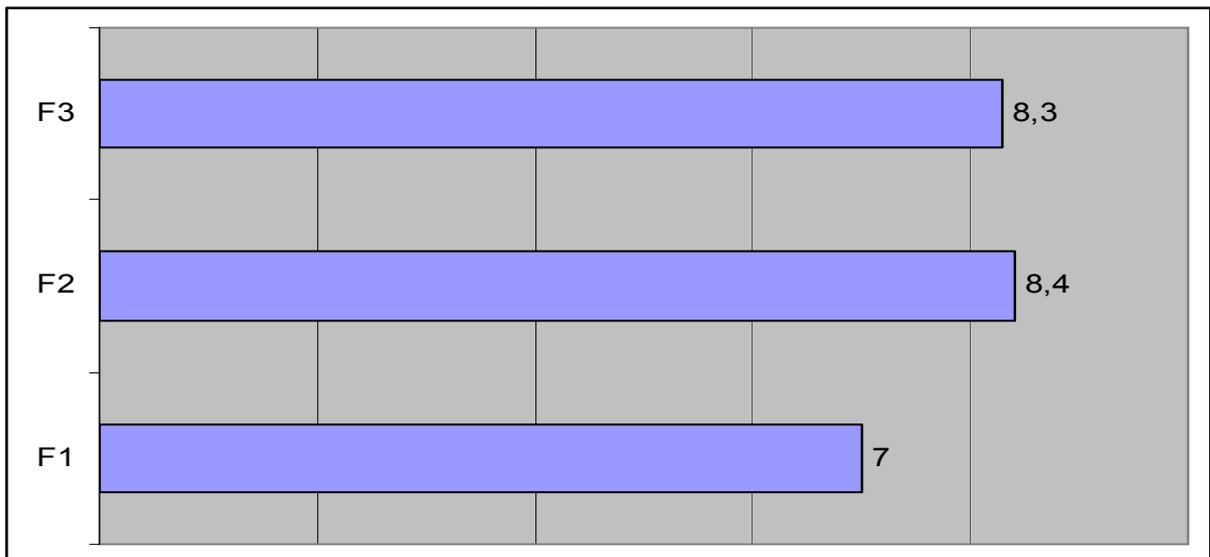
Fonte: pesquisa de campo.

Gráfico 10 – Comparativo entre as avaliações aluno E



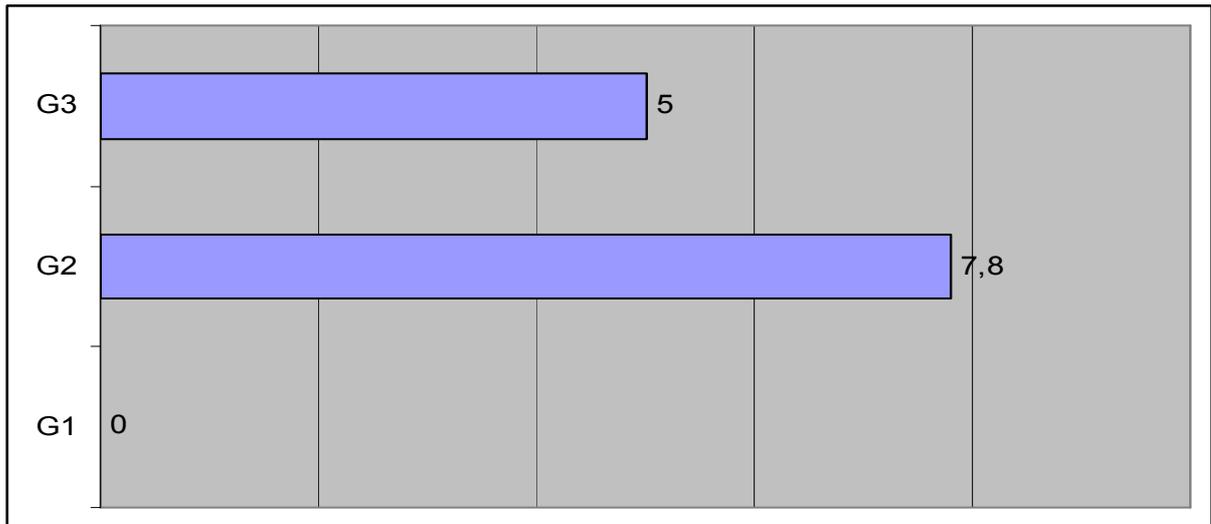
Fonte: Pesquisa de campo.

Gráfico 11 – Comparativo entre as avaliações aluno F



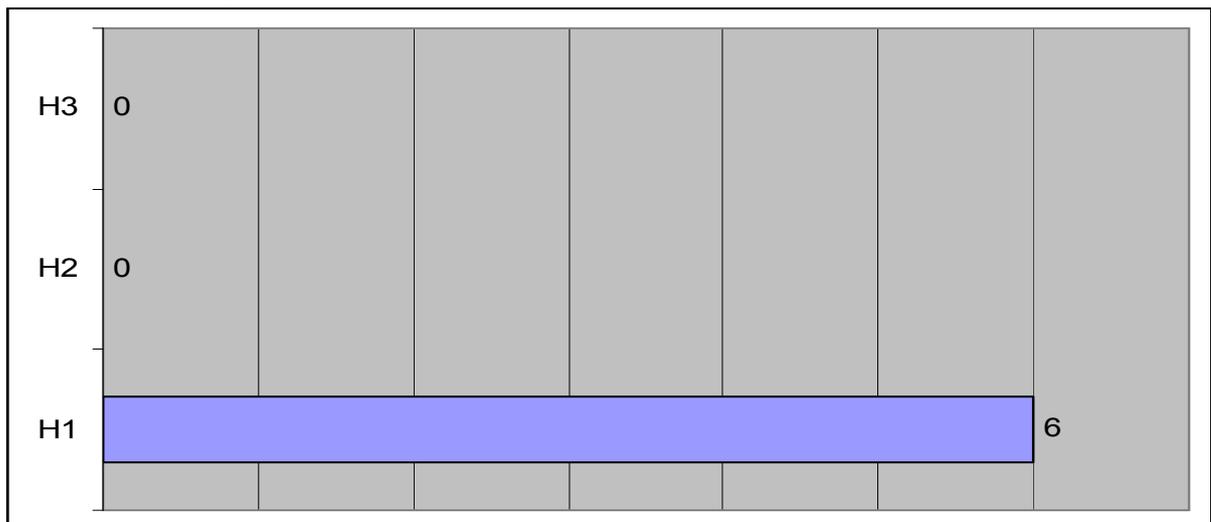
Fonte: Pesquisa de campo.

Gráfico 12 – Comparativo entre as avaliações aluno G



Fonte: Pesquisa de campo.

Gráfico 13 – Comparativo entre as avaliações aluno H



Fonte: Pesquisa de campo.

Com base nos gráficos comparativos entre as avaliações dos alunos, no aluno A pode-se ver certo crescimento da primeira para a terceira avaliação, respectivamente 9, 9,4 e 9,6. O aluno B da mesma forma que o A, mas com mensurações de 7,6, 8 e 8,5. O aluno C aparentemente não apresenta evolução no seu aprendizado, pois manteve a nota 7,0 nas 3 avaliações, fato que pode ser justificado pela crescente complexidade dos conteúdos avaliados, semelhantemente ao aluno E (8,8, 8,8 e 8,7).

O aluno D manteve as suas notas nas duas primeiras avaliações (8,8 e 7,8), mas, um decréscimo na última avaliação, demonstrando assim, uma pequena dificuldade no acumulo dos conteúdos no final da disciplina. Certa relevância verifica-se nas notas do aluno F, que iniciou com 7 passou para notas 8,4 e 8,3, que pode identificar boa assimilação e crescente interesse pela disciplina.

Os dados apresentados do aluno G, notas 0, 7.8 e 5.0 são resultados do não comparecimento do mesmo na primeira avaliação, na segunda obteve nota um pouco acima da média da disciplina e na última, expressiva queda.

Finalmente o aluno H iniciou com nota abaixo da média, 6, e as demais avaliações suas notas foram 0 pelo fato de ter trancado o curso, e conseqüentemente deixou de comparecer na disciplina.

Ao verificar, portanto, o resultado das avaliações apresentado, é necessário considerar a seguinte afirmação:

Se partimos do princípio de que toda a ação educativa é intervencionista e possui intenções explícitas ou implícitas sobre o que queremos que o nosso aluno saiba, as questões são: como podemos saber se ele aprendeu algo se não tivermos mecanismos para verificar a aprendizagem e o seu grau de impacto nos alunos? Como saber se o currículo que produzimos está adequado às necessidades dos nossos alunos? E, finalmente, como podemos saber se estamos conduzindo a ação educativa tendo em vista o planejamento e o público-alvo? Nesse caso, avaliar passa então a ser igualmente importante para professores, alunos e para a instituição, tornando-se uma prática diária que vai orientando a reformulação de objetivos propostos e traçando novos caminhos para um ensino e aprendizagem efetivos. (TOURINHO; OLIVEIRA 2003, p.8)

Assim, embora tenham sido realizadas três avaliações nas quais as categorias do método forma consideradas como foco de observação, é necessário considerar - conforme defende Tourinho - que o processo avaliativo é uma prática diária, que orienta a reformulação dos objetivos propostos e traça caminhos. Deste modo, pode-se considerar que no âmbito deste estudo, o desenvolvimento dos alunos também ocorreu no processo cotidiano, durante a participação das atividades, conforme apontado anteriormente na verificação dos processos sensórios-motores e motivacionais vivenciados durante as aulas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta os objetivos pretendidos, os resultados alcançados, as limitações, assim, como, sugestões para futuras pesquisas nesta área.

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar, por meio de um estudo de desenvolvimento longitudinal, um processo de aprendizagem de Piano em Grupo de uma turma de alunos de graduação, com base na proposta do método *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, T. et al. 1993). E para alcançar este alvo proposto foram realizados recortes, que se constituíram em três objetivos específicos: verificar dados para caracterizar o grupo de alunos participantes da pesquisa, avaliar os planos de aulas baseados neste método e identificar aspectos motivacionais do grupo para a participação em aula.

Quanto à verificação dos dados sobre os alunos que participaram, o mesmo foi possível obter pelo contato semanal que o pesquisador teve com o grupo estudado, com a utilização de instrumentos metodológicos: observação e aplicação de questionários estruturados, fatos que corroboraram na aplicação de ferramentas motivacionais.

No aspecto pertinente a avaliação dos planos de aula, baseado no método *Keyboard Musicianship*, pode-se concluir que planejamento de aulas no ensino de Piano em Grupo é fundamental porque possibilita a realização do objetivo proposto, fato reforçado pela configuração que caracteriza este formato de aula: vários alunos, instrumentos e um professor. Além de estabelecer um mecanismo de avaliação.

No que tange a identificação dos aspectos motivacionais dos alunos em participarem das aulas, constatou-se ser a relevância dos processos motivacionais neste formato de ensino de piano. Aspectos estes que se caracterizaram pela utilização de significações verbais, analogias, uso de repertório variado e participação constante do sujeito/aluno, e do professor agindo como mediador, sabendo que isso ocorre via motivações extrínsecas. Durante o processo motivacional de aprendizagem nesta pesquisa ficou evidente que maneiras diferentes de apresentar e estudar os exercícios propostos representou ferramentas de motivação para desenvolver as atividades realizadas. Um elemento de motivação observado em relação às expectativas dos alunos, tendo sido a disciplina considerada importante para todos, pois o uso do teclado foi apontado como recurso

para compor ou improvisar, e outro elemento significativo dos processos de motivação foi utilizado: o estabelecimento de metas.

O processo de desenvolvimento desta pesquisa foi analisado por meio dos seguintes aspectos: a) aprendizagem sensório motora; b) processos motivacionais para a aprendizagem; e c) avaliação da aprendizagem de acordo com as categorias do método que se dividem em leitura musical, acompanhamento, prática de conjunto, repertório, improvisação e técnica para organização dos dados que resultaram na compreensão do processo de desenvolvimento de cada aluno participante.

O processo motivacional foi importante por permitir a realização de ligações entre os conteúdos e objetivos propostos do professor. Os resultados foram alcançados com a realização de avaliações formativas, com a mensuração e demonstração do desempenho em gráficos para analisar o processo de cada aluno, a fim de apurar a evolução ao longo do semestre. Outro aspecto que este trabalho alcançou foi sobre o método *Keyboard Musicianship*, que se configurou em uma ferramenta estratégica, por possibilitar fazer recortes, mantendo a linha metodológica proposta no ensino de Piano em Grupo.

Pensando na realidade do ensino superior, a aprendizagem do Piano em Grupo não tem resultados melhores que a aprendizagem do piano individual, mas resultados diferentes, nas áreas que o Piano em Grupo se propõe a ter enfoque maior como a leitura à primeira vista o aprendizado é mais eficaz. Em outras áreas como formação de repertório para desempenho e técnica o piano individual se destaca.

Para o processo de implementação do ensino de Piano em Grupo, primeiro o profissional vai ter que pesquisar os cursos de música que têm Piano em Grupo e montar uma estrutura curricular, porque cada curso é constituído de uma grade diferente, passando essa fase será necessário adequar métodos existentes à realidade e por fim isso se torna real quando o professor aplica.

Na presente pesquisa, por fim, destaca-se que existem muitos outros aspectos para serem abordados sobre o objeto do Piano em Grupo como a observação do processo de aprendizagem em outras instituições de nível superior, a realização dos instrumentos desta pesquisa em outros grupos discentes, bem como, a ampliação de estudos sobre abordagens metodológicas, buscando a inclusão de outros métodos de Piano em Grupo e realização de estudos de otimização do tempo

de aula, visando o aumento da qualidade desta modalidade de ensino. Também sugere-se que sejam ampliadas as discussões e investigações sobre a elaboração de programas e metodologias testadas e elaboradas no Brasil.

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosane Cardoso; CAVALCANTI, Célia R. P.; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.10, p. 249-272. out. 2009.

_____ Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. In: **Música em Perspectiva**: revista do programa de pós-graduação em música de Universidade Federal do Paraná – v.1, n. 2. Curitiba: DeArtes, 2008.

CARAMIA, T. et al., **Keyboard Musicianship**. 6ed book one Stipes: Pushing Company, 1993.

CHEDIAK, Almir. **Dicionário de acordes cifrados**. 2 ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1984.

CHUEKE, Zélia. Piano Funcional na Universidade: Considerações sobre Métodos e Finalidades. **Revista da Fap**, v.1, jan. /dez Curitiba: FAP, 2006.

COHEN, L. & MANION, MORISSON L. **Research Methods in Education**, 5th ed., London: Routledge, 2000.

COLWELL, Richard. **Now That We're There, Who Wants To Know?** In: The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning, vol. VI, n.4 University of Northern Colorado, 1995. p. 5-18.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CORVISIER, Fátima G. M. Uma nova perspectiva para a disciplina piano complementar. In: **XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM)**. Salvador 2008.

COSTA, C.H, Aguiar A., Piano em grupo: metodologia contextualizada ao Brasil. Relato de Experiência Publicado nos **Anais do Congresso Regional da ABEM** – Associação Brasileira de Educação Musical. Brasília, 2008.

CRUVINEL, Flavia Maria. As contribuições do ensino coletivo de instrumento musical no desenvolvimento cognitivo musical e social. 5º SIMCAM – Simpósio de Cognição e Artes Musicais (**Anais eletrônico**). Disponível em: <<http://www.soniaray.com/simcam/simcam5/>> Acesso em: 18 de jul. 2010.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do Fluxo**. São Paulo: Rocco, 1999.

DEL BEN, Luciana. **Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: Reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental**. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (orgs.) *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.31-40.

DUCATTI, Regina Harder. A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de licenciatura em artes/música. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes, Campinas, Brasil, 2005.

FONSECA, J.G.M. **Freqüência dos problemas neuromusculares ocupacionais de pianistas e sua relação com a técnica pianística- uma leitura transdisciplinar da medicina do músico**. Tese (Doutorado em Clínica Médica) – Programa de Pós Graduação em Clínica Médica – Faculdade de Medicina da UFMG- Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843> Acesso: 5.01.2011

FOO, C.O. *Group Piano Teaching: An Interactive and Experiential Approach*. **Music Teacher Magazine**. 11(3), March-April, 12-13, Cingapour, 2005.

GOMES FILHO, Tarcísio. A união entre técnica e musicalidade na metodologia de ensino do piano da professora Isabelle Vengerova. VII **Encontro Regional** da ABEM

Nordeste e I Fórum Paraibano de Educação Musical. João Pessoa: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. 05 a 07 de junho de 2008.

GONÇALVES, M. de L. Junqueira. **Ensino de Piano em grupo no Brasil**. Disponível em http://www.pianoemgrupo.mus.br/figuras_pioneiras.htm. Acesso em 17 de set. 2007.

HANBERRY, Melody A. ***Effects of practice strategies, metronome use, meter, hand, and musical function on dual - staved piano performance accuracy and practice time usage of undergraduate non-keyboard music majors. (Doctor of Philosophy In The School of Music) - Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Los Angeles, 2004.***

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. Apresentação. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (orgs). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

HIGUCHI, Márcia Kazue Kodama. Dificuldades no aprendizado pianístico e a neuropsicologia. **(Anais eletrônico) ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2007.** Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/praticas_interpretativas/pratint_MKKHiguchi.pdf. Acesso em: 12 jul. 2010.

HUI-JU, Camille Fu. ***A Status and vision investigation of US University Piano Pedagogy Programs. (Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy).*** USA: University of North Texas, 2007.

KOWALCHYK, Gayle e LANCASTER, E. L.: *Functional Skills and the Intermediate Student*. In: USZLER, Marianne, et al. ***The Well-Tempered Keyboard Teacher***. New York: Schirmer Books, 1991.

LANCASTER, E. L. ***The development and evaluation of a hypothetical model program for the education of the college and university group piano instructor.*** (Doctoral dissertation) Chicago: Indiana University, 1979.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. **Merleau-Pouty: uma concepção de motricidade como ser-no-mundo**. Brasília: XVI **Congresso** da ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2006. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao01/01COM_EdMus_0102-169.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2010.

MEDICINENET.COM **Definition of Basal Ganglia** Disponível em <http://www.medterms.com/script/main/art.asp?articlekey=10030>. Acesso em: 12 de set. 2010.

MTNA. **Group Piano and Piano Pedagogy - GP3**. Disponível em: <<http://www.mtna.org/Programs/NationalGroupPianoandPianoPedagogyGP3/tabid/453/Default.aspx>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

MONTANDON, Maria I. **Aula de piano em grupo: uma análise do movimento para implantação do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos**. Ano 2005. Revista Tônica. Brasília: UNB Maria. Disponível em: <http://www.arte.unb.br/tonica/isabel.html>. Acesso em: 12 nov. 2007.

_____ **Piano suplementar: função e materiais**. Anais do IV Seminário de Pesquisa em Música da UFG. Goiânia, 2004. Disponível em: <<http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/anais%20capa%204%20sempem.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2009.

MARCIANO, T.D. **A sociologist investigates the adult piano student**. American Music Teacher, n. 39, p. 24-27. 1990.

MORIN, Edgar. **O método 1: A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

OLIVEIRA, Alda. Iniciação musical com introdução ao teclado – IMIT. **Revista Opus**, v.2, no2, jun. Porto Alegre, 1990, p.7-14. Disponível em <http://www.anppom.com.br/opus/opus2/opus2-1.pdf>. Acesso em: 03.11.2011.

O'NEILL, S.; MCPHERSON, G. Motivation. In: PARNCUTT, R. & MCPHERSON, G. (Orgs.) **The science & psychology of music performance: Creative Strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, Inc., 2002, p. 31-46.

PARSONS, Lawrence M. et al. **The brain basis of piano performance**. Revista Neuropsychologia, USA, 2005. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/neuropsychologia> Acesso em: 08 jul. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (horas). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan. Controle do Movimento com Base em Princípio de Regulação do Impulso-Movimento. Possíveis Reflexos na Ação Pianística. (Tese de Doutorado em Música), UFRGS, Porto Alegre, 1999 p.73.

_____. Ação Pianística e Interdisciplinariedade. **Em Pauta**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre, 2002, v.13, n. 21, p.43-69.

_____. Desempenho pianístico e coordenação motora: estratégias cognitivas de realização de movimento. 5º SINCAM - Simpósio de Cognição e Artes Musicais (**Anais eletrônico**) Disponível em: <<http://www.soniaray.com/simcam/simcam5/>> Acesso em: 18 de jul. 2010.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. Piano 2: arranjos e atividades: uma proposta para a aula em grupo. **Anais do XVI Encontro Anual da ABEM**. Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_p/Piano%20%20arranjos%20e%20atividades.pdf>. Acesso em 27 de Nov. 2010.

RUGGIERI V. L. **Movimentos em espelho congênitos: três novos casos de uma entidade rara**. Revista de Neurologia, Volumen 29, Núm 8. 1999. Disponível em: <http://www.revneurologia.com/sec/resumen.php?i=p&id=99322>. Acesso em: 10 de dez. de 2010.

SANTOS, Carmen Vianna dos. **Teclado eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo**. Escola de Música Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2006. (Dissertação em Música) Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECO-7KGN8P/1/introducao_e_capitulos_1_2_3_4_de_13_de_julho.pdf. Acesso em: maio 2010.

SANTIAGO, Diana Estratégias e Técnicas para a otimização da prática musical: algumas contribuições da literatura em língua inglesa : ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane C. (ORGs). **Mentes em Música**. Curitiba: deartes - ufpr, 2009. p.137-157

SCHICK, Robert D. **The Vengerova system of piano playing**. Pennsylvania: Pennsylvania, State Press, 1982. Disponível em: <http://www.psupress.org/books/titles/0-271-00313-8.html>. Acesso em dez. 2010

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SLOBODA, John A. **A mente musical: a psicologia cognitiva da música**. Londrina: Eduel, 2006.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____ **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. Cadernos de Estudo Educação Musical, nº 4 e 5, p.7-14, Belo Horizonte, UFMG 1994.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara . **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

UFPR, Ementa da Disciplina de Piano Funcional 1. **Curso de música da universidade Federal do Paraná.** Disponível em: <<http://www.artes.ufpr.br/musica/ementas/ementaslista.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

USZLER, 1992 In. SANTOS, Carmen Vianna dos. **Teclado eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo.** Escola de Música Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2006. (Dissertação em Música) Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECOAF7KGN8P/1/introducao_e_capitulos_1_2_3_4_de_13_de_julho.pdf>. Acesso em: maio 2010.

WRISTEN, Brenda. Demographics and motivation of adult group piano students. **Music Education Research.** Vol. 8, no. 3, November, 2006, p. 387-406. Disponível em: < <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a757732689>> Acesso em: 23 de jul. 2010.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Coleção ciências da educação. Nº 11. Portugal: Porto Editora, 1994.

ZORZETTI, Denise. **Sugestão de repertório para o ensino do piano através de um panorama da obra de Osvaldo Lacerda.** Revista Eletrônica Música Hodie. Vol.8. n. 1 - 2008 Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/4563/3925>>. Acesso em nov. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Avaliações



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Curso de Produção Sonora – Avaliação

Prof. Sérgio Inácio Torres / Curitiba, 09 de abril de 2010

Nome: _____ Ass.: _____

AVALIAÇÃO

1. Execute as progressões harmônicas propostas abaixo no estado fundamental:

a) Mão esquerda: F-C-G-C

b) Mão direita: G- Eb-Ab-F-C

c) Mão esquerda e Direita: Eb-Db-Eb-C-Bb-C

2. Executar o estudo: “*Walking Tune*” (página 15) a partir da pulsação proposta pelo professor.

3. Tocar o estudo “*Echos from Poland*” (exercício página 25)

4. Execute o exercício proposto pelo professor na tonalidade indicada depois, toque o mesmo um tom acima. (exercício 5 página 29)

5. Toque a música “*Play a Simple Melody*” a partir da pulsação dada. (exercício página 32)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Curso de Produção Sonora – Segunda Avaliação

Prof. Sérgio Inácio Torres / Curitiba, 14 de maio de 2010

Nome: _____ Ass.: _____

Observações:

Não converse durante a prova.

É proibido emitir qualquer tipo de sonoridade durante a avaliação de outro colega.

Cada escala poderá ser repetida uma vez.

Cada sistema poderá ser repetido uma vez se houver erro.

AVALIAÇÃO

1. Execute as escalas propostas abaixo:

d) Mão direita: Dó#M, MibM, Fá M.

e) Mão esquerda: RéM, SiM, SibM

2. Apresente o estudo: “*Thirds and Fifths*” (página 39)

3. Tocar o estudo “*German Folk Song*” (página 50)

4. Escolha um dos exercícios da página 56 para tocar.

5. Leia a música “*Over There*” coerentemente. (página 72 e 73)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 Curso de Produção Sonora – Terceira Avaliação
 Prof. Sérgio Inácio Torres / Curitiba, 18 de junho de 2010

Nome: _____ Ass.: _____

Observações:

Não converse durante a prova.

É proibido emitir qualquer tipo de sonoridade durante a avaliação de outro colega.

Cada progressão ou campo harmônico poderá ser repetido uma vez.

Não serão permitidas repetições nos trechos com pauta.

BOA PROVA.

AVALIAÇÃO

1. Execute as progressões harmônicas propostas abaixo priorizando, quando houver, a inversão mais próxima com o baixo na mão esquerda da tônica de cada acorde.

a) D Gm A7 Dm Bb C Dm

b) Cm Eb7M Ab Bb7 Be

1. Toque a seqüência harmônica abaixo proposta, na direção descendente, priorizando a inversão mais próxima quando houver, em duas oitavas, com o baixo na tônica dos acordes.

Dm C Bb F Gm Be F C

2. Toque os dois primeiros sistemas da música “Blues” página 122 do método impresso.

3. Execute um campo harmônico com sétimas, a escolher entre: MiM, LáM, C#M.

5. Toque os dois sistemas de progressões harmônicas do final da página 195.

APÊNDICE 2 – Questionário entregue aos alunos

Curitiba, 26 de março de 2010

Caros Alunos,

Meu nome é Sérgio Inácio Torres, sou pianista e agora estou cursando o Mestrado em Música na UFPR. Minha dissertação vai abordar a aprendizagem no piano em grupo e, para isso, necessito entrevistar os alunos do curso de Produção Sonora matriculados nessa disciplina, que estão sob minha orientação. Gostaria de contar com a sua valiosa ajuda, para este trabalho, respondendo o questionário.

Ao responder o questionário tenha em mente que:

- A participação é voluntária, porém muito importante;
- Não existem respostas certas nem erradas;
- As informações recolhidas serão confidenciais e anônimas;
- O tempo de resposta é de no máximo 8 minutos.

Desde já muito grato pela sua cooperação,

Sérgio Inácio Torres

sergioitorres@click21.com.br

QUESTIONÁRIO

Nome:	Idade:
Curso:	Ano:
Endereço Eletrônico:	

1.Fale sobre sua formação musical anterior a graduação em música

2.Você sabe tocar piano?

3.Há quanto tempo?

4. Quais foram suas experiências com instrumentos de teclado?

5.Você acredita que a disciplina Piano Funcional I pode ajudar na sua formação profissional?

Curitiba, 18 de junho de 2010

Caros Alunos,

Ao final desta disciplina, como pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Música na UFPR. Gostaria de novamente de entrevistar os alunos do curso de Produção Sonora matriculados nessa disciplina, que estão sob minha orientação. Necessito contar com a sua valiosa ajuda, para este trabalho, respondendo o questionário no verso.

Ao responder o questionário tenha em mente que:

- A participação é voluntária, porém muito importante;
- Não existem respostas certas nem erradas;
- As informações recolhidas serão confidenciais e anônimas;
- O tempo de resposta é de no máximo 8 minutos.

Desde já muito grato pela sua cooperação,

Sérgio Inácio Torres

sergioitorres@click21.com.br

QUESTIONÁRIO

Nome:

1. Sobre as Aulas de piano em grupo: Você se sentiu motivado para aprender?

() sim () não () não sei

Comente sua resposta:

2. O que você achou dos Materiais Impressos (pasta do xerox) escolhidos para a disciplina como ferramenta de aprendizagem?

3. Na sua opinião, qual o papel (ou significado) da disciplina de piano em grupo na sua formação profissional?

Apêndice 3 -Exemplo do plano e memorial de aula**Exemplo do plano e memorial de aula****Disciplina: Piano Funcional 1****PLANO DE AULA 9****Duração:** 60 minutos**Data:** 11/06/10**Conteúdos:**

Música página 122

Progressões p. 195, 233

Página de Exercícios contendo:

D Gm A7 Dm Bb C Dm

Cm Eb7M Ab Bb7 Eb

G7M Bm7 D C7M A7 D

E7 A7 D D7M Bm7 F#m7 B7 E

Db Gb Ab Db7M Bbm Db Ab7 Db

Dm C Bb F Gm Eb F C

Objetivos:

Consolidar a leitura do compasso 122, pulso, apoio, diferenciação do compasso simples. Passagem de dedo, fluência.

Progressões: Com partitura leitura pelas extremidades mais o recheio, sem partitura: posições mais simples, alargamento.

Coordenação de esquerda com a direita em oitava

Encaminhamento Metodológico

Aplicar material escrito na folha entregue aos alunos com progressões de diferentes topografias contendo: tríades maiores invertidas e no estado fundamental, tétrades no estado fundamental e tríades menores, com necessidades de inversões diferentes para serem executadas. Na seqüência orientar a proximidade das inversões e a supressão da quinta. Orientar os alunos de forma individual o máximo possível por se tratar da última aula.

“Leitura a Segunda Vista” da música “*Blues*” página 122, usando os seguintes procedimentos: tocar em conjunto com as duas mãos, executar em conjunto com mãos separadas, reforço da noção da estrutura do pulso e apoio do compasso composto, sugestões para marcar e sentir a pulsação e panorama de acidentes.

Página 195: exercício de progressão de dominantes secundárias, na partitura em seqüência ascendente. Leitura com todas as vozes juntas e por partes. Visualização das sétimas no segundo acorde. Reflexões: Existe uma dúvida? Segue o mesmo padrão de dedilhado?

Leitura da cadência, final página 233, analisando as partes envolvidas do texto musical antes de tocar como: encaminhamento harmônico, tonalidade, seqüência do baixo e inversões.

MEMORIAL DE AULA

No início da aula havia dois alunos presentes, em uma folha de papel separada foram escritas pelo facilitador progressões de diferentes topografias com tríades maiores invertidas e no estado fundamental, tétrades no estado fundamental e tríades menores, com necessidades de inversões diferentes para serem executadas. Inicialmente, com a apresentação das primeiras progressões, foi exposto sobre o alinhamento da mão e explicação da necessidade de proximidade entre os acordes para formar uma progressão ou cadência sonora do ponto de vista musical. Nesse primeiro processo sucederam orientação e elogios motivacionais.

Em segundo lugar devido a extensão das tétrades e sua posição nas progressões dadas, os alunos foram orientados a suprimir a quinta, do acorde quando necessário em primeira instância e em segunda terça do acorde (Nesse momento chegaram os outros alunos. Os foram reorganizados em seus instrumentos). O enfoque durante todas as atividades trabalhadas foi empregar as inversões ensinadas dos acordes maiores de tríades e o uso das tétrades por meio do caminho mais próximo no teclado.

Na progressão seguinte todos falaram quais eram os acordes, porque no primeiro exercício alguns ainda apresentavam pouca fluência na leitura das cifras. A leitura dessa progressão foi executada primeiramente em dupla. Visto que a maioria dos alunos ainda não tem coordenação para tocar as duas mãos ao mesmo tempo, ficou estabelecido que a prioridade de visualização, toque e força estaria direcionada a mão com maior dificuldade. O resultado sonoro melhorou significativamente. Por ser a última aula do semestre, orientei em todos os exercícios de forma individual mesmo quando tocavam em dupla ou grupo. No geral, os alunos ainda não visualizavam as posições invertidas mais próximas, pela falta de estudo em casa somado ao pouco tempo de trabalho em classe, mas já tinham este domínio como ferramenta.

Os alunos foram levados nessa altura, a refletir de forma mais intensa na maneira de pensarem os acordes e o conteúdo visual da seqüência, para depois tocar. Ao piano construí um ritmo para ser executado com aqueles acordes e

demonstrei o que deveria ser “imitado”. Repliquei com a voz para ser tocado na mão esquerda, com um intervalo de oitava na região grave e a mão direita na região média com os acordes. Neste ponto novamente a coordenação teve necessidade de ser enfatizada.

Na leitura da última linha do material escrito, cada aluno “experimentou” livremente, somente os acordes que estavam cifrados. Depois foi apresentado um modelo de execução, para enfatizar a cadência. Cada um foi corrigido, para alguns a dificuldade foi achar a inversão mais próxima para outros, já foi realizada uma imitação da execução do facilitador. A seqüência consistia de melodia na parte superior da mão esquerda alternada com acordes. Na mão esquerda e baixo na mão direita.

“Leitura a Segunda Vista” da música “*Blues*” página 122 usando os seguintes procedimentos: tocar em conjunto com as duas mãos, executar em conjunto com mãos separadas, reforço da noção da estrutura do pulso e apoio do compasso composto, sugestões para marcar e sentir a pulsação e panorama de acidentes. Porque a turma ainda não cursou a disciplina de Rítmica, ou por falta de repertório rítmico inicial para esta leitura. Apesar de ser constante a ênfase na leitura à primeira vista dos fundamentos de estruturação rítmica, poucos alunos diferem na sua maneira de refletir e agir nesse sentido nos primeiros contatos com a partitura. Observando os sistemas seguintes nas duas claves fizemos o seguinte questionamento: Como eu vou estudar? Respostas: 1) tocando a mão esquerda e cantando a direita. 2) falar nota, colocar uma letra 3) executar a voz superior da mão esquerda com o polegar com a mão direita 4) executar somente os tempos principais 5) tocar de trás para frente as frases.

Página 195: exercício de progressão de dominantes secundárias, na partitura em seqüência ascendente. Leitura com todas as vozes juntas e por partes. Visualização das sétimas no segundo acorde. Reflexões: Existe uma dúvida? Segue o mesmo padrão de dedilhado?

Nesta aula o tempo foi propositalmente alterado para fechar bem todo o ciclo do processo a duração foi de 01h42min. No segundo exercício da página 195, foram apresentados os acordes no baixo, com as respectivas inversões na mão direita ou

não. Todo o procedimento de leitura foi bem explicado antes da prática, depois os alunos tocaram todas as vozes juntas. Alguns tiveram uma leitura bem defasada.

Foi proposta uma transposição depois dos questionamentos: 1) Para transpor, o que eu faço primeiro? a) Escolho os baixos responderam. 2) Quais são eles? Sugestão para achar pelos graus. 3) Iniciamos a transposição a partir das notas iniciais e coloquei os acordes que formam o tom a ser transposto no quadro. Depois foi feita uma correção individual, mostrando que a cadência segue na descendente, e seguindo para o trecho em dó menor. Chamei atenção da leitura pelas extremidades da mão, (nota mais grave e superior). Reforçamos a postura de olhar a música, ou trecho musical todo antes de tocar.