

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DOUTORADO EM MÚSICA

ARRANJOS DIDÁTICOS DE MÚSICA DA TRADIÇÃO ORAL PARA PIANO
COMPLEMENTAR: PROPOSTAS METODOLÓGICAS A PARTIR DE UMA PESQUISA-
AÇÃO NA FACULDADE DE MÚSICA DO ESPÍRITO SANTO

FERNANDO VAGO SANTANA

Rio de Janeiro, 2017

FERNANDO VAGO SANTANA

ARRANJOS DIDÁTICOS DE MÚSICA DA TRADIÇÃO ORAL PARA PIANO
COMPLEMENTAR: PROPOSTAS METODOLÓGICAS A PARTIR DE UMA PESQUISA-
AÇÃO NA FACULDADE DE MÚSICA DO ESPÍRITO SANTO

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, sob a orientação da Professora Dra. Ermelinda Azevedo Paz Zanini.

Rio de Janeiro, 2017

V231 Vago Santana, Fernando
Arranjos didáticos de música da tradição oral
para Piano Complementar: propostas metodológicas a
partir de uma pesquisa-ação na Faculdade de Música
do Espírito Santo / Fernando Vago Santana. -- Rio de
Janeiro, 2017.
370f

Orientador: Ermelinda Azevedo Paz Zanini.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Música, 2017.

1. Piano Complementar. 2. Pedagogia do Piano. 3.
Repertório didático brasileiro para piano. 4.
Pesquisa-ação. 5. Música da tradição oral. I. Azevedo
Paz Zanini, Ermelinda , orient. II. Título.

Autorizo a cópia da minha tese *Arranjos didáticos de música da tradição oral para Piano Complementar*: propostas metodológicas a partir de uma pesquisa-ação na Faculdade de Música do Espírito Santo para fins didáticos e de pesquisa.

Fernando Vago Santana



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

ARRANJOS DIDÁTICOS DE MÚSICA DA TRADIÇÃO ORAL PARA PIANO
COMPLEMENTAR: propostas metodológicas a partir de uma pesquisa-ação na Faculdade de
Música do Espírito Santo
por

FERNANDO VAGO SANTANA

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Ermelinda Azevedo Paz Zanini (orientadora)

Professora Doutora Lúcia Silva Barrenechea

Professor Doutor José Wellington dos Santos

Professor Doutor Ronal Xavier Silveira

Professora Doutora Maria José Bernardes di Cavalcanti

Conceito: APROVADO

DEZEMBRO DE 2017

Dedico este trabalho a Deus pelo seu imenso amor e cuidado por mim ao longo desses emocionantes anos de pós-graduação. Que esse trabalho auxilie muitos daqueles a quem, como a mim, o Senhor vocacionou para ensinar e aprender por toda a existência

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a meus pais e irmãos pelo apoio emocional durante a jornada.

À Cindy Alves pelo amor, paciência, dedicação e contribuição. Sem sua ajuda seria muito mais difícil.

Aos demais familiares, inclusive os da fé, pelos ombros amigos em horas difíceis.

Aos meus professores e alunos que participaram do projeto e foram parte fundamental da sua concreção.

À minha estimada orientadora, professora Dra. Ermelinda Paz, um exemplo de determinação, produtividade, originalidade e competência para toda a vida.

A professores que acompanharam esse caminho por longo tempo, com especial destaque para os professores Lúcia Barrenechea, Maria Teresa Madeira e Ronal Silveira.

Agradeço ainda aos professores do PPGM, com destaque para Silvio Merhy e Ingrid Barancoski,

Agradeço também aos professores Maria di Cavalcanti e José Wellington por integrarem a banca de defesa desta tese.

Gratidão a amigos que auxiliaram no amadurecimento e crescimento nesse processo, com destaque para Renato Borges e Marcelo Rauta.

Agradeço à CAPES e ao PPGM da UNIRIO por acreditarem no meu projeto de pesquisa e investirem em mim durante esses anos.

Agradeço imensamente à Faculdade de Música do Espírito Santo por ter sido um dos locais em que mais aprendi e mais ensinei até a presente data, com destaque para as professoras Rosângela Fernandes e Ângela Volpato, que aceitaram de bom grado participar desse estudo.

Agradeço também aos servidores das bibliotecas da UNIRIO e da FAMES que gentilmente cooperaram com essa pesquisa.

"Aquele que ousa ensinar não deve nunca deixar de aprender" (John Cotton Dana)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta metodológica de ensino de Piano Complementar a partir de arranjos didáticos baseados em música da tradição oral brasileira. Alunos da Licenciatura e do Bacharelado da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) apresentavam limitações no domínio do instrumento após concluir quatro semestres da disciplina. Foram propostos arranjos pedagógicos para serem executados pelos alunos, os quais foram desenvolvidos a partir das necessidades observadas durante aulas da disciplina e da interação com alunos e professoras. Os arranjos utilizaram melodias da obra *500 canções brasileiras*, de Ermelinda Paz (2015). Fundamentaram esse trabalho J. Bastien (1988), J. Magrath (1995), M. Uszler (1999) e D. Agay (2004), no que tange à Pedagogia do Piano. A perspectiva do Construtivismo em Educação também foi adotada, devido ao seu enfoque no desenvolvimento do aluno a partir dos seus interesses individuais, e, sobretudo, com sua participação ativa na construção dos seus saberes e competências. Para tratar desses aspectos e de elementos didáticos das aulas, partiu-se de Grossi (1990), Libâneo (1994), Moretto (2004) e Gil (2005 e 2006). Foram ainda adotados autores que enfatizam a importância da música de tradição oral na Educação Musical, a saber, Ribeiro (1976), Paz (2012) e Vianna (2016). Contribuições de Barancoski (2004) e Rogério dos Santos (2013) também foram utilizadas. Os arranjos apresentados nessa pesquisa foram pensados para alunos com conhecimentos musicais prévios, mas sem prática pianística. Primeiramente, foram pesquisados alguns aspectos históricos do Piano Complementar como praticado em aulas de piano em grupo nos Estados Unidos e no Brasil. A segunda etapa consistiu na composição de arranjos didáticos que foram incorporados a aulas de Piano Complementar na FAMES. A terceira etapa consistiu em um levantamento exemplificativo de repertório didático brasileiro para piano, que incluiu compositores dos séculos XIX, XX e XXI. Finalmente, realizou-se uma pesquisa-ação, que consistiu no uso dos arranjos propostos em turmas de Bacharelado e Licenciatura da FAMES, em 10 encontros, sendo 3 destinados à observação. Para coleta dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas aplicadas a duas professoras, 12 alunos de Licenciatura e 4 alunos de Bacharelado envolvidos com a disciplina, durante o segundo semestre de 2017. A pesquisa foi desenvolvida segundo os passos propostos por McKay e Marshall (2001). Constatou-se a relevância da interação de alunos e professores com o pesquisador para a elaboração definitiva dos arranjos. Esse tipo de proposta apresenta maior grau de flexibilidade do que a adoção de um material didático *a priori*. Os alunos foram ouvidos e contribuíram com a relação de ensino-aprendizagem estabelecida.

Palavras-chave: Piano Complementar. Pedagogia do Piano. Repertório didático brasileiro para piano. Pesquisa-ação. Música da tradição oral.

ABSTRACT

This research presents a method of teaching Secondary Piano based on teaching arrangements that incorporates Brazilian folkloric music. Music majors at Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) presented limitations on piano expertise even after 4 semesters studying the instrument. Therefore, pedagogical arrangements were presented which were developed according to the students' needs observed during classes and to the interaction among researcher, teachers and students. The arrangements use melodies from *500 canções brasileiras*, by Ermelinda Paz (2015). The theoretical references for the present work, in terms of Piano Pedagogy, were J. Bastien (1988), M. Uszler (1999) and Denes Agay (2004). The perspective of Constructivism in Education is adopted, because of its focus in the students' development towards their personal interests, and above all, with their active participation in building their knowledge and skills. Educational elements of teaching and learning are based on Grossi (1990), Libâneo (1994), Moretto (2004) and Gil (2005 e 2006). Authors that comment the relevance of oral tradition music in education were Ribeiro (1976), Paz (2012) and Vianna (2016). There were also contributions by Barancoski (2004) and Rogério dos Santos (2013). The arrangements presented were developed for students with previous musical knowledge, but without piano experience. The research had four main stages: the first was a brief historical research of Secondary Piano in the United States and Brazil, especially in aspects of group piano teaching. The second stage was composing pedagogical pieces that had been integrated to Secondary Piano classes at FAMES. The third stage includes repertoire research of Brazilian teaching music for piano, including composers from the 19th, 20th e 21st centuries. The fourth stage was the action research that included the use of the arrangements in classes of Secondary Piano at FAMES, during 10 meetings, 3 of them of plain observation. To collect the data the technique chosen was the interview, applied to two teachers, 12 students of Music Education and four students of Performance, during the second semester of 2017. All of them were involved with Secondary Piano during the semester. The action research took in consideration the reality of FAMES, and was developed using the model proposed by McKay e Marshall (2001). It was noticed how hard the arrangements were, and for that reason, two were altered to exemplify how relevant the interaction of students and teachers with the researcher was to consolidate this work. The students' needs became more evident, a situation which does not usually occur when the teacher chooses a textbook *a priori*. The students were heard and contributed to the teaching-learning relationship that was established.

Keywords: Secondary Piano. Piano Pedagogy. Brazilian teaching repertoire for piano. Action Research. Oral tradition music.

RÉSUMÉ

Ce travail prend pour objet une proposition méthodologique d'enseignement du piano comme discipline complémentaire, tout en utilisant des arrangements didactiques construits à partir des morceaux issus de la tradition orale brésilienne. Étant donné que des étudiants en licence – tantôt en Education Musicale qu'en Pratiques Interprétatives – de la Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) éprouvent des limites dans le domaine de cet instrument, tout de même au bout de quatre semestres d'études de Piano Complémentaire, nous avons proposé des arrangements pédagogiques développés selon leurs nécessités, celles-ci observées durant les cours et les échanges avec les étudiants et leurs professeurs. Ces arrangements sont basés sur les *500 canções brasileiras*, d'Ermelinda Paz (2015). En ce qui concerne la pédagogie du piano, la recherche utilise les ouvrages de J. Bastien (1988), M. Uszler (1999) et D. Agay (2004). La perspective du constructivisme en éducation a été également adoptée pour cette thèse, en fonction de son approche selon laquelle le développement de l'apprenant se fait à partir de ses intérêts individuels, notamment avec sa participation active dans la construction des savoirs et des compétences. Pour aborder ces aspects, ainsi que les éléments didactiques pendant les cours, les ouvrages de Grossi (1990), de Libâneo (1994), de Moretto (2004) et de Gil (2005 et 2006) ont été fondamentaux. De même, nous avons abordé d'autres auteurs dont les ouvrages portent sur l'importance de la musique de tradition orale dans l'Education Musicale, à savoir, Ribeiro (1976), Paz (2012) et Vianna (2016), ainsi que les contributions données par Barancoski (2004) et Rogério dos Santos (2013). Les arrangements présentés dans cette recherche ont été conçus pour les étudiants ayant des connaissances musicales, sans avoir tout de même la pratique du piano. La thèse est donc divisée en quatre parties: la première repose sur une recherche du panorama historique du piano complémentaire en tant que discipline aux États-Unis et au Brésil, avec des notes sur quelques méthodes et des discussions pertinentes à la réalité des cours. La deuxième partie est constituée de compositions des arrangements didactiques qui ont été regroupées pendant les cours de piano complémentaire à la FAMES. La troisième étape porte sur un sondage sur le répertoire didactique brésilien pour piano, à l'instar des compositeurs des XIX^e au XXI^e siècles. La quatrième et dernière étape est une enquête de terrain, sous forme d'une recherche-action, visant l'application pratique des arrangements proposés avec deux groupes d'étudiants en Education Musicale et en Pratiques Interprétatives de la faculté de musique, en 10 séances, parmi lesquelles 3 séances ont été destinées à l'observation. Pour la collecte de données, nous avons utilisé des entretiens semi-directifs à deux enseignants, douze étudiants en licence et quatre étudiants en pratiques interprétatives, pendant le second semestre de l'année 2017. Cette modalité de recherche s'est déroulée selon les propositions de McKay et Marshall (2001). On l'a donc remarqué l'existence des difficultés des étudiants en face des arrangements, ce qui nous a amené à en faire des changements. De ce fait, on a pu constater à titre d'exemple l'importance des échanges entre les étudiants et les enseignants avec le chercheur pour la consolidation de ce travail. Nous nous sommes intéressés par les besoins exprimés par les étudiants, d'autant plus que cela n'est guère possible quand l'enseignant adopte un guide *a priori*. C'est ainsi qu'on a pu entendre les étudiants, qui ont à leur tour contribué pour le rapport enseignement/apprentissage établi.

Mots-clés : Piano Complémentaire. Pédagogie du Piano. Répertoire didactique brésilien pour piano. Recherche-action. Musique de la tradition orale.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 AS CONTRIBUIÇÕES DE COMPOSITORES BRASILEIROS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO PIANO NACIONAL.....	26
2.1 Jane Magrath e Ermelinda Paz	30
2.2 Compositores selecionados e suas obras	31
2.2.1 Métodos de iniciação ao piano	31
2.2.2 Compositores brasileiros com peças didáticas para piano.....	38
3 O MÉTODO DE PESQUISA-AÇÃO APLICADO ÀS AULAS DE PIANO COMPLEMENTAR DA FAMES	205
3.1 Características da metodologia de pesquisa-ação.....	210
3.2 A refutação ao método adotado e propostas de metodologias alternativas - Estudo de caso, observação participante e Design Science Research	219
3.3 Etapas da pesquisa-ação segundo McKay e Marshall	221
3.4 Descrição das etapas da pesquisa-ação desenvolvida na FAMES	223
4 O PIANO COMPLEMENTAR NA FAMES: UMA PESQUISA-AÇÃO DESENVOLVIDA COM ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO	227
4.1 A pesquisa em sala de aula	228
4.1 Dados das entrevistas com os alunos.....	244
5 CONCLUSÃO.....	250
Apêndice A - Arranjos originalmente propostos	253
Apêndice B - Arranjos alterados após a pesquisa-ação.....	267
Anexo I - Termo de autorização para uso de depoimento	269
Anexo II - Roteiro de entrevista com os alunos	270
Anexo III - Roteiro de entrevista com as professoras	272
Anexo IV - Entrevistas	273
REFERÊNCIAS	363

1 INTRODUÇÃO

Muitas discussões podem ser levantadas a respeito dos conteúdos indispensáveis para a formação de um aluno de Música, seja como bacharel ou como licenciado. Algumas disciplinas que compõem o currículo podem ser consideradas indispensáveis, enquanto outras possuem imprescindibilidade questionável. Dentre as disciplinas que se perpetuam com o passar dos anos e se firmam como fundamentais para uma boa educação musical em nível superior, pode-se destacar o Piano Complementar.

Por Piano Complementar, nesse trabalho, quer-se admitir qualquer das disciplinas existentes nos currículos de cursos superiores em Música que tenha no piano ou teclado eletrônico o seu instrumento didático, tanto com a finalidade de preparar repertório em sentido convencional quanto de apenas desenvolver ou aprimorar habilidades musicais de disciplinas correlatas. Considera-se, assim, como Piano Complementar as disciplinas de Piano B, Instrumento Harmônico, Harmonia de Teclado, Piano Suplementar e Piano Funcional, seja em aulas individuais ou coletivas. A expressão enseja múltiplos significados

Uma das dificuldades que se apresentou na pesquisa foi a quantidade de nomes distintos aplicáveis a essa disciplina e a quantidade de semestres de estudo, que pode variar de 2 a 8 semestres letivos a depender da universidade em questão (REINOSO, 2012, p. 100-101). Às classificações propostas por Reinoso poder-se-ia acrescentar a designação Piano B e ainda a de Instrumento Complementar. Nestas duas últimas hipóteses, entretanto, as aulas são ministradas individualmente, enquanto naquelas designações, as aulas são ministradas coletivamente.

Na Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) a ementa de Piano B estabelece

desenvolvimento de habilidades técnicas no Piano, conhecendo seu funcionamento básico, sabendo localizar-se nas suas diversas oitavas, e explorando seus diversos tipos de possibilidades sonoras. Execução de escalas maiores, em uma oitava, nas mais diversas tonalidades. Execução de peças melódicas em estudo na classe de canto como: vocalises e canções, apenas utilizando a mão direita. Execução de pequenos exercícios técnicos contidos em coletâneas e métodos pedagógicos apropriados para iniciantes no piano (FAMES, 2017, p. 29).

Tal matéria tem-se demonstrado primordial na formação dos alunos universitários de Música, uma vez que o domínio basilar do referido instrumento potencializa a atuação de, virtualmente, todos os profissionais do ramo. Para os cantores, oferece importante suporte

para o estudo do seu repertório; para os alunos que tocam instrumentos melódicos, o piano serve como uma ferramenta de compreensão e aplicação de conhecimentos harmônicos; para os percussionistas, pode ser aplicado como complementação para maximizar as habilidades de controle melódico e harmônico. Para os regentes, o piano pode ser um instrumento vital em sua atuação profissional, haja vista a demanda por uso de instrumento harmônico em um ensaio de coro, ou para realizar uma redução orquestral durante os ensaios.

Em algumas universidades norte-americanas, a proficiência em piano é mesmo um requisito indispensável para que todo aluno se gradue em Música. Ainda que a obrigatoriedade do exame e da submissão a essa imposição peremptória possam ser questionadas, parece notório o fato de que conhecimentos de piano podem oferecer importantes subsídios para a atuação profissional.

O perfil do aluno de Piano Complementar se constitui, em regra, por alunos universitários, com conhecimentos musicais prévios, mas que não têm o piano como principal instrumento. A construção da técnica e do repertório de tais alunos pode se dar pela utilização de ferramentas menos convencionais do que aquelas aplicadas a alunos sem estudo musical prévio.

Diante dessa situação, aqui se propõe uma abordagem metodológica alternativa a ser aplicada em aulas de Piano Complementar. Para auxiliar os professores em suas tarefas, essa pesquisa apresenta um caminho para a produção de arranjos didáticos baseados na música de tradição oral brasileira e também apresenta peças didáticas para piano de diversos compositores brasileiros.

Foram compostos 10 arranjos, a título exemplificativo, porque essa proposta será continuada em futuros trabalhos. O procedimento que ficou padronizado na pesquisa consiste em se tocar a melodia de uma canção brasileira com mãos alternadas, depois harmonizá-las e realizar esses acordes em ambas as mãos. Posteriormente deve-se executar, ininterruptamente, melodia na mão direita com acompanhamento na mão esquerda e, a seguir, inverter o papel das mãos. Dominada a estrutura melódica e harmônica, torna-se possível incrementar o arranjo com algum desafio técnico pianístico, que o professor julgue necessário para aquele grupo de alunos, tais como escalas, arpejos, notas duplas, encadeamentos harmônicos, etc.

O arranjo é aqui entendido não apenas como reelaboração de uma obra original, mas também como parte constituinte do processo de criação (MENEZES JÚNIOR, 2014, p. 8).¹ Serão apresentados 10 exemplos de arranjos para ensino de Piano Complementar, desenvolvidos para esse estudo em particular. Em uma futura pesquisa esse número será ampliado. Todos são baseados em música da tradição oral porque além de esse material apresentar suficiente riqueza didática, está em domínio público e não enceta as mesmas dificuldades burocráticas e jurídicas que poderiam advir do uso de repertório da MPB, por exemplo.

Os procedimentos para composição do arranjo foram orientados às finalidades pianísticas que se buscava atingir em cada peça, com especial enfoque no domínio da execução de melodias e acordes em mãos alternadas. A intenção pedagógica suplantou o interesse estético, mas sem desconsiderar a intenção de criar um resultado musicalmente aprazível. Quando possível, excertos de improvisação foram adicionados, e diferentes dificuldades técnicas pianísticas foram apresentadas ao longo das peças, tais como escalas, arpejos, notas duplas, oitavas e acordes.

Esses arranjos visam transmitir elementos da técnica e da interpretação pianística de maneira lúdica, integrada ao repertório, em vez de propor uma rotina de mecanismos ou o uso sistemático de um material didático para ensino do instrumento.

O ensino de Piano Complementar tem se tornado mais difundido com o passar dos anos, inclusive no Brasil. Especialmente no âmbito das pesquisas acadêmicas, o piano de concerto tem passado a dividir espaço com o piano pedagógico, com aspectos funcionais do instrumento, isto é, seu potencial musicalizador e possibilidades de utilização para o aperfeiçoamento musical de alunos que não sejam pianistas. Especialmente as aulas coletivas têm se sedimentado no Brasil.

¹ Os arranjos propostos para esse trabalho podem ser consultados entre as páginas 244-260. Maiores informações de cunho teórico sobre arranjo podem ser consultadas em Aragão (2001) e Pereira (2011).

Existem diversos materiais didáticos para ensino de Piano Complementar por meio da metodologia de ensino de Piano em Grupo². Por exemplo, mencionem-se os livros de Hilley e Olson (2001) e Lancaster e Renfrow (2008).

Uma proposta de ensino de Piano Complementar já pode ser observada nas aulas de Piano em Grupo praticadas em nível universitário, no século XIX, com John Bernard Logier, na Irlanda. O ensino de piano em grupo logo chega aos Estados Unidos e sua difusão no Brasil acontece a partir da década de 1970 e tem na professora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves sua principal representante³. Essas aulas coletivas são propícias à abordagem do piano como um instrumento complementar.

Para refletir sobre uma proposição didática para essa disciplina, esse trabalho se fundamenta em referenciais teóricos advindos da Educação, em sentido geral, da Educação Musical e da Pedagogia do Piano. Alguns trabalhos sobre folclore e música da tradição oral também serão mencionados, uma vez que os arranjos propostos utilizam esse tipo de repertório.

No que tange à Educação, foram utilizados autores que lidam com a perspectiva do Construtivismo, Pós-Construtivismo e com a Didática, particularmente Freitag et al (1989), Libâneo (1994) e Gil (2005 e 2006). A perspectiva construtivista interessa na medida em que coloca o sujeito com uma presença ativa diante do conteúdo a ser aprendido. E a Didática, como disciplina, permite refletir se a prática pedagógica atinge ou não a sua principal finalidade, que é a de estabelecer a relação de ensino x aprendizagem.

Na Educação Musical, considera-se a o paradigma C(L)A(S)P de K. Swanwick (2003) apenas no sentido de estimular a aprendizagem de música de maneira musical, não mecânica.

Da Pedagogia do Piano, optou-se pelo uso de textos mais generalistas, que apontam princípios sobre o ensino do instrumento, como Agay (2004). Bastien (1988) e Uszler (1999).

² É importante esclarecer que o Piano em Grupo e o Piano Complementar não são sinônimos, muito embora as aulas coletivas sejam propícias a essa abordagem da disciplina. Aulas de Piano B, por exemplo, são aqui consideradas como Piano Complementar, ainda que sejam ofertadas em aulas individuais.

³ O que não significa que tenha sido a primeira. Há indícios de que práticas dessa natureza já fossem cultivadas por Arthur Napoleão, entusiasta de execução a quatro mãos e multipianos (CAZARRÉ; LUCAS, 2006, p. 682).

E para abordar a música de tradição oral, Ribeiro (1976), Paz (2015) e Vianna (2016). Nessas obras é possível entender a importância desse repertório para a Educação Musical. As canções folclóricas foram fundamentais para o desenvolvimento dos arranjos aqui propostos.

Em relação aos aspectos da Educação, esse trabalho adota uma perspectiva construtivista. Essa é a postura epistemológica considera que o sujeito não é simples receptor de conhecimento, mas tem participação ativa na construção dos seus saberes e competências. Servem como aporte teórico para esses conceitos Freitag et al (1989), Grossi (1990), Becker (1996), Freire (1998), Azenha (1999) e Moretto (2004). Em relação à Didática, tomam-se como referências as ideias gerais de Libâneo (1994) e os princípios da Didática no Ensino Superior, preconizados por Gil (2006 e 2009).

No campo da Educação Musical, toma-se como referência algumas ideias de K. Swanwick (2003). Além desses, as *500 canções brasileiras*, de Ermelinda Paz (2013), que forneceram a matéria-prima para a produção dos arranjos.

Da Pedagogia do Piano parte-se de textos mais generalistas sobre o ensino do instrumento, especialmente Agay (2004), Bastien (1988) e Uszler (1999). Nenhuma dessas obras apresenta um ensino especificamente pensado para a disciplina de Piano Complementar, mas possuem diversos princípios gerais de ensino-aprendizagem pianística.

Uma publicação de I. Barancoski (2004) que demonstra como estudar e aprender vários elementos da técnica pianística dentro de peças didáticas do século XX.

Rogério dos Santos (2013) assinala que o piano em grupo é uma ferramenta cada vez mais comum para ensino do instrumento, sobretudo devido à sua praticidade e possibilidades de otimização de recursos e meios. Um mesmo instrutor pode atender um grupo de alunos, em vez de se ater às aulas particulares. Segundo o autor, o piano em grupo vem sendo trabalhado desde o início do século XX. A prática começou com Raymond Burrows, em Columbia, Nova York, nos anos 1940. No Brasil, o pioneirismo nesse segmento é de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, com seu conhecido método de *Educação Musical Através do Teclado*, nos anos 1980 (SANTOS, 2013, p. 29).

O surgimento do ensino do piano em grupo se deu em Dublin, na Irlanda, na primeira metade do século XIX, com John Bernard Logier (1777-1846), mas se fortaleceu nos Estados

Unidos no séc. XX, especialmente devido ao surgimento dos instrumentos de teclado eletrônico, e popularizou-se dentro do ensino universitário (SANTOS, 2013, p. 36-37)⁴.

No final da década de 1910, começam a aparecer materiais dedicados ao ensino de piano em grupo e na década de 1920, as universidades de Nebraska e a Columbia University Teachers College iniciam programas de formação de professores para crianças. Depois dos anos 1930 houve um declínio desse movimento por aproximadamente 20 anos. Nas décadas de 1950 e 1960 inicia-se uma proliferação dos cursos de piano em grupo como disciplina nas universidades. As aulas estimulavam os alunos de educação musical a se desenvolverem em harmonia, percepção, leitura e transposição. O movimento se fortalece nos anos 1960 e se sedimenta nos anos 1980 (SANTOS, 2013, p. 39-40).

O piano em grupo atendia alunos de instrumentos, canto, educação musical, composição e regência. Geralmente o curso se desenvolvia em quatro semestres, em um laboratório com aproximadamente 10 pianos digitais, em dois ou três encontros semanais, sob supervisão de um aluno pós-graduando e um professor responsável pela disciplina. Esperava-se que ao término dos quatro semestres o aluno adquirisse um conhecimento básico de piano que fosse útil na sua atuação como instrumentista, cantor, regente ou compositor (SANTOS, 2013, p. 42).

No Brasil, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves desenvolveu inicialmente pesquisa na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a respeito do ensino coletivo do piano, de onde seguiu para os EUA e pôde trabalhar com professores especializados na área, tais como Lynn Freeman Olson, Louise Bianchi e Robert Pace. Em 1979, consegue implantar na UFRJ uma pós-graduação em Ensino de Piano em Grupo (SANTOS, 2013, p. 48).

Em 1981, Louise Bianchi vem ao Brasil para realizar o primeiro seminário de piano em grupo no Brasil. Maria de Lourdes sofre resistência ao seu projeto na UFRJ e se transfere para a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde, juntamente com o professor Sílvio Merhy, desenvolve o projeto de pesquisa *Música através do Piano - Prática das habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática*. Na UNIRIO,

⁴ Sobre a expansão do ensino de piano em grupo na década de 1950 devido ao surgimento do teclado eletrônico, ver Reinoso (2012, p. 1).

portanto, se estabelece o primeiro laboratório de piano em grupo do Brasil, com quatro teclados e um piano acústico. Em 1985, Maria de Lourdes lança sua primeira publicação da série *Educação Musical Através do Teclado (EMaT)*, que conclui em 1987, uma série que chegará a 11 livros (SANTOS, 2013, p. 48-49).

Aos poucos, essa metodologia alcança espaço nas universidades brasileiras, em cursos de dois a quatro semestres, por vezes como disciplina optativa. Carlos Wiik da Costa desenvolveu, na Universidade da Florida, pesquisa sobre o ensino de Piano Complementar nas universidades brasileiras, na qual evidencia as dificuldades enfrentadas no Brasil para o ensino dessa disciplina, uma vez que os pianos digitais são muito menos acessíveis no Brasil do que nos EUA, e também porque o professor da disciplina não pode ser um bolsista de pós-graduação, o que força professores de piano a atenderem tanto alunos de Bacharelado em Piano quanto alunos de Piano Complementar (COSTA, 2003, p. 15).

Maria Isabel Montandon afirma que o mau funcionamento do piano em grupo como instrumento complementar nas instituições brasileiras se deve à ausência de materiais específicos para essa finalidade, e pela não distinção entre o escopo das duas disciplinas, Piano e Piano Complementar. Trata-se esta como uma aula inferior de Piano, em vez de se potencializar nela os aspectos instrumentais, complementares, suplementares que se propõe a ser na formação de não-pianistas. Aponta que no Brasil não encontrou material que reunisse todos os conteúdos necessários para que o pianista desenvolva todas as habilidades funcionais requeridas pelo instrumento (MONTANDON, 2001, p. 105-113).

Graff, por sua vez, aponta que a formação para dar aulas individuais em geral não basta para dar aulas de piano em grupo (GRAFF, 1984, p. 79).

Lancaster afirma que um professor com bagagem em piano em grupo facilmente estará apto a ensinar piano individual, mas que o contrário normalmente não acontece (LANCASTER, 1981, p. 36-37).

Santos elenca algumas movimentações recentes que vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de aprimorar e preencher lacunas metodológicas do ensino do piano em grupo no Brasil. Menciona o I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM), cuja edição mais recente aconteceu na Universidade Federal do Ceará, em 2016; o I Encontro Internacional de Piano em Grupo, realizado na Universidade de São Paulo,

campus de Ribeirão Preto-SP, em 2010 e o II Encontro Internacional de Piano em Grupo, na Universidade Federal de Goiás, em 2012. Destaca ainda a realização de uma pós-graduação em Pedagogia do Piano no Conservatório Brasileiro de Música, a partir de 2011; o lançamento do livro *Piano em Grupo: Livro Didático para o Ensino Superior*, de Carlos Henrique Costa e Simone Gorete Machado e a dissertação de Reinoso (2012).

Ao discutir o panorama histórico do ensino da disciplina Piano Complementar já foi possível delinear brevemente os caminhos percorridos no desenvolvimento dos estudos sobre o tema. Entretanto, convém citar o que pensam alguns dos autores referenciais da Pedagogia do Piano sobre o ensino do instrumento em caráter secundário, e serão essas as considerações que seguirão. Na maioria dos casos, trata-se de uma metodologia pensada para uma aula de piano em grupo.

Um dos métodos mais difundidos em solo norte-americano é o de Lancaster e Renfrow (LANCASTER; RENFROW, 2008), cujo enfoque, bastante amplo, tem por objetivo ensinar os fundamentos do instrumento para alunos adultos. Somam-se a ele trabalhos conhecidos na área do ensino do piano em grupo, tais como as publicações de Heerema (1984), Froehlich (2004) e Hilley (2001), apenas para citar alguns dos autores dedicados ao ensino de piano em grupo.

J. Bastien (1988) é o autor de uma das obras mais conhecidas sobre como ensinar piano, além de ter escrito um dos materiais didáticos mais antigos para ensino de piano em grupo. Somem-se ainda as contribuições de Gordon (1995) e Uszler (1999), autores que oferecem subsídios para repensar as práticas de ensino-aprendizagem do piano e que elevam a um grau alto a figura do professor de piano. Destaquem-se ainda Agay (2004) e Baker-Jordan (2004), textos comumente adotados em disciplinas de Pedagogia do Piano.

Max Camp (1992) apresenta uma proposta que visa coordenar mente, ouvido e corpo na aprendizagem do instrumento. Enoch, Haydon e Lyke (1996) colocam em foco estratégias para lidar com alunos adultos que estão sendo iniciados ao piano, e também sugere a inserção criativa de elementos do *jazz* no treinamento dos alunos de piano. Um dos poucos materiais didáticos que exploram razoavelmente o elemento improvisação na aprendizagem.

Corvisier (2008) compartilha em um artigo a experiência de adotar na Universidade de São Paulo uma metodologia diferenciada para atingir alunos com necessidades diversas. Os

princípios em que se apoia são originados dos estudos de pedagogos do piano americanos. A obra de Antônio Sá Pereira, brasileiro, é também lembrada pela autora.

A importância da disciplina e sua relação com outros contextos da vida acadêmica em Música é bem delineada por Machado (2013, p. 115-131), em artigo que também aborda a necessidade de integrar a formação de Piano Complementar aos cursos de Bacharelado e Licenciatura, respeitadas as particularidades dos alunos de cada um dos cursos. Aborda ainda outras aplicações úteis para o estudo da disciplina, como ampliação das competências em performance, apreciação e criação musical, todas habilidades desenvolvidas pela prática da disciplina. Seu prognóstico é otimista em favor da utilização do piano para proporcionar ampla formação musical em diversos níveis. Assim como Corvisier, enfatiza as peculiaridades de cada aluno.

Uma dificuldade, portanto, em estabelecer um sistema de ensino que funcione universalmente está no fato de que o perfil dos alunos interessados é muito heterogêneo. Seu artigo estimula a interdisciplinaridade com o Piano Complementar, para fins de performance, criação e apreciação.

Rogério dos Santos (2013) sugere a elaboração de um método para padronização do ensino de Piano Complementar em território nacional, a partir de um repertório de peças e exercícios. O autor prioriza o ensino do piano em grupo.

A pesquisa proposta se justifica devido à lacuna que reside na didática do Piano Complementar, especificamente no que tange à ausência de materiais didáticos para ensino da disciplina. Montandon (2001), conforme exposto acima, observa que essa disciplina é tratada como uma aula de piano de segunda categoria, enquanto Reinoso (2012) e Santos (2013) observam as inconsistências no ensino da disciplina, seja por limitações de ordem infraestrutural, seja por ausência de recursos pedagógicos.

Do estudo da literatura, pôde-se observar que os professores em geral aplicam peças clássicas estrangeiras e livros de piano em grupo para ensinar a disciplina. Nesse ponto, questiona-se: porque não fazê-lo utilizando a riqueza musical brasileira, com uma metodologia de ensino contextualizada aos interesses e necessidades dos alunos? A partir dessa premissa é que este trabalho se justifica, uma vez que oferece uma via alternativa para o

ensino de Piano Complementar e problematiza seu estado atual, como forma de incitar mudanças.

A importância do repertório de música da tradição oral na formação do musicista é atestada por Ribeiro (1976), Paz (2012) e Vianna (2016). Essas autoras, que abordam o papel do repertório de folclore na Educação Musical, também servem de fundamentação a esse estudo, haja vista a opção por arranjos baseados na música de tradição oral.

No universo da Educação Musical existe suficiente discussão a respeito da importância desse repertório. Quer-se destacar nesse trabalho a sua riqueza, que inclui possibilidades de uso de diversos tons e modos, além de diversas estruturas rítmicas. O fato de serem canções que estão em domínio público facilita o seu uso para a produção de arranjos. O uso de outros tipos de repertório poderia acarretar problemas relativos a direitos autorais.

Este trabalho propõe arranjos didáticos produzidos com base em canções da tradição oral, concebidos para serem utilizados em aulas de Piano Complementar. O processo de reelaboração das canções da tradição oral foi pensado com a finalidade de atingir elementos idiomáticos da escrita pianística. A peça era concebida com algum interesse estético, mas sempre tinha como norte a sua finalidade didática, que ora era a execução de melodias acompanhadas por arpejos, ou a execução de notas duplas, trechos de escalas, acordes, técnica para os cinco dedos, trinado, dentre outros. Sempre há, subjacente à peça, um viés pedagógico que suplanta a finalidade composicional como ato artístico.

Constituem-se como objetivos específicos desse trabalho:

- Investigar e determinar a práxis atual no ensino de Piano Complementar, tendo como base a prática desenvolvida na FAMES, a fim de conhecer o que tem sido eficaz e quais são as lacunas a serem preenchidas;
- revisar a metodologia corrente para o ensino da disciplina Piano Complementar;
- propor uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino vigentes nesse âmbito;

- expor a importância, necessidade e utilidade da aplicação de repertório clássico e da música de tradição oral brasileira na formação dos alunos de Piano Complementar;
- demonstrar a riqueza e potencial pedagógico de materiais brasileiros na formação dos instrumentistas; possibilitar diálogo entre as searas da Educação Musical, da Pedagogia do Piano e suas eventuais aplicações no domínio da Performance Musical, promovendo interface e interdisciplinaridade entre diferentes linhas de pesquisa; e
- desenvolver um material didático original, com peças folclóricas brasileiras;

A relevância de um estudo dessa natureza pode ser constatada quando se observa o aumento da procura pelo piano como um recurso adicional na formação musical, em detrimento da formação de solistas do instrumento. Especialmente no contexto da FAMES, o número de alunos de Bacharelado em Piano têm diminuído, enquanto aumenta o número de alunos que dependem do piano apenas como uma ferramenta adicional de trabalho.

Some-se às afirmações acima a praticidade que hoje existe para o ensino dessa disciplina, em virtude do alto desenvolvimento tecnológico, que possibilita o uso de pianos digitais em classe. O professor de piano em grupo pode atingir diversos alunos, enquanto nas aulas individuais apenas um ou dois por vez. Além disso, na experiência em grupo os alunos podem se desenvolver melhor através de uma prática de conjunto, em que um toca o solo, outro toca o baixo e outro improvisa, por exemplo.

Não há que se discutir a relevância da disciplina na formação dos músicos, mas há sempre campo fértil para que se proponham e revisitem as ferramentas aplicadas. É necessário formar profissionais bem capacitados nas habilidades técnicas, mas também alinhados com a sua provável atuação profissional futura. Tal alinhamento é feito a partir de uma constatação empírica, pragmática, de que uma porção considerável dos alunos, particularmente aqueles ligados à Educação Musical, precisarão mais da música brasileira em suas atividades profissionais do que do repertório de piano, especialmente a música de tradição oral. Muitos materiais didáticos utilizados em sala de aula são de qualidade comprovada, tendo alguns sido mencionados anteriormente neste trabalho. Entretanto, por serem de origem estrangeira e

pautados precipuamente no desenvolvimento técnico, não se propõem a ser um veículo de divulgação da música brasileira.

Dessa circunstância é que se produz a inquietação no sentido de desenvolver um material didaticamente interessante, mas que também sirva a propósitos de profusão da cultura nacional, não apenas de desenvolvimento de competências funcionais ao piano. Com a tendência ao aumento de alunos de disciplinas de Piano Complementar nas diferentes instituições, torna-se possível alcançar um público maior e divulgar a esse auditório a riqueza da cultura nacional, para que sejam multiplicadores dessa tradição.

Serviria um material dessa natureza inclusive ao propósito de tornar mais e melhor conhecidas as compilações de canções nacionais feitas pela pesquisadora brasileira Ermelinda Paz (2015), cuja obra multifacetada tem prestado importante contribuição ao desenvolvimento da pesquisa em Educação Musical no país.

Barancoski (2004) demonstra como vários conteúdos de piano podem ser ensinados a partir do repertório do século XX para o instrumento. A intenção da autora não é substituir o repertório tradicional, mas sim propor uma inclusão de materiais menos utilizados.

A presente proposta é similar, mas em vez de repertório do século XX, sugere-se sua substituição por repertório brasileiro, tanto da tradição oral quanto clássico. Não há necessidade de se utilizar apenas música nacional nessa disciplina, mas é importante enfatizar que isso até poderia acontecer, devido à grande quantidade de material disponível.

O desenvolvimento dessa pesquisa perpassou a pesquisa bibliográfica e, posteriormente, uma pesquisa de campo, na modalidade pesquisa-ação, que consistiu na integração do pesquisador a aulas de Piano Complementar da FAMES, tanto no curso de Licenciatura quanto de Bacharelado. Após 3 aulas de observação e registro no caderno de campo, foi possível participar à frente da turma e intervir nas aulas, apresentando a cada encontro um dos arranjos produzidos durante a pesquisa.

Em se tratando de uma abordagem qualitativa, foram coletados depoimentos das professoras da disciplina, de 12 alunos do curso de Licenciatura e 4 do Bacharelado, que participaram ativamente da pesquisa. O instrumento de coleta testado inicialmente foi o questionário semiestruturado, mas a julgar pela superficialidade de algumas respostas, optou-se pela entrevista semiestruturada e posterior transcrição das mesmas.

O propósito inicial era desenvolver a pesquisa de campo em pelo menos quatro instituições de ensino superior, mas a viabilidade dessa intervenção só se materializou na FAMES. Os instrumentos e procedimentos de pesquisa serão melhor detalhados em um capítulo apropriado.

Após a revisão de literatura, foram produzidos os arranjos a serem aplicados com os alunos. Seguiu-se com essa intervenção na prática, que suscitou reflexões expostas ao longo do trabalho.

Buscou-se no trabalho responder em que medida a aplicação dos arranjos didáticos propostos pôde potencializar a relação de ensino-aprendizagem dos alunos de Piano Complementar da FAMES.

O eixo central da escolha dessas opções de repertório foi a obra *500 canções brasileiras*, de Ermelinda A. Paz (2015), agora em 3ª edição. Alguns colegas pesquisadores questionaram o porquê da escolha deste material, e a justificativa se deu em função da proposta que apresenta de abordar variedades significativas de escalas maiores e menores em seus conteúdos, além de ser talvez o único a explorar sistematicamente melodias de natureza modal, não apenas restrita às escalas pentatônicas.

Buscava-se fugir do lugar comum, não apenas produzir mais um dentre dezenas de materiais didáticos para ensino de piano, e sim oferecer algum recurso alternativo que pudesse satisfatoriamente ser incluído no repertório de materiais didáticos dos professores de Piano Complementar.

Para o autor, a principal dificuldade tem sido escrever com um fluxo criativo de ideias sem exceder as possibilidades pianísticas dos alunos. O planejamento composicional leva em consideração o objetivo pedagógico pianístico de cada arranjo, mas sem se dissociar completamente de uma criação que tenha também algum valor estético, que não seja simplesmente um exercício.

Sabe-se das limitações envolvidas nesse processo, e da impossibilidade de qualquer material didático ser exaustivo. Todavia, não se propõe nesse trabalho a redação de um material didático fechado, e sim de material que possa ser aplicado de forma complementar, para reforçar os conteúdos ensinados na disciplina. A opção por utilizar canções brasileiras, música de tradição oral e repertório nacional vêm no sentido de diversificar o lugar comum

dos estudos técnicos, dos livros norte-americanos de ensino de instrumento e de trechos simplificados das páginas do repertório clássico europeu.

A primeira etapa da pesquisa foi o levantamento teórico a respeito do universo do Piano Complementar na Educação Musical. A segunda e a terceira etapas foram particularmente instigantes. A segunda por permitir defrontar grande volume de repertório didático para piano produzido por brasileiros. A terceira etapa, por seu turno, foi a fase de atuação no campo. Objetivou-se inferir se haveria ganhos, perdas ou se não haveria mudança significativa no nível de envolvimento dos alunos e professores com as aulas. Para tanto, foi necessário confrontar observações feitas em aulas que explorem o uso desse material com aulas em um formato dito mais tradicional.

Quanto à essa etapa de desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela abordagem da pesquisa-ação. Os procedimentos para escolha estão explicitados em um capítulo posterior.

A atividade de coleta de dados aconteceu na FAMES. A análise dos mesmos considerou a técnica da triangulação, em que se opôs a percepção relatada pelo pesquisador com as falas dos professores da disciplina e a dos alunos. Assim foi possível determinar o que os professores dizem que fazem, com o que os alunos entendem que eles fazem e ainda com respaldo naquilo que o pesquisador observa os professores fazerem.

Reflexões sobre a didática dos professores de piano, aliadas às reflexões sobre o uso de materiais didáticos no ensino-aprendizagem de instrumento representaram o corpo de dados sobre o qual se constituiu esse relatório de pesquisa, cuja estrutura é delineada a seguir.

No primeiro capítulo apresenta-se uma parcela das composições didáticas para piano produzidas por compositores brasileiros dos séculos XIX, XX e XXI, como forma de ilustrar a tradição brasileira no campo pedagógico pianístico, além de contribuir com referências de repertório pedagógico. Desse legado surge o interesse na utilização de repertório nacional nas aulas.

O segundo capítulo apresentará a justificativa da escolha do método de pesquisa, os percalços relacionados a esse processo e a descrição detalhada do desenho de pesquisa qualitativa adotado. Discute-se a opção pela pesquisa-ação em face de outras possibilidades, e são descritos oito passos metodológicos desenvolvidos ao longo do estudo.

O terceiro capítulo relata a pesquisa-ação desenvolvida durante as aulas, apresenta os resultados, as categorias de dados surgidos a partir das observações e das entrevistas e discute elementos relevantes desses resultados. A seguir, virão as conclusões e recomendações para pesquisas futuras dentro dessa temática.

Ao final do trabalho constam dois apêndices em que são apresentados os arranjos utilizados durante a pesquisa com seus respectivos objetivos pedagógicos e as alterações empreendidas depois da experiência de aplicá-los com uma turma. A seguir, nos anexos, é possível consultar a íntegra do conteúdo das entrevistas com as professoras e os alunos envolvidos no estudo.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DE COMPOSITORES BRASILEIROS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO PIANO NACIONAL

Desde a concepção inicial desse trabalho, decidiu-se por uma metodologia de ensino de piano pautada precipuamente na música brasileira, especialmente a de tradição oral, como forma de valorizar um elemento importante da tradição musical do Brasil que é muitas vezes negligenciado no processo formativo dos alunos de alguns instrumentos, inclusive o piano.

Quando são analisados os principais materiais didáticos utilizados no ensino de piano em nível elementar, nota-se a ausência do elemento nacional nas lições⁵ e também nas peças que são utilizadas com alunos principiantes. Desde o *Leila Fletcher Piano Course*, passando pelo *Meu Piano é Divertido*, *Hal Leonard*, *Suzuki*, *Alfred Piano Music*, *Bastien*, dentre inúmeros outros, executam-se lições desconectadas da música brasileira. Existem exceções, todavia, como se pode observar nos livros *Ciranda dos dez dedinhos*, de Maria Aparecida Vianna e Carmen Xavier e as *Cirandinhas*, de Elvira Drummond.

A importância de realçar o valor do repertório brasileiro para piano vai muito além de qualquer sentimento nacionalista, porque na verdade o Brasil produziu e ainda produz uma grande quantidade de repertório para piano, em todos os níveis técnico-interpretativos, mas grande parcela dessa repertório permanece pouco executada ou até mesmo desconhecido. O valor da música brasileira aparece especialmente em sua multiplicidade rítmica, sua fraseologia atraente, na sua linguagem peculiar e no seu potencial despertador da imaginação interpretativa.

Entende-se aqui ser viável a utilização de música brasileira na educação de um aluno de Piano Complementar, já que, mesmo que este aluno seja leigo ao piano, sua formação humana e conhecimentos musicais prévios favorecem um ensino do piano a partir de repertório previamente conhecido. Trata-se, pois, de um público que prescinde das lições básicas, mas que precisa aprender os conteúdos do instrumento, preferencialmente em um contexto em que o esforço de aprendizagem seja investido em peças musicais.

⁵ Podem ser entendidas como pequenas peças com finalidade didática, mas de estrutura incipiente e de pouco valor artístico. Ao sopesar pretensões didáticas com expressão artística, o autor de lições tende a enfatizar o valor pedagógico em detrimento da musicalidade. Quando a obra adquire feição estrutural, um mínimo razoável de expressividade e alguma coerência formal, deixa de ser uma lição e passa a ser uma pequena peça.

Lembra-se aqui Paulo Freire (1996, p. 16) e sua concepção pedagógica que prioriza o aspecto vivencial, o aproveitamento da bagagem cultural trazida pelo aluno do seu contexto de vida, da sua realidade cultural no processo de aquisição de conhecimentos em sala de aula. Evidentemente muitos alunos estão constantemente expostos à música estrangeira ou a vertentes de música brasileira distintas das defendidas nesse estudo, mas é também fato que os materiais aqui escolhidos são de relativa proximidade com a formação cultural de muitos estudantes.

É também uma defesa do valor do repertório produzido no Brasil, particularmente para piano. Há composições dessa natureza com valor artístico considerável, mas que quase nunca são executadas em salas de concerto, o que pode se dar em face do desinteresse de muitos alunos, da dificuldade de acesso a partituras e da inexistência de edições revisadas e apropriadas para o estudo.

Deve-se incentivar entre os pianistas brasileiros cada vez mais o interesse pelo repertório nacional. Espera-se que essas peças, de todos os níveis, não se tornem objeto de interesse somente musicológico, mas que integrem os programas de recitais de muitos alunos e profissionais.

Isto posto, reforça-se que na disciplina de Piano Complementar poderia ser utilizado qualquer tipo de repertório, desde que utilizado adequadamente, selecionado, guiado e nivelado às capacidades da turma. Todavia, é expresso o desejo desse trabalho de sugerir o ensino dessa disciplina com principal enfoque no repertório nacional.

O presente capítulo é fruto de pesquisa desenvolvida com o intuito de levantar numerosos exemplos de peças didáticas para piano do repertório brasileiro que pudessem ser utilizadas em aulas de Piano Complementar. Antes de compor novos arranjos didáticos para uso nas aulas da pesquisa de campo que encerra esse trabalho, teve-se por meta buscar o que a literatura pianística já oferece para os professores de instrumento.

A seguir será possível constatar, a partir da amostra de repertório que será comentada, quão respeitável é a produção brasileira de repertório para piano em níveis mais básicos da formação. Algumas peças possuem nível de exigência razoavelmente alto, sendo aplicáveis a alunos que apresentem nível intermediário no instrumento.

Apesar da abundância de compositores nacionais e de repertório das mais variadas dificuldades técnico-interpretativas, optou-se por aqueles compositores que tenham escrito peças didáticas, com vocabulário acessível, menor dificuldade de execução, interesse pianístico, bom gosto composicional e alguma utilidade explícita para o desenvolvimento do aluno. Todo o material separado foi escolhido tendo por base sua finalidade pedagógica, sem desprezar seu conteúdo musical. Não se escolheu ou deixou de escolher simplesmente por se tratar de uma composição atraente sob o ponto de vista estético, mas por oferecer subsídios para o desenvolvimento dos alunos.

A primeira dificuldade a ser vencida, portanto, foi decidir qual repertório deveria ser investigado, já que há material de difícil acesso, fator que dificulta o exame minucioso do conteúdo de todas as partituras.

Outro obstáculo a ser vencido é a temática infantil que permeia muitas das peças que serão expostas, e que também ocupam boa parte do repertório da tradição oral. Esse fator pode tornar as peças desconexas da realidade de alunos adultos, como são os de Piano Complementar, que estão em nível universitário e não têm no piano o seu principal instrumento.

As peças levantadas, entretanto, foram mantidas, na esperança de que o seu valor educacional suplante esse problema de incorporação em aulas. Caso o professor encontre esse tipo de resistência, ainda terá em mãos um material útil para cursos de piano em nível elementar, seja em projetos de extensão universitária, seja em aulas particulares ou em cursos livres de música.

Acredita-se que a recepção desse material voltado para as crianças seja maior entre alunos de Piano Complementar da Licenciatura, uma vez que esses alunos comumente relatam sua busca por materiais que posteriormente possam utilizar com seus próprios alunos de Música, geralmente crianças.

Cabe aqui descrever um pouco do processo de levantamento desse repertório, percalços envolvidos e alguns dos critérios de escolha levados a efeito.

Foi possível consultar o acervo da biblioteca da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da biblioteca da Faculdade de Música do Espírito Santo

(FAMES). Embora o levantamento não seja exaustivo, oferece uma amostra significativa que corrobora a afirmação de que o Brasil produziu amplamente peças didáticas para piano.

Na biblioteca da UNIRIO só foi concedida autorização para consulta de 10 partituras diárias. Ainda assim, durante o primeiro semestre de 2017, foi possível consultar um volume significativo de composições em um rico acervo de obras brasileiras que merecem inspirar ainda muitas pesquisas na seara da Pedagogia do Piano.

Além da biblioteca acima mencionada, convém ressaltar a contribuição gentil dos funcionários da biblioteca da FAMES, que permitiram acesso irrestrito ao acervo de música brasileira, de onde foi possível resgatar algumas relíquias do repertório, que poderiam ser mais exploradas em aulas de piano.

Formado um certo cânon de repertório escolástico, por vezes a sensação que se tem é que, até que o pianista atinja o nível suficiente para tocar o repertório avançado do instrumento, a diversificação da escolha das peças não seja da maior importância. Por isso a recorrência dos mesmos Minuetos de J.S. Bach, das mesmas Invenções a 2 e 3 vozes, apenas para citar alguns exemplos mais corriqueiros. Das diversas opções disponíveis, muitos professores optam pela segurança da repetição do repertório.

A impressão dessa etapa da pesquisa é que o Brasil possui uma tradição respeitável de repertório didático para piano, o suficiente para que a iniciação seja feita inteiramente com música brasileira, se o professor assim desejar. É claro que não há necessidade desse exclusivismo, mas não se pode ignorar essa possibilidade.

Foram priorizadas peças que denotem, em alguma medida, elementos de brasilidade musical, seja no que tange à morfologia musical ou no que concerne à temática da peça. Nem todas, entretanto, apresentam esses elementos, e algumas das peças apresentam maior dificuldade de execução, mas essas foram a minoria.

Ante a diversidade de peças presentes, pode-se afirmar que o Brasil possui uma vocação tradicional para a composição de peças fáceis para piano, o que retrata um interesse pelo domínio da Pedagogia do Piano, tanto quanto pelo repertório das salas de concerto. Três compositores que ilustram bem isso são Lorenzo Fernandez, Francisco Mignone e Claudio Santoro, os quais possuem desde peças infantis até grandes obras de virtuosidade.

2.1 Jane Magrath e Ermelinda Paz

A autora norte-americana Jane Magrath (1995) cataloga e divulga a riqueza de repertório que denomina de *teaching literature*, expressão que pode ser interpretada como repertório com finalidades didáticas. Tais peças, segundo a autora, servem para pavimentar o caminho para o desenvolvimento técnico e musical, preparando o estudante para executar o repertório avançado padrão.

Àqueles que se encontram em nível menos avançado, Magrath fornece uma lista inesgotável de peças mais exequíveis, sempre graduadas em um nível de dificuldade de 1 a 10, a partir de critérios apresentados no livro (MAGRATH, 1995, localização 67). Para ilustrar, o nível 1 corresponde aos *Mikrokosmos*, vol. 1, de Bartók; O nível quatro corresponde ao livro de Anna Magdalena Bach e o nível 10 às Sinfonias de J. S. Bach.

Não são, contudo, abordados com detalhes em seu livro, compositores brasileiros para piano. como já era de se esperar em um material didático de uma autora norte-americana.

Algumas exceções podem ser feitas, já que são mencionadas no livro peças de Lorenzo Fernandez, Francisco Mignone, Octavio Pinto, Claudio Santoro e Villa-Lobos. Apenas esses, e sem suficiente detalhamento de informações biográficas ou acerca de suas obras para o instrumento.

Este capítulo apresenta peças para piano solo úteis para a formação do pianista em seus estágios iniciais de treinamento, justamente com o enfoque no repertório de música brasileira. Modestamente, quer-se oferecer uma complementação ao trabalho da autora americana, com o objetivo de estimular alunos e professores a explorarem esse repertório brasileiro de peças fáceis.

Outra inspiração para esse trabalho vem da obra *Pedagogia Musical Brasileira no século XX*, de Ermelinda Paz (2013), em que é feito um apanhado muito semelhante à proposta desse capítulo, tendo como enfoque abordagens da Educação Musical empreendida por brasileiros, enquanto que neste trabalho o objeto de estudo é o ensino do piano.

Os comentários que serão tecidos a seguir sobre compositores e obras não são, a rigor, análises de natureza morfológica, estrutural ou algum outra abordagem congênere. Trata-se de uma pequena descrição sobre uma impressão geral, feita com o olhar de professor de piano,

na tentativa de identificar elementos úteis para a aprendizagem dos alunos em cada uma das peças analisadas.

2.2 Compositores selecionados e suas obras

A seguir serão expostos os compositores abordados para essa pesquisa, em um total de 37, considerando os nomes dos coautores. De cada um deles, quando possível, será feita uma breve explanação biográfica, seguida de comentários atinentes às peças que estiveram disponíveis para análise e consequente inclusão nesse trabalho.

Serão comentados primeiro os livros. Posteriormente, serão comentados os compositores que possuem peças com natureza didática, na ordem em que foram levantados no processo de pesquisa, sem levar em consideração aspectos cronológicos ou de ordem alfabética. Os comentários tecidos a seguir têm o condão de ilustrar a quantidade abundante de peças didáticas para piano compostas por autores brasileiros.

2.2.1 Métodos de iniciação ao piano

O quadro a seguir apresenta os livros que foram considerados nessa pesquisa.

Quadro 1 - Métodos de iniciação pesquisados.

Título	Autores
<i>Meu Piano é Divertido, vols. I, II e III</i>	Alice G. Botelho
<i>Ciranda dos dez dedinhos</i>	Maria Aparecida Vianna e Carmen Xavier
<i>Educação musical através do teclado</i>	Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves e Cacilda Borges Barbosa
<i>Feito à mão</i>	Cecília Cavalieri França
<i>Cirandinhas</i>	Elvira Drummond

a) **Alice G. Botelho:** Seu nome é conhecido especialmente pela sua coleção de livros de iniciação denominados de *Meu Piano é divertido*⁶, publicados pela editora Ricordi. A obra consiste em três volumes introdutórios que transmitem ao pianista elementos básicos de técnica e leitura de partituras. É ainda utilizado por diversos professores de piano. O primeiro e o segundo volume datam de 1987, enquanto o terceiro é de 1988.

Os volumes são compostos de lições ou de pequenas peças extraídas da literatura convencional de piano, em escrita facilitada, e podem favorecer a aquisição de boa leitura e de orientação elementar ao teclado, desde que bem aplicados pelos professores. Particularmente desapontador nesses materiais, notadamente o primeiro volume, é o fato de ser pouco musical, e de explorar apenas pequenas lições, a maioria das quais deixa de ser tocada pelo aluno tão logo estejam aprendidas. Nesse ponto sempre convém indagar se não seria mais sábio ensinar os rudimentos da leitura de partituras e quaisquer outros elementos da técnica basilar de piano utilizando-se um outro tipo de material.

Na formação do autor dessa pesquisa, foram utilizados os dois primeiros volumes desse material e boa parte do 3º volume. Não se contesta que houve ganhos, mas talvez fosse mais produtivo investir a mesma quantidade de tempo aprendendo peças de Bach, Scarlatti, Villa-Lobos e muitas daquelas que compõem esse trabalho. Ou ainda melodias do cancionário folclórico, da música popular ou mesmo das tradições litúrgicas, materiais de maior complexidade rítmica, melódica e harmônica.

O terceiro volume apresenta uma proposta bastante adequada para o ensino do instrumento, dentro da perspectiva mais tradicional, de aprendizagem de repertório da música de concerto. O próprio título do livro *Divirta-se tocando* (1988) atrai a boa impressão de que o estudo do piano deve ser uma atividade aprazível. Se é verdade que o instrumento requer empenho e seriedade, também se deve lembrar que sua aprendizagem não precisa se assemelhar a sessões periódicas de tortura.

Esse livro é construído com pequenas peças fáceis de compositores como Haydn, Mozart, Clementi, Beethoven, Schumann, dentre outros. Em outras palavras, em vez de lições, agora são usadas peças musicais nas aulas de piano. Essa abordagem, que deveria ser encorajada desde o primeiro dia de aula do instrumento.

⁶ 1987.

Figura 1 - Capa do terceiro volume de *Meu Piano é Divertido*



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A seleção de peças é bastante diversificada, permitindo a alguém que se submeta a esse material tocar diversos estudos de Burgmuller, Czerny e Gurlitt, para citar alguns. Tem-se ainda peças de Bach, Haendel, Haydn, Mozart e Schumann, todas concentradas em um único livro, facilitando o processo de busca de peças empreendido pelo professor.

A lição nº 64 (Figura 2), intitulada *Peixe Vivo*, composta pela própria autora, se aproxima bastante da proposta central dessa pesquisa, que consiste em utilizar a música da tradição oral como base para a composição de peças didáticas para o ensino de piano. O mesmo ocorre na lição nº 68, e apenas nessas duas.

Figura 2 - *Peixe Vivo*, lição de nº 64 do 3º volume



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Ao final do livro, há diversas *Sonatinas*, bastante acessíveis tecnicamente, e um capítulo sobre mecanismos, escalas e arpejos. A proposta é interessante, mas necessita de aperfeiçoamento. A propósito, são livros que completam em 2017 trinta anos de existência. Se sobreviveram possuem algum valor, mas é sempre importante repensar os conteúdos e, principalmente, a forma de administração dos materiais didáticos disponíveis para o ensino⁷.

b) **Maria Aparecida Vianna e Carmen Xavier** - as autoras escreveram o livro *Cirandas dos dez dedinhos*, publicado pela primeira vez em 1953. Muito interessante notar que o prefácio do livro foi escrito pelo compositor brasileiro Francisco Mignone, que se declara interessado em escrever um livrinho para a iniciação musical baseado nas cantigas do folclore. A seguir, Eurico Nogueira França enfatiza que o "ensino de piano lucrará se os primeiros contatos com o instrumento forem suavemente progressivos, e capazes de prender a imaginação infantil (VIANNA; XAVIER, 1985, p. 2-4)."

Trata-se de um manual de pequenas peças, 33 ao todo, progressivas em dificuldade, mas muito simples, sendo a maior parte a reprodução da melodia de uma cantiga folclórica nacional. É um livro bastante útil para a iniciação ao instrumento. É uma proposta com um enorme potencial de expansão.

Figura 3 - Lição *Entrei na Roda*, página 13

ENTREI NA RODA

EU ENTREI LÁ NA RODA
PARA VER COMO SE DANÇA
EU ENTREI NA CONTRADANÇA
EU NÃO SEI DANÇAR.

The image shows a musical score for the piece 'Entrei na Roda'. It consists of two systems of piano accompaniment. The first system has four measures, and the second system has three measures. The music is written in 2/4 time. The first system's treble clef part has a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The bass clef part has a simple accompaniment of quarter notes: C3, G2, C3, G2, C3, G2, C3, G2. The second system continues the melody in the treble clef: D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The bass clef part continues with quarter notes: C3, G2, C3, G2, C3, G2, C3, G2. The piece ends with a double bar line.

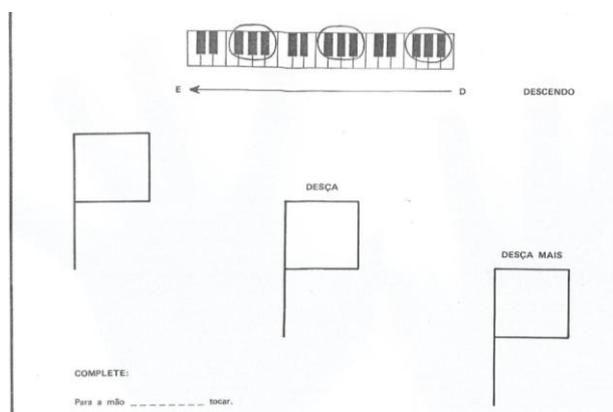
Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

⁷ Outra autora brasileira com método de iniciação que merecia destaque é Carmen Mettig Rocha, mas seu livro encontra-se indisponível para aquisição.

c) **Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves (1924 - 2015)** e **Cacilda Borges Barbosa (1914-2010)** - Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves foi uma educadora brasileira com papel fundamental na implantação do ensino de piano em grupo no Brasil, feito realizado após refletir criticamente sobre a utilização de um material importado, de Louise Bianchi. Sua obra *Educação musical através do teclado* (EMAT), que compreende doze volumes, em princípio direcionado às crianças, mas com várias alusões a um público adulto. Esse trabalho é realizado em parceria com a educadora brasileira Cacilda Borges Barbosa, que é especialmente conhecida pelos seus *Estudos de Ritmo e Som*, utilizados em aulas de Percepção Musical para o ensino de solfejo (PAZ, 2013, p. 113-154).

As autoras exploram em seu material alguns elementos que não aparecem em outros materiais congêneres, tais como o uso de *clusters* desde o princípio e o uso de sistemas distintos de notação da duração do som antes de introduzir a pauta musical.

Figura 4 - Exercício com clusters para musicalização



Fonte: (GONÇALVES; BARBOSA, 1986, p. 17)

d) **Cecília Cavalieri França**⁸: Educadora musical brasileira em plena atividade, com grande destaque no cenário nacional, teve como sua formação superior o bacharelado em piano, obtido em 1993, na Universidade Federal de Minas Gerais. Dentre os seus variados

⁸ <<http://ceciliacavalierifranca.com.br/>>.

universos de preocupação está também o ensino do piano, como se pode constatar em seu livro *Feito a mão* (Figura 5), em que aborda criação e performance para o pianista.

Publicado em 2008, consiste em transcrições de músicas criadas por alunos de 11 a 13 anos de idade em atividades de improvisação. Trata-se de um material diferenciado, em que as crianças são estimuladas não apenas a tocar, mas também a compor. Não são muitos os materiais de ensino de piano que focam a importância da criação musical, por isso a importância de oferecer destaque a essa produção da pesquisadora brasileira.

Interessante que mesmo tendo sido espontaneamente criadas, as peças apresentam organização formal, que é analisada e comentada pela autora. A palavra-chave vista a cada uma das lições é "crie". Trata-se de uma atitude ativa, enquanto em outros materiais o aluno apenas executa passivamente o conteúdo escrito das partituras.

Figura 5 - Peça *Palitos I*, do livro *Feito à Mão*, de Cecília Cavaliéri



Fonte: (FRANÇA, 2008, p. 13)

e) **Elvira Drummond⁹**: compositora e professora natural de Fortaleza que tem produzido uma quantidade respeitável de materiais didáticos para piano. Algumas são baseadas no folclore nacional, especialmente *Brinquedos de roda*, *Vamos todos cirandar*, *Cirandando mundo afora*, *Cirandinhas e Cromos musicais*. Esta última é para piano a seis mãos, enquanto as anteriores são algumas para piano a quatro mãos e outras para piano solo.

⁹ <<http://www.elviradrummond.com.br/>>.

O livro da autora que tem-se em mãos para comento denomina-se *Cirandinhas* (Figura 6), material publicado em 2009 que contém 12 arranjos de músicas folclóricas para piano a quatro mãos, usando alguns elementos de música moderna na abordagem do instrumento, tais como *ostinatos* extensivos, execução diretamente nas cordas do piano, seja de intervalos harmônicos ou de *glissandos*, utilizando uma borracha ou até mesmo um cluster utilizando um apagador de quadro negro.

Esse material merece ser comentado, ainda que brevemente, porque os materiais didáticos de piano tendem a priorizar a forma convencional de execução do instrumento. Não há muitos materiais didáticos que explorem o piano nos moldes feitos por compositores do século XX, que utilizaram, por exemplo, o piano preparado. Outro compositor com uma abordagem semelhante é Ernst Widmer, que ainda será comentado.

Figura 6 - *A maré encheu*, do livro *Cirandinhas*, de E. Drummond

The image displays two systems of musical notation for the piece "A Maré Encheu".

The first system, titled "Secundo", is for the second piano part. It includes a keyboard diagram and a piano part with a glissando on the strings. The instruction below reads: "(*) Glissando cromático feito diretamente nas cordas do piano (usar uma borracha)".

The second system, titled "Primo", is for the first piano part. It includes a keyboard diagram and a piano part with a moderate tempo. The tempo is marked "MODERATO" and "2". The score includes performance instructions: "(over a ressonância do som até o final)", "(over a ressonância do som até o final)", "poco", "poco roll", and "vivo".

Fonte: (DRUMMOND, 2009, p. 10-13)

2.2.2 Compositores brasileiros com peças didáticas para piano

O segundo grupo de compositores a serem comentados são aqueles que escreveram peças para piano dotadas de potencial pedagógico para o ensino nos primeiros níveis de domínio do instrumento, e, em alguns casos, voltadas para alunos em nível intermediário, ou seja, que já tenham alguns anos de estudo do instrumento, maior desenvoltura tanto na leitura de partituras quanto na execução musical ao teclado.

Assim como no levantamento de materiais didáticos para a iniciação, esse rol não será exaustivo, mas apenas uma amostra considerável da produção pedagógica pianística brasileira que serve como ponto de partida para outros levantamentos de repertório. Os compositores selecionados foram aqueles cujas partituras estiveram à disposição para consulta nas bibliotecas da UNIRIO e da FAMES.

O quadro a seguir apresenta os compositores que serão abordados e quais as peças que receberão breves comentários analíticos. A ordem em que estão dispostos é a mesma em que foram levantados durante a pesquisa.

Quadro 2 - Compositores e peças levantados.

Compositores	Peças
1) Alceu Camargo	<i>Divagando; Valsa da Saudade</i>
2) Joaquim Barrozo Netto	<i>Uma história triste; Primeira Gavota; La plainte d'une fleur; Melodia</i>
3) Carlos Cruz	<i>Brasil: Música na história</i>
4) Carlos Pacheco	<i>Carrossel; Tarantela Italiana</i>
5) Claudio Santoro	<i>Peças infantis</i>
6) Dinorá de Carvalho	<i>O burrinho teimoso</i>
7) Ernst Widmer	<i>Ludus Brasiliensis (em 5 volumes)</i>
8) Francisco Mignone	<i>Cinco peças para piano; Valsinha; Suíte infantil para piano; Caixinha de brinquedos</i>

9) César Guerra-Peixe	<i>1ª Suíte infantil</i>
10) Heitor Alimonda	<i>O estudo do piano (vol. 3); Estudo 1; Desafio; Movimento perpétuo; Acalanto; Festa; Peças infantis nº 1; Dez peças fáceis para piano, vol. 2;</i>
11) Heitor Villa-Lobos	<i>Brinquedo de Roda; Cirandinhas; Histórias da carochinha; Petizada; Suíte Infantil nº 1; Segunda suíte infantil; Guia Prático.</i>
12) Leopoldo Miguez	<i>12 peças características para piano a duas mãos.</i>
13) Oscar Lorenzo Fernández	<i>Berceuse da boneca triste; Suíte das cinco notas; Presentes de Noel; Recordações da Infância; Peças burlescas; Boneca Yayá; Pequena Suíte Infantil; Bonecas; Minhas férias;</i>
14) Mozart Camargo Guarnieri	<i>Ficarás sozinha; Suíte mirim</i>
15) Luciano Gallet	<i>12 exercícios brasileiros</i>
16) Maria Luisa de Mattos Priolli	<i>Berceuse; Mini-Suíte; Canção da manhã; Minueto; Os soldadinhos partem para a guerra</i>
17) Najla Jabor	<i>Batuquinho clássico; A marcha do soldadinho; Estória de um soldado brasileiro; O ratinho e o gatinho; Um burrinho vendedor de água; Um sonho</i>
18) Octavio Maul	<i>Alegria matinal; No campo; Passinhos de dansa; Travessa</i>
19) Olga Coruja dos Santos	<i>Caixinha de música; Brasileirinha; A</i>

	<i>Barquinha de Vela; Moreninha Brejeira; Alegria no Batalhão; Amanhecendo; Bailado das Bonecas; Branca de Neve; Cavalinho Trotão; Passinhos de Dança.</i>
20) Paulo Luis Vianna Guedes	<i>Valsa; Caixinha de Música; Dança; Suíte Infantil</i>
21) Radamés Mosca	<i>Coleção Cererê; Conto pedagógico com oito peças muito fáceis para piano; Pequena Suíte Infantil; Caixinha de Música</i>
22) João de Souza Lima	<i>Rolando na areia; Canção infantil; Brincando; Valsinhas infantis; Suíte infantil; Peças infantis; Os primeiros passos</i>
23) Paolo Agostino Cantú	<i>Brincando no jardim</i>
24) Sylvia Tavares	<i>Trenzinho; As fadinhas dançam; Caixinha de música; Meu canarinho Ricky; Valsinha brasileira.</i>
25) Inah Sandoval dos Santos	<i>Burrinho teimoso; Mazurca nº 2, Deixa comigo</i>
26) Virginia Salgado Fiusa	<i>Festa campestre; Brincando; Acalanto; Suíte infantil; Estudo em forma de Minueto; Allegretto; Cantarolando; Marcha Soldadinho!; Sonata a Scarlatti.</i>
27) Alberto Nepomuceno	<i>Peças infantis;</i>
28) Arnaldo Rebello	<i>A menina da rosa</i>
29) Nênia Fernandes	<i>A boneca chinesa; Cabriolando; A canção do pernilongo; Brejeirinho</i>

30) Salvador Callia	<i>Colhendo flores</i>
---------------------	------------------------

1) Alceu Camargo (1907-2001): Trata-se de um nome desconhecido no cenário nacional, mas de singular importância para a Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), de onde foi diretor e professor. O auditório da mencionada instituição recebeu o nome do compositor, que era violinista, mas escreveu algumas peças para piano.

Foi possível resgatar no acervo da biblioteca da FAMES apenas duas peças para piano solo, denominadas *Divagando* (Figuras 7 e 8) e *Valsa da Saudade* (Figuras 9 e 10). Ambas estão em partituras manuscritas, com a letra do próprio compositor.

A primeira peça é uma valsa lenta de apenas duas páginas, com uma melodia diatônica de fácil memorização, escrita na tonalidade de Ré Maior, em forma ternária do tipo *Da Capo*. A primeira seção da peça explora especialmente os graus conjuntos na mão direita em sua construção, enquanto a segunda seção explora saltos melódicos bastante expressivos. A sensação que se tem é que as seções revezam os problemas pianísticos, porque na primeira seção, em que as melodias são de mais simples execução, a mão esquerda do pianista realiza arpejos que contém harmonias cromáticas e alguns pequenos saltos que requerem estudo. Adequada para um aluno em nível intermediário.

Figura 7 - Primeiros compassos de *Divagando*, de Alceu Camargo



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A segunda seção da peça contém mais saltos na melodia executada pela mão direita, possui um acompanhamento convencional de valsa na mão esquerda do piano, juntamente com alguns arpejos em pontos cadenciais. Nesta seção, portanto, a maior dificuldade está em fazer soar expressivamente a mão direita. Trata-se de uma peça simples estruturalmente, sem grandes dificuldades de execução¹⁰.

Figura 8 - *Divagando*, de Alceu Camargo, compassos 42-55



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A segunda peça se chama *Valsa da Saudade*, escrita em apenas duas páginas, na tonalidade de Ré menor, certamente para ilustrar a melancolia da saudade externada pelo compositor. Particularmente expressiva, trata-se de uma composição cativante pela sua riqueza melódica, que apresenta similaridades com valsas do repertório da música popular brasileira, e também de compositores como Ernesto Nazareth, Radamés Gnattali e Francisco Mignone.

A melodia requer do pianista uma boa capacidade de escolha de dedilhados, porque muito embora soe simples, seu comportamento topográfico força passagens de polegar e cruzamentos de dedo por cima do dorso da mão. Não é difícil de tocar, mas depende de um estudo inteligente do dedilhado. A mão esquerda mantém um acompanhamento padrão de valsa, em que executa acordes nos três tempos dos compassos, eventualmente arpejando as harmonias.

¹⁰ Quando se fizer menção às grandes dificuldades de execução, tem-se por parâmetro o repertório *standard* de piano, das salas de concerto. Admite-se, pois, que uma peça que não tenha grandes dificuldades de execução possa ser tocada por um pianista de nível intermediário sem grandes embaraços.

Figura 9 - Primeiros compassos de *Valsa da Saudade*, de Alceu Camargo



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 10 - *Valsa da Saudade*, de Alceu Camargo, compassos 24-31



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Não há registro recente de uma execução sequer dessas peças por alunos de piano que tenhamos sabido, mesmo na FAMES. Espera-se que essa pesquisa desperte a muitos a curiosidade por explorar repertório que tem sido mantido apenas como objeto de curiosidade musicológica até o presente momento.

2) Joaquim Barrozo Netto (1881-1941): Joaquim Antonio Barrozo Netto é lembrado por muitos como o responsável por editar os estudos de C. Czerny para piano em 6 volumes,

muito utilizados por professores de piano. Editou também estudos de M. Clementi, J. B. Cramer e deixou diversas peças para piano de autoria própria¹¹. É dito que teve uma carreira pianística meteórica e que se destacou como professor no Instituto Nacional de Música por sua didática¹².

Foi possível consultar cinco das suas peças para piano com as características que interessam a essa pesquisa: *Uma história triste*, *Primeira Gavota*, *La Plainte d'une fleur*, *Melodia* e *Sorriso Triste*.

A primeira delas, *Uma história triste* (Figura 11), tem apenas duas páginas e está escrita na tonalidade de Mi menor. uma pequena forma ternária no estilo das peças de caráter tão em voga no século XIX. O trabalho da mão esquerda nessa peça é bastante modesto, limitando-se a pontuar com as harmonias os tempos do compasso binário composto, desenhando uma linha melódica cromática no baixo. O maior interesse musical na peça se dá na melodia melancólica executada pela mão direita, com frases anacrústicas. Essas peças de caráter¹³, além de permitirem o aprendizado pianístico, permitem o exercício da imaginação interpretativa, já que o título de natureza programática permite o estímulo à imaginação, e à busca de sentido metamusical no discurso promovido pelos sons.

¹¹ <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=rbarrozo-netto&id=873>>

¹² <<http://dicionariompb.com.br/barrozo-neto/biografia>>

¹³ Composição musical breve, normalmente para piano, que expressa um sentimento específico ou uma ideia metamusical, muito comum no Romantismo. Informação disponível em: <<https://www.britannica.com/art/character-piece>>.

Figura 11 - Primeiros compassos de *Uma história triste*, de Barrozo Netto



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A segunda peça se chama *Primeira Gavota* (Figura 12), acompanhada do subtítulo *folhas soltas*. Trata-se de uma peça pensada para o 3º ano do Instituto Nacional de Música, sendo portanto um pouco mais difícil do que a peça comentada há pouco. Com apenas três páginas de música, a influência do modelo tradicional da dança francesa é mais do que esperada. Essa peça é bem interessante sob o ponto de vista formal, porque apesar de breve, apresenta alguns elementos surpreendentes na disposição das frases musicais que a compõem. Por três vezes o tema principal aparece, sempre intercalado com seções contrastantes, sugerindo o esquema formal de um rondó, o que nos fez inevitavelmente pensar na *Partita n° 3* para violino de J.S.Bach, em que aparece uma *gavotte en rondeau*.

A peça requer alguma experiência pianística, mas não chega a ser de difícil execução. A mão direita lida com alguns saltos, passagens de polegar e acordes de três ou quatro notas que podem oferecer alguma dificuldade de execução para alguns. A dificuldade da mão esquerda reside nos saltos intercalados entre baixo no registro grave e acordes no registro central do teclado. A uniformidade do acompanhamento, entretanto, permite que a peça seja de rápida aprendizagem e automatização motora.

Figura 12 - Primeiros compassos de *Primeira Gavota*, de Barrozo Netto

Primeira Gavota

A seu mestre FREDERICO MALLIO

BARROZO NETTO
(1881-1941)

Moderato

PIANO *P e gracioso*

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A terceira peça recebe o título de *La plainte d'une fleur* (Figuras 13 e 14), e logo abaixo se percebe a ênfase dada pelo compositor no nível da peça, quando escreve ser esta "bem fácil". Poder-se-ia traduzir o título da peça como a queixa, ou mesmo o lamento de uma flor.

Figura 13 - Capa da partitura de *La plainte d'une fleur*, de Barrozo Netto



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A peça lembra algumas das melodias do *Álbum para a Juventude*, op. 68, de Robert Schumann. Trata-se igualmente de uma pequena forma ternária com uma ingênua mas muito feliz elisão entre a segunda seção e a repetição da primeira. Embora o título remeta a um lamento, a atmosfera da peça, que está em Dó Maior, beira à serenidade. Trata-se de uma peça

muito simples, tanto melódica quanto ritmicamente, de apenas duas páginas, sem muitos deslocamentos das mãos no teclado.

Figura 14 - Início da peça *La plainte d'une fleur*, de Barrozo Netto

À sua discípula Mile. Arlette de Giovanni

EDIÇÃO EUTERPE
Revista, dedilhada e classificada
em ordem de dificuldade por
BARROZO NETTO
(Prof. da Escola Nacional de Música)

LA PLAINTÉ
D'UNE FLEUR
(BEM FÁCIL)

BARROZO NETTO

ANDANTE

PIANO

molto legato

Variante

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Em quarto lugar, tem-se a peça *Melodia* (Figura 15), também com apenas duas páginas, na tonalidade de Ré menor. Essa possui um acompanhamento de mão esquerda mais sincopado, mais assemelhado aos estilos comumente associados com a música brasileira. Sua forma é ternária, em estilo de peça de caráter, que nesse caso é docemente melancólica. A mão direita executa uma bela melodia sem grandes dificuldades de posicionamento das mãos, com ritmos de fácil leitura. A mão esquerda conserva o mesmo ritmo sincopado ao longo de toda a peça, intercalado com a linha cromática do baixo.

Figura 15 - Início de *Melodia*, de Barrozo Netto

MELODIA

A sua discipula *DULCE MACHADO* BARROZO NETTO

Lento

PIANO *p*

A TEMPO

mf

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A quinta e última peça analisada de Barrozo Neto se chama *Sorriso triste* (Figura 16). O afeto melancólico parece ser uma recorrente nas peças do compositor carioca. Logo abaixo do título lê-se a indicação "fácil", remetendo às duas páginas de rítmica homogênea, caráter figurativo, improvisatório, em estilo de prelúdio, se assemelhando a um exercício de marcha harmônica ascendente e descendente. Toda a peça se configura em um desdobramento sequencial de simples apreensão. Destaque-se a riqueza dinâmica da peça, que compensa sua carência intrínseca de material temático. Funcionaria muito bem para o ensino de diferentes matizes sonoros.

Figura 16 - Início de *Sorriso Triste*, de Barrozo Netto

A sua discípula Lya Bergerth Gordilho.

SORRISO TRISTE
Facil

EDIÇÃO EUTERPE
Revisão, decifração e classificação
em ordem de dificuldade por
BARROZO NETTO
Prof. no Instituto Nat. de Musica.

BARROZO NETTO

(Met. 96 - ♩)

Andante

PIANO
p molto legato

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

3) **Carlos Cruz (1936-2011)**: outro compositor capixaba importante, radicado no Rio de Janeiro, foi aluno de Guerra-Peixe e compôs 34 obras para piano, das quais se destacam duas coletâneas didáticas, a saber, *Brasil: Música na História* - 50 peças progressivas e *Minha infância* - peças fáceis (SIMÕES, 2014, p. 16). A primeira peça mencionada é um material de iniciação ao piano muito imaginativo, que sugere descrições musicais muito simples dos primeiros eventos e cenários do Brasil colônia. As primeiras lições são sempre escritas em duas claves de Sol, e diferem de outros materiais tradicionais pelo emprego intenso de andamentos mais rápidos para as pequenas peças. Todas têm um título que remete à história nacional, tais como *Descobrimento* (Figura 17), *Porto-Seguro*, *Pau-Brasil*, *Primeira Missa*, *Festas no Engenho*, *Farroupilhas* (Figura 18), *Semana de Arte Moderna*.

Figura 17 - Primeira lição de *Brasil: Música na história*, de Carlos Cruz

"Brasil: Música na História"
CARLOS CRUZ
Descobrimento

Fonte: (CRUZ, 1986, p. 2)

Figura 18 - *Farroupilhas*, lição n° 27

Farroupilhas
VIVACE ♩ = ca 132
f. ben ritmato

Fonte: (CRUZ, 1986, p. 17).

Muitas poderiam ser destacadas, mas o material guarda uma certa homogeneidade de conteúdo. Esse livro foi publicado no Rio de Janeiro, em 1986, e conta com comentários prefaciais encorajadores de Guerra-Peixe e Heitor Alimonda. Cada uma das 50 peças possui

uma pequena nota de programa descrita logo após o prefácio do livro, com as informações históricas necessárias que podem ser inspiradoras para o intérprete.

4) Carlos Pacheco (18-? - 19-?): Sobre esse compositor não foram encontradas informações biográficas suficientes, apenas que teria sido contemporâneo de Luiz Levy¹⁴, compositor atuante na rádio paulista nos anos 1930. Duas peças serão comentadas, *Carrossel* (Figura 19) e *Tarantela italiana* (Figura 20). O autor escreveu *Carrossel* em apenas duas páginas. Trata-se de uma pequena forma ternária que se apoia essencialmente na mesma estrutura rítmica, da mão direita. A *Tarantela italiana* é de fácil execução. A mão esquerda sustenta padrões harmônicos e rítmicos bastante simples, enquanto a direita realiza uma melodia por graus conjuntos, de fácil assimilação.

Figura 19 - Primeiros compassos de *Carrossel*, de Carlos Pacheco

A graciosa menina Maria Marret Lima
Carrossel
(Divertimento Musical)

Música de Carlos Pacheco - Pachequinho

ANDANTE

PIANO

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

¹⁴ Disponível em: <<http://casalevydepianos.com.br/museu-virtual-casa-levy-de-pianos/>>.

Figura 20 - Primeiros compassos de *Tarantela Italiana*, de Carlos Pacheco



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

5) **Claudio Santoro (1919-1989)**: O compositor amazonense é bastante conhecido e sua obra que goza de muito respeito entre brasileiros e também no exterior¹⁵. Sua produção pianística, vocal, orquestral e de música de câmara ocupam posto singular na tradição composicional brasileira.

O maestro Claudio Santoro escreveu para piano em abundância, tendo explorado desde pequenas formas, como prelúdios, até chegar às sonatas de maiores proporções e também sinfonias orquestrais. Seu idioma composicional passa por elementos do modalismo, como em sua *Paulistana n° 4*, para piano solo, um tonalismo expandido, como em seus Prelúdios para piano, chegando até mesmo à linguagem serial, como em suas 1ª e 2ª séries para piano solo, e também estilo minimalista, como em sua *Toccata* para piano solo.

Para essa pesquisa interessam as suas *Peças infantis*. Em total de 9, são peças pequenas, em geral com duas ou três páginas de extensão, com uma melodia na mão direita e um acompanhamento harmônico na mão esquerda de harmonias quebradas, ora em *legato* ou *staccato*. As três primeiras peças (Figuras 21-23) são apenas numeradas, sem título, e possuem indicações mais genéricas de andamento, como *Andante*, *Allegretto* e *Allegro*. A 4ª peça (Figura 24), por seu turno, aparece com a indicação *Valsinha lenta* logo no início da

¹⁵ <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=claudio-santoro&id=129>>

partitura, onde normalmente são notados os andamentos e o caráter. A 8ª e a 9ª peça são as únicas que apresentam um título, sendo a oitava peça denominada *Acalanto da boneca* (Figura 25), enquanto a nona se chama *Sonatina* (Figura 26). A temática do acalanto tem sido bastante recorrente nessas peças infantis.

Figura 21 - Início da primeira das *Peças infantis*, de Claudio Santoro

Para Carlos Arlindo
Peças infantis
para piano
(I) CLAUDIO SANTORO
(1962)

Andante

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 22 - Início da segunda das *Peças infantis*, de Claudio Santoro

Peças infantis
para piano
(II) CLAUDIO SANTORO
(1962)

Allegretto

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 23 - Início da terceira das *Peças infantis*, de Claudio Santoro

6

Peças infantis
para piano
(III)

CLAUDIO SANTORO
1901

Allegro

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 24 - Início da quarta das *Peças infantis*, de Claudio Santoro

7

Para Sonia

Peças infantis
para piano
(IV)

CLAUDIO SANTORO
1901

Valsinha lenta

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 25 - Início da oitava das *Peças infantis*, de Claudio Santoro



Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 26 - Início da nona das *Peças infantis*, de Claudio Santoro

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

6) Dinorá de Carvalho (1895-1980): Compositora mineira, radicada em São Paulo, estudou no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, tendo sido colega de Mário de Andrade e Francisco Mignone. Uma mulher de biografia admirável, compositora, pianista, regente, fundadora da Orquestra Feminina de São Paulo, educadora musical, teve uma obra não muito extensa mas digna de nota. Sua vida merecia maior estudo e pesquisa, porque as informações biográficas que a respeito dela estão disponíveis, demonstram alguém disposta a desafiar o papel social da mulher instituído para a sua época¹⁶.

¹⁶ <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=rdinorah-de-carvalho&id=103>>.

Das suas peças para piano, está aqui mencionada *O burrinho teimoso* (Figura 27), que, curiosamente, tal qual o *Acalanto*, foi outro título abordado por mais de um compositor pesquisado. A diferença é que o animal de carga da compositora mineira é "teimoso", e o de um compositor chamado Radamés Mosca é "travesso", enquanto um terceiro é "vendedor de água", e ainda aparecerá um que é apenas "meu burrinho".

Trata-se de uma pequena peça de apenas duas páginas, que poderia facilmente ser um estudo de técnica, porque intercala figuras em semicolcheias em ambas as mãos, sendo que a mão esquerda repete frequentemente o mesmo motivo de quatro semicolcheias. A peça é extremamente simples, e ainda assim bem mais interessante sob o ponto de vista musical do que diversos estudos de técnica ou lições, podendo ser tocada por alunos ainda nos níveis iniciais de formação.

Figura 27 - Início da peça *O burrinho teimoso*, de Dinorá de Carvalho

O BURRINHO TEIMOSO

Música de: DINORÁ DE CARVALHO

ALLEGRO GRACIOZO

PIANO

The image shows the beginning of the piano piece 'O Burrinho Teimoso'. It consists of two systems of music. The first system shows the piano introduction with a dynamic marking of 'PIANO' and 'f'. The right hand has a melodic line with fingerings 1, 3, 2, 4, and the left hand has a repeating four-note semiquaver pattern with fingerings 2, 4, 3, 2. The second system continues the piece with similar patterns and fingerings.

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

7) Ernst Widmer: Compositor nascido na Suíça, mas radicado no Brasil, veio para a Bahia por convite de H. J. Koelreutter, de quem foi sucessor nos Seminários Livres de Música. Foi professor da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia e autor de uma vasta obra, das quais aqui convém destacar o *Ludus Brasiliensis*, cujo título lembra o *Ludus*

Tonalis, de Paul Hindemith¹⁷. Esse material, que será comentado a seguir, foi estreado em público por uma das educadoras musicais brasileiras de maior destaque atualmente, a professora Dra. Alda de Oliveira¹⁸.

*Ludus Brasiliensis*¹⁹ é uma obra distribuída em cinco volumes que consiste em 162 estudos para piano com níveis progressivos de dificuldade. A proposta até poderia parecer convencional, não fosse o uso ostensivo de recursos característicos da música contemporânea em seu conteúdo. Sabe-se que em algumas instituições a música moderna é negligenciada, esquecida, ou por vezes deliberadamente rejeitada. Para alguns o Modernismo significou apenas C. Debussy, M. Ravel, M. de Falla, S. Prokofiev e, o que é pasmante, S. Rachmaninov. Em se tratando de autores nacionais, priorizam-se os nacionalistas, preferencialmente aqueles cujos procedimentos composicionais nãoousem demasiadamente.

E. Widmer consegue fugir dessa proposta e introduzir novos conceitos. O prefácio do primeiro volume já indica seus objetivos, que incluem aprofundar o contato com a música moderna, despertar a criatividade dos estudantes por meio das improvisações, estimular a prática de leitura à primeira vista, aproximar os alunos do estudo de ornamentos e polirritmia e oferecer leituras em três claves. Em outras palavras, quase todos os seus objetivos atacam algumas das lacunas do ensino tradicional de piano.

À medida que as peças evoluem, aparecem algumas denominadas *Leitura*, para as quais Widmer orienta que não se faça estudo prévio, e sim uma leitura à primeira vista. Nas peças intituladas *Improvisação*, o autor solicita uma improvisação sem preparação prévia ou premeditação, e sem interferência do professor tentando corrigir. Percebe-se o estímulo à criatividade sem a intervenção opressora do pedagogo que pretensamente é detentor das verdades musicais.

O primeiro volume começa com uma lição muito simples, mas modal, o que já chama a atenção. A segunda peça, *Toc-toc* (Figura 28), exige que o pianista bata os dedos na caixa do piano simulando o som de alguém batendo em uma porta. A terceira peça, *Sons e ruídos*

¹⁷ <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=rernst-widmer&id=801>>.

¹⁸ Informação concedida por e-mail em 08 de dezembro de 2016.

¹⁹ Essa obra até poderia ser considerada na categoria de métodos, mas como possui uma grande quantidade de peças musicais em sentido estrito optou-se por essa seção.

(Figura 29). já inclui o uso do pedal, mudanças de registro e inclusão de sons percussivos executados como na lição anterior. São pequenos detalhes como esses comentados nas primeiras peças do álbum que atestam a originalidade dessas peças.

Figura 28 - Peça nº 2 do *Ludus Brasiliensis v. 1*, de Ernst Widmer

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 29 - Peça nº 3 do *Ludus Brasiliensis v.1*, de Ernst Widmer

Fonte: acervo da biblioteca da Unirio

A lição 20 (Figura 30) é bem interessante, porque se chama *O que você faz eu sei também*, e a explicação do título se percebe com a imitação exata que a mão esquerda faz da mão direita, sugerindo um diálogo entre ambas as mãos. Enquanto a lição 24 (Figura 31) é para mão esquerda apenas, a lição 25 (Figura) explora três claves simultaneamente e é escrita em 7/8, um compasso pouco explorado nos primeiros anos de estudo de piano. Na lição 27 (Figura 33) o aluno é convidado a criar uma variação da melodia escrita, a lição 29 (Figura 34) simula a sonoridade das trompas, a lição 3 (Figura 35) possui uma melodia hexatonal, a lição 33 (Figura 36) se propõe a imitar a sonoridade de oboés e fagotes. enquanto a 39 imita os trombones.

Figura 30 - Peça nº 20 do *Ludus Brasiliensis* v. 1, de Ernst Widmer

• 10 •

20 o que você faz eu sei também

devagar ♩ = 69

31

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 31 - Peça nº 24 *Ludus Brasiliensis* v. 1, de Ernst Widmer

24 mão única I

burlesco ♩ = 132

mão esquerda

3

10

pp, mas enérgico e no andamento, rigorosamente

28

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 32 - Peça nº 25 do *Ludus Brasiliensis* v. 1, de Ernst Widmer

25 7x7

molto $\text{♩} = 82$

ritardando

ritardando

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 33 - Peça nº 27 do *Ludus Brasiliensis* v. 1, de Ernst Widmer

27 *sinos*

largo $\text{♩} = 58$

p

f

54

**) improvise livremente sobre variação da melodia.*

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 34 - Peça nº 29 do *Ludus Brasiliensis* v. 1, de Ernst Widmer

29 trompas

mevado $\text{♩} = 52$

Observação:
recomenda-se copiar este número, juntando três a três compassos, em $\frac{3}{4}$ ou seja $\frac{3}{4}$

20

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 35 - Peça nº 31 do *Ludus Brasiliensis* v. 1, de Ernst Widmer

31*) melodia hexatonal

rápido

23

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 36 - Peça nº 33 do *Ludus Brasiliensis v. 1*, de Ernst Widmer

33 *oboe e fagote*

divagar $\text{♩} = 80$

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 37 - Peça nº 39 do *Ludus Brasiliensis v. 1*, de Ernst Widmer

39 *animado*

$\text{♩} = 120$

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

As canções folclóricas também têm vez, a partir da lição 43. O compositor explora *Vem Iaiá, Na Bahia tem, Bam-ba-la-lão, Sapo Jururú, Capoeira, Vamos Passear, Escravos de Job*, além de algumas canções populares suíças. Ao final propõe alguns exercícios que em nada se assemelham com as tradicionais escalas e arpejos dos finais de livros de piano. São exercícios em estilo improvisatório, a serem executados sem olhar as teclas. Ao todo, são 55 peças no primeiro volume.

Figura 38 - Peça nº 46 do *Ludus Brasiliensis* v. 1, de Ernst Widmer



Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

O segundo volume começa com o estudo nº 56 e vai até o de nº 95. O de nº 57, *Curiosidade* (Figura 39), altera a fórmula de compasso de 4/4 para 3/4 e depois retoma a métrica original. Sugere um diálogo entre duas vozes, cada uma executada por uma das mãos. *Sací*, o nº 59, está escrito em um compasso unário, cuja unidade de tempo é a semínima pontuada. Tradicionalmente se escreveria em 3/8 e se executaria com maior velocidade, mas certamente Widmer quer desafiar um paradigma de notação musical.

Figura 39 - Peça nº 57 do *Ludus Brasiliensis* v. 2, de Ernst Widmer

57 curiosidade

J. II

77

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 40 - Peça nº 46 do *Ludus Brasiliensis* v. 2, de Ernst Widmer



Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

A peça de nº 61 é apenas para mão direita e seu penúltimo compasso solicita um *cluster* feito com os antebraços nas teclas pretas. Já a de nº 62, *Contraponto II*, usa fusas e um compasso 2/8, também algo pouco observado em materiais elementares de piano. *Azougue*, nº 63, traz algumas hemíolas, enquanto *Duna*, nº 65, está escrita em 11/8. Para muitos pianistas o ritmo em 5/2 de *Éco*, nº 67, representaria um desafio, ainda que já sejam profissionais formados.

Que dizer da disposição dos acidentes na lição 68, os quais afrontam frontalmente a convencional ordem dos sustenidos? Após mais duas peças para improvisação, novamente o compositor aborda canções da tradição oral, das quais podem ser destacadas *Marcha Soldado*, *Nesta Rua* e *Samba-lê-lê*.

Figura 41 - Peça nº 48 do Ludus Brasiliensis v. 2, de Ernst Widmer

68 cânone

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Ao terceiro volume cabem as peças de nº 96 a 125. O volume se inicia com peças em estilo polifônico que exploram a ornamentação. A peça de nº 100 (Figura 42) simula efeitos de violão no piano, e a de nº 102, chamada de *Fantasia 1941*, apresenta alguns acordes complexos, além de movimentação rítmica em semicolcheias. Depois das habituais improvisações, são introduzidos dez estudos polirrítmicos, a partir da lição 116. A última peça é uma *Marcha Fúnebre*. Logo a seguir são apresentadas fórmulas para execução dos exercícios polirrítmicos propostos, com indicações sobre como executá-los. A polirritmia é um recurso presente não apenas na música do século XX, e muitas vezes o seu estudo ocorre somente em pequenas doses em aulas de Percepção Musical. Poucos autores se dedicaram, como Widmer, a promover esse tipo de estudo ao piano.

Figura 42 - Peça nº 100 do Ludus Brasiliensis v. 3, de Ernst Widmer



Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

O penúltimo volume da série se estende da peça nº 126 até a de nº 152, e aborda já de saída diversas canções de povos europeus, como Suíça, Albânia, Bulgária, a extinta Iugoslávia, Espanha e Rússia. As últimas peças do ciclo são variações sobre temas de B. Bartók, G. Piccioli e D. Brubeck. A peça de nº 148 é um Ponteio. O nível de dificuldade pianística nesse volume já é infinitamente superior ao do primeiro volume.

O derradeiro volume dessas composições de Widmer é o menor de todos, apenas com as peças de nº 154 (Figura 43) a 162. *Pirâmides*, nº 154, tem uma proposta estética de música aleatória. São oferecidas seis variações a serem tocadas em qualquer ordem que o pianista quiser, e este é ainda convidado a criar outras variações, improvisando. *Desolação*, estudo de nº 155 (Figura 44), possui ritmos e elementos de tonalidade por asserção que são característicos da música do século XX. A peça também termina abrindo espaço para improvisação *a piacere* do intérprete.

Figura 43 - Peça nº 154 do Ludus Brasiliensis v. 5, de Ernst Widmer

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 44 - Peça nº 155 do Ludus Brasiliensis v. 5, de Ernst Widmer

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

O estudo nº 156 (Figura 45) é uma *Homenagem à Villa-Lobos*. A peça deixa para o intérprete o recado de que nela um acidente tem valor uma única vez. Impossível para um pianista ouvir a abertura desse estudo e não pensar na homenagem que o próprio Villa-Lobos fez a F. Chopin, em uma peça para piano.

Figura 45 - Peça nº 156 do Ludus Brasiliensis v. 5, de Ernst Widmer



Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

As *Fanfarras*, nº 157 (Figura 46), devem ser tocadas a quatro mãos. Simulam sons de trompetes, clarins e nele há longas fanfarras que se assemelham a cadências de concertos. Ao intérprete é franqueada a possibilidade de repetir as fanfarras livremente, conforme queira, independentemente do segundo pianista, e sem necessariamente respeitar a ordem em que os elementos aparecem na partitura. A algumas das leituras à primeira vista propostas nesse volume o autor denomina *Sonatina*, e a peça de nº 158 (Figura 47) é uma improvisação inspirada em uma flauta.

Figura 46 - Peça nº 157 do *Ludus Brasiliensis* v. 5, de Ernst Widmer

157 Fanfarrias

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 47 - Peça nº 158 do *Ludus Brasiliensis* v. 5, de Ernst Widmer

158 Improvisação XV

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

A peça de nº 160 (Figura 48) é uma canção alemã, seguida por um cânone a três partes, a peça de nº 161 (Figura 49). bem mais extensa, pensada para um pianista mais desenvolvido. A dificuldade das peças nesse último volume é muito superior ao visto até então nos volumes precedentes. O final, emblemático, não podia faltar. A peça de nº 162 tem o título *Concatenação*, e ao que parece o compositor tenta aglutinar de uma vez diversos dos elementos abordados. O último compasso aparece subitamente como 8/8, onde se ouve um grande, daqueles de antebraço, nas teclas pretas em ambas as mãos. Passado o susto da

sonoridade áspera e dissonante, ambas as mãos atacam a nota Dó oitavada, fechando o ciclo de 162 peças para piano.

Figura 48 - Peça nº 160 do *Ludus Brasiliensis* v. 5, de Ernst Widmer



Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Esta última peça é dedicada ao pianista brasileiro Fernando Lopes, e é muito extensa, chegando a destoar do restante da obra no que concerne às proporções estruturais. A composição tem 11 páginas, impossível de comparar com as lições de poucos compassos do primeiro volume. O *Ludus Brasiliensis* deveria estar melhor incorporado às aulas de piano em nível elementar.

8) Francisco Mignone (1897-1986): compositor paulista, que depois se fixou no Rio de Janeiro, Mignone foi um dos grandes compositores da geração de após Villa-Lobos, e foi particularmente interessado em compor para piano, instrumento que tocava. Sua obra possui matizes nacionalistas, por influência de Mário de Andrade, tendo no folclore uma importante base. Diversas peças de Mignone são concebidas com caráter pedagógico. Por exemplo, citem-se: *Cinco peças para piano*; *Valsinha*; *Briga de borboletas*²⁰; *Dorme, bonequinha*²¹;

²⁰ Coleção *Caixinha de brinquedos*. Coleção de músicas fáceis, dedilhadas por Liddy Chiafarelli (última peça do ciclo).

²¹ Coleção de músicas fáceis, dedilhadas por Liddy Chiafarelli (1ª peça do ciclo).

*Dança campestre*²²; *Suíte infantil para piano*; *Os dois gatinhos*²³; *Travessuras de mascarado*²⁴.

As cinco peças para piano são *A Orfãzinha* (Figura 49), *Formiguinhas trabalhando* (Figura 50), *A Rã e o Sapo* (Figura 51), *Hoje não tem aula* (Figura 52), *O gato e o rato* (Figura 53). Todas são peças de duas páginas cada, fáceis de compreensão e execução, mas dotadas de qualidade estética. Mignone é um compositor que concede extrair de pequenas peças uma boa dose de expressividade. As peças de 3-5 podem oferecer maiores desafios de leitura e execução.

Figura 49 - Início de *A orfãzinha*, das *Cinco peças para piano* de Francisco Mignone



Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

²² Coleção de músicas fáceis, dedilhadas por Liddy Chiafarelli (5ª peça do ciclo).

²³ Coleção *Caixinha de brinquedos* (3ª peça do ciclo).

²⁴ *Caixinha de brinquedos* n. 6.

Figura 50 - Início de *Formiguinhas trabalhando*, das Cinco peças para piano de Francisco Mignone

3^a À Clélia Maria

II
FORMIGUINHAS TRABALHANDO

FRANCISCO MIGNONE
(1976)

Muito Vivo

seco bem acentuado

ligado

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 51 - Início de *A rã e o sapo*, das Cinco peças para piano de Francisco Mignone

5^a À Clélia Maria

III
A RÃ E O SAPO
(E OS ANURZINHOS TAMBÉM)

FRANCISCO MIGNONE
(1976)

Moderadamente (♩ = 80)

mf

sf

sf

sf

sf

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES.

Figura 52 - Início de *Hoje não tem aula*, das Cinco peças para piano de Francisco Mignone

7
À Clélia Maria

IV
HOJE, NÃO TEM AULA

Mui Despachado (♩ = 126)

FRANCISCO MIGNONE
(1976)

Fonte : acervo da UNIRIO

Figura 53 - Início de *O gato e o rato*, das Cinco peças para piano de Francisco Mignone

À Clélia Maria

V
O GATO E O RATO

Vivo e Mui Decidido
(♩ = 132)

FRANCISCO MIGNONE
(1976)

10

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Conhecido pelas suas maravilhosas *Valsas de Esquina*, Mignone deixou uma *Valsinha* (Figura 54), de apenas duas páginas, composta em 1947, muito simples, com uma melodia delicada acompanhada ora por intervalos de apenas duas notas, ora por acordes quebrados que não se deslocam muito na topografia do teclado. Mais uma opção de peça fácil para ser utilizada com alunos de piano.

Figura 54 - Início de *Valsinha*, de Francisco Mignone

À Eliana Paladini Cardoso

Francisco Mignone

Saudoso
(Devagar)

FRANCISCO MIGNONE
(1947)

VALSINHA

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Sua *Suíte infantil para piano* é composta de 6 peças, a saber, *Primeira Valsinha*, *Segunda Valsinha*, *As alegrias de Topo Gigio*, *Dança do arlequim*, *Valsinha faceira* e *No automóvel* (Figura 55). Trata-se de peças de uma ou duas páginas, de rítmica simples e dificuldades técnicas de fácil resolução. A leitura rítmica mais complexa aqui exigida são duas semicolcheias ligadas, seguidas de uma colcheia pontuada e de semicolcheia.

Figura 55 - Início de *No Automóvel*, da *Suíte infantil para piano*, de Francisco Mignone

NO AUTOMÓVEL

A pequena Celeste Rocha,
do admirador Francisco Mignone

Francisco Mignone
(1935)

Allegretto

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Outra de suas coleções infantis é *Caixinha de brinquedos*, uma coleção de músicas fáceis dedilhadas por Liddy Chiafarelli. O ciclo segue as características das demais obras mencionadas acima, sendo constituído por peças de duas páginas de extensão cada, de fácil leitura e execução. As duas últimas peças, *Travessuras de Mascarado* (Figura 56) e *Briga de*

borboletas (Figura 57) são um pouco mais exigentes em sua leitura rítmica e mesmo na execução, mas ainda assim podem ser consideradas peças facilmente realizáveis.

Figura 56 - Início de *Travessuras de Mascarado*, da *Caixinha de brinquedos*, de Francisco Mignone

TRAVESSURAS DE MASCARADO
CAIXINHA DE BRINQUEDOS Nº6

Dedilhado de LIDDY CHIAFFARELLI FRANCISCO MIGNONE (1933)

Bem alegre.

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 57 - Início de *Briga de borboletas*, da *Caixinha de brinquedos* para piano, de Francisco Mignone

BRIGA DE BORBOLETAS
CAIXINHA DE BRINQUEDOS Nº 7

Dedilhado de LIDDY CHIAFFARELLI FRANCISCO MIGNONE (1939)

Bem rapido.

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

As duas primeiras, que são *Dorme bonequinha* (Figura 58), e *Dança campestre* (Figura 59) são mais simples do que as demais, e são seguidas pela delicada e saltitante *Os dois gatinhos* (Figura 60).

Figura 58 - de *Dorme bonequinha*, da *Caixinha de brinquedos* para piano, de Francisco Mignone

DORME, BONEQUINHA...
CAIXINHA DE BRINQUEDOS N.º 1 FRANCISCO MIGNONE
(1939)

Dedilhado de LIDDY CHIAFFARELLI

And.^{te} um pouco movimentado.

pp *pp cantando com ingenuidade*

p

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 59 - Início de *Dança campestre*, da *Caixinha de brinquedos* para piano, de Francisco Mignone

DANÇA CAMPESTRE
CAIXINHA DE BRINQUEDOS N.º 5 FRANCISCO MIGNONE
(1939)

Dedilhado de LIDDY CHIAFFARELLI

Alegre.

p

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 60 - Início de *Os dois gatinhos*, da *Caixinha de brinquedos* para piano, de Francisco Mignone

3. OS DOIS GATINHOS

FRANCISCO MIGNONE
(1939)

Piano

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

9) César Guerra-Peixe (1914-1993): Natural de Petrópolis²⁵, o compositor brasileiro traçou caminhos desde o dodecafonismo até o nacionalismo musical, em um caminho inverso do que seria esperado por muitos dos que acreditam na atonalidade controlada como desenvolvimento natural da música. Teve importante atuação como violinista, arranjador, compositor de obras orquestrais, de câmara e para piano solo, além de canções e de um material teórico sobre composição intitulada *Melos e Harmonia Acústica*²⁶. Sua memória é particularmente importante para o Instituto Villa-Lobos, localizado na UNIRIO.

Uma de suas obras para piano, a *1ª suíte infantil* é composta por 5 pequenas peças, a saber, *Ponteio*, *Valsa*, *Choro*, *Seresta* e *Achechê*, todas revisadas por Oscar Lorenzo Fernández.

As peças se assemelham em dificuldade ao material de Francisco Mignone sobre o qual se discorreu acima. Interessantes ritmicamente, trabalham com pouco deslocamento das mãos no teclado e não apresentam grandes dificuldades de execução. A escrita da *Seresta* (Figura 61) lembra bem o dedilhar de cordas de uma guitarra. Um bom exemplo de material simples com elementos do Nacionalismo.

²⁵ <http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=r Guerra-Peixe&id=868>

²⁶ <http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=r Guerra-Peixe&id=868>

Figura 61 - Início de *Seresta*, da 1ª suíte infantil, de Guerra-Peixe

1ª Suíte Infantil
Nº 4
Seresta

Revisão de Lorenzo Fernández.

GUERRA - PEIXE

PIANO

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

10) Heitor Alimonda (1922-2002): pianista e compositor brasileiro, natural de Araraquara, mas radicado no Rio de Janeiro, foi um dos professores de destaque da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo auxiliado na formação de muitos pianistas. Conhecemos pelo menos uma dezena de ex-alunos, em geral bastante respeitosos com a formação herdada desse professor²⁷.

Publicou em dez volumes *O Estudo do Piano*, em que aborda elementos básicos da execução do instrumento, nos moldes de um livro de técnica tradicional. Dentro dessa publicação existem alguns arranjos didáticos de músicas folclóricas.

O terceiro caderno desses volumes, logo em suas páginas 1 e 2, aborda arranjos simples de *Ma-ta-ti-ra-rei*, *Atirei o pau no gato*, *Capelinha de melão* (Figura 62), *O cravo brigou com a rosa*, *Fui no Itororó* e *Caranguejo*. Os arranjos devem ser memorizados, e são todos de uma simplicidade ímpar, perfeitamente adequáveis a alunos com pouquíssima experiência ou formação pianística.

²⁷<http://ituiutaba.uemg.br/concursodepiano/compositores/biografia.php?c=1>

Figura 62 - *Capelinha de melão*, extraída do 3º volume de *O estudo do piano*, de Heitor Alimonda



Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Alimonda foi mais conhecido como professor de piano e intérprete, mas suas composições merecem também alguma lembrança. Dedicou-se às peças em nível mais fácil, com caráter mais educativo do que propriamente de execução em grandes salas de concerto. O seu *Estudo 1* (Figura 63) lembra um pouco a escrita de Czerny e em alguns trechos lembra algumas das peças do *Álbum para a Juventude*, op. 68, de Robert Schumann. Existem pelo menos três estudos, mas só o primeiro estava disponível para consulta.

Figura 63 - Início do *Estudo 1*, de Heitor Alimonda



Fonte: acervo da UNIRIO

Seu *Desafio* (Figura 64) para piano, em três páginas, aborda um acompanhamento sincopado na mão esquerda e cruzamento da mão direita sobre a esquerda. Não obstante possa ser desafiadora, trata-se de uma peça de fácil execução, possuidora de um bom balanço rítmico dançante, e de uma melodia de caráter nacionalista.

Figura 64 - Primeiros compassos de *Desafio*, de Heitor Alimonda

Para Lily Kraus
DESAFIO
HEITOR ALIMONDA

Allegretto muito espressivo

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Movimento perpétuo (Figura 65) tem três páginas, e a sua motricidade rítmica é proporcionada pelas colcheias executadas na mão esquerda, num ritmo incansável, porém delicado. Sobre esse ostinato se constrói uma melodia cromática e sincopada na mão direita que oferece um gfrtfsfu de escolha de dedilhados que proporcionem um *legato* eficiente. A peça inclui ainda uma boa gama de cores, devidamente indicadas pelo compositor, com o propósito de trabalhar dinâmicas. Percebe-se o caráter pedagógico da peça no cuidado minucioso do compositor de escrever todas as inflexões sonoras, *crescendo*, *decrescendo*, dinâmicas diversas, onde enfatiza o canto e até mesmo uma advertência a que não se faça *rallentando* no final da peça.

Figura 65 - Primeiros compassos de *Movimento perpétuo*, de Heitor Alimonda

MOVIMENTO PERPÉTUO
HEITOR ALIMONDA

Allegretto

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Acalanto (Figura 66) é uma melodia singela na tonalidade de Lá menor, com uma seção intermediária contrastante em Lá Maior, onde se identifica *Dorme nenê, que a cuca vem pegar*. Uma bela miniatura de *Berceuse* feita por um brasileiro.

Figura 66 - Primeiros compassos de *Acalanto*, de Heitor Alimonda

2

CENTRO DE ARTES
UNIRIO
BIBLIOTECA
Reg. N.º 2.946
Data 2/01/11/1987

ACALANTO

HEITOR ALIMONDA

Moderato

p

com *ped.*

1. 2.

p

mf

segue

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Sua *Festa* (Figura 67) para piano solo talvez seja mais adequada a um aluno com um pouco mais de experiência, mas ainda assim se trata de repertório de fácil execução. A diferença é que essa peça exige maior domínio sobre a técnica de escalas e arpejos e capacidade de escolha inteligente de dedilhado. Essa peça requer que a mão esquerda seja capaz de executar o canto, sendo acompanhada pela direita.

Figura 67 - Primeiros compassos de *Festa*, de Heitor Alimonda

FESTA

HEITOR ALIMONDA

Allegretto

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Suas *Peças infantis n° 1* são uma coletânea de três peças, *Ponteio*, *Cantiga* e *Dança* (Figura 68). O total é de 5 páginas e nenhuma delas oferece grandes dificuldades aos intérpretes. A terceira das peças lembra a abertura de *The little negro*, de Claude Debussy.

Figura 68 - Início de *Dansa*, terceira peça das *Peças infantis n° 1*, de Heitor Alimonda



Finalmente, suas *Dez peças fáceis para piano, 2º volume*, compreendem as 5 últimas peças da coleção. Infelizmente não foi possível consultar as cinco primeiras. Trata-se de *Quase alegre* (Figura 69), *Zé Mulambo* (Figura 70), *Desfile dos Elefantes*, *Pequeno Estudo* e *Valsinha*. A primeira delas aborda melodias ligadas com acompanhamentos arpejados. A segunda trabalha intervalos e acordes em bloco, articuladas em grupos de duas cada. Os ritmos, sobretudo da mão direita, são muito interessantes.

Figura 69 - Início de *Quase Alegre*, das *Dez peças fáceis para piano*, vol. 2, de Heitor Alimonda

Quase Alegre

Um pouco depressa (M. ♩ : 69)

6

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 70 - Início de *Quase Alegre*, das *Dez peças fáceis para piano*, vol. 2, de Heitor Alimonda

Zé Mulambo

Allegretto (M. ♩ : 80)

7

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

A terceira peça exige imaginação para simular um desfile de elefantes (Figura 71), descrito pelo compositor como bem devagar, pesado e triste. Explora o registro grave, compassos alternados e execução de oitavas. A quarta peça é um *Pequeno estudo* de muito bom gosto, com a melodia na mão esquerda e um acompanhamento suave mas inquieto na mão direita que lembra *A Moreninha*, da *Prole do Bebê nº 1*, de H. Villa-Lobos. A última peça do ciclo, *Valsinha* (Figura 71), tem uma bela melodia e um acompanhamento arpejado na mão esquerda cuja execução pode oferecer embaraço.

Figura 71 - Início de *Desfile dos elefantes*, das *Dez peças fáceis para piano*, vol. 2, de Heitor Alimonda e primeiros compassos do seu *Pequeno Estudo*

Desfile dos Elefantes

Bem devagar (pesado e triste)

8

The musical score for 'Desfile dos Elefantes' is written for piano in 4/4 time. It begins with a bass clef and a key signature of one flat (B-flat major). The tempo/mood is 'Bem devagar (pesado e triste)'. The score starts with a piano (*p*) dynamic. The first few measures feature a slow, heavy bass line with chords, followed by a melodic line in the right hand. Dynamics include *p*, *cresc.*, and *poco*. The score is numbered '8'.

Pequeno Estudo

Bem depressa

9

The musical score for 'Pequeno Estudo' is written for piano in 4/4 time. It begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat major). The tempo/mood is 'Bem depressa'. The score starts with a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The first few measures feature a steady eighth-note pattern in the right hand and a bass line in the left hand. The score is numbered '9'.

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

11) Heitor Villa-Lobos: a extensa bibliografia existente sobre este que é considerado o maior compositor brasileiro dispensa grandes comentários biográficos. Interessa nesse trabalho destacar a sua produção para piano solo que possa ser aproveitada para o ensino do instrumento nos níveis mais iniciantes, o que se fará a seguir.

Brinquedo de roda, uma coletânea de seis pequenas peças, data de 1912, mas só foi de fato publicada em 1940. A propósito de datação, Villa-Lobos está sempre em suspeição. A primeira peça do ciclo se chama *Tira o seu pésinho* (sic) (Figura 72). Nessa pequena forma ternária, tem-se na seção intermediária a utilização da canção folclórica que dá nome à peça. A indicação de andamento e caráter exige um movimento de marcha de rancho.

Figura 72 - Início de *Tira o seu pesinho*, de *Brinquedo de Roda*, de Villa-Lobos

1

Brinquedo De Roda
(The Toy Wheel)
Tira o seu pésinho
(Put Your Little Foot Out)
1. H. VILLA-LOBOS

Movimento de marcha de Rancho (♩ = 112)

Fonte: <imslp.org>

A segunda peça é *A moda da carranquinha* (Figura 73), e a indicação inicial solicita um movimento de valsa de choro. Igualmente à peça anterior, tem-se seções intermediárias iguais, com uma valsinha melancólica em Ré menor, enquanto a canção folclórica aparece na seção intermediária, em Fá Maior.

Figura 73 - Início de *A moda da carranquinha*, de *Brinquedo de Roda*, de Villa-Lobos

2.

Brinquedo De Roda
(The Toy Wheel)
A moda da carranquinha
(The Carranquinha Mode)
2. H. VILLA-LOBOS

Movimento de valsa de choro (♩ = 144)

Fonte: <imslp.org>

Um primeiro olhar sobre *Os três cavalheirosinhos* (Figura 74) lembra a partitura da *Dansa - Miudinho* das *Bachianas Brasileiras nº 4*, devido ao acompanhamento em semicolcheias cuja acentuação rítmica revela um acompanhamento de dança tipicamente brasileiro, que pode ser organizado em um grupo de 3:3:2 semicolcheias, um padrão recorrente em obras dançantes de Villa-Lobos.

Misoginias à parte, embora a peça homenageie três homens, a protagonista da canção *que se ouve* na seção intermediária é a tradicionalíssima *Terezinha de Jesus*. Na seção central, devido ao seu caráter mais lírico, esses acompanhamentos são aumentados ritmicamente e se tornam colcheias.

Figura 74 - Compassos 15-26 de *Os três cavalheirosinhos*, de Brinquedo de Roda, de Villa-Lobos

Fonte: <imslp.org>

A próxima peça a ser comentada é particularmente muito querida pelo autor do trabalho, por ter sido a primeira peça de H. Villa-Lobos a entrar para o seu repertório. Trata-se de *Uma, duas angolinhas* (Figura 75). A vantagem dessa peça é o pouco deslocamento pelo teclado, sua rítmica em estilo nacional bem delineado e a presença da canção tradicional harmonizada em terças paralelas na seção central. O acento na segunda metade do segundo tempo de cada compasso é bem característico da rítmica brasileira, por exemplo, no samba.

Figura 75 - Início de *Uma, duas angolinhas*, de Brinquedo de Roda, de Villa-Lobos

7

Brinquedo De Roda
(The Toy Wheel)
Uma, duas angolinhas
(One, Two Angolinhas)
4.

H. VILLA-LOBOS

Moderado (♩ = 80)

Fonte: <imslp.org>

Garibaldi foi à missa (Figura 76) apresenta uma bela atmosfera com sua melodia lírica acompanhada por harmonias quebradas. De alguma forma isso enfatiza o contraste com a seção central, que apresenta o tema folclórico que dá nome à peça, o qual aparece em andamento animado e alegre, conforme indicação do próprio compositor na partitura. Essa estrutura, embora aconteça em uma única peça, poderia ser compreendida como uma representação em miniatura das formas barrocas de *sonata da chiesa*, com a seção rápida compreendida entre duas seções lentas, assim como o movimento rápido entre os movimentos lentos da referida forma barroca.

Figura 76 - Início de *Garibaldi foi a missa*, de Brinquedo de Roda, de Villa-Lobos

9

Brinquedo De Roda
(The Toy Wheel)
Garibaldi foi à missa
(Garibaldi Went To Mass)
5.

H. VILLA-LOBOS

Fonte: <imslp.org>

Em *Vamos todos cirandar* (Figura 77), a cantiga *Ciranda, Cirandinha* é explorada em um contexto bem mais diatônico do que em *Polichinelo*, da *Prole do bebê nº 1*. Nessa última peça do ciclo, as seções externas estão em Fá Maior, enquanto a seção intermediária, que contém o canto folclórico está em Dó Maior, dominante do tom principal. Como se observa, todas as peças do ciclo apresentam a mesma estruturação formal, com um certo grau de previsibilidade, mas se constituindo em um ciclo bastante representativo da escrita villa-lobiana para piano.

Figura 77 - Início de *Vamos todos cirandar*, de *Brinquedo de Roda*, de Villa-Lobos

11

Brinquedo De Roda
(The Toy Wheel)
Vamos todos cirandar
(Let Us All Go To Dance)
6.

H. VILLA-LOBOS

Poco animado (♩ = 120)

Fonte: <imslp.org>

Embora denominado de *Carnaval das crianças*, essa coletânea de oito peças para piano é muito exigente para ser executada por alunos sem uma razoável experiência pianística. Os professores não devem se iludir com o título alusivo ao universo infantil, que apresenta uma discrepância em relação à dificuldade das peças, nos moldes do que acontece com as *Cenas Infantis*, de Schumann.

Suas 12 *Cirandinhas* já são mais apropriadas para alunos em nível elementar. Respeitam a mesma estruturação vista anteriormente no *Brinquedo de Roda*, com três seções, sendo a primeira e a terceira idênticas ou muito similares, com uma segunda seção contrastante que apresenta o tema folclórico que aparece no título da peça. A primeira é *Zangou-se o cravo com a rosa* (Figura 78), cujo ritmo sincopado lembra *Uma, duas angolinhas*. Parte da seção intermediária tem acompanhamentos de mão esquerda parecidos com aqueles observados em *Os três cavalheirosinhos* e *Garibaldi foi à missa*. Aos poucos o estilo da escrita do compositor vai sendo revelado conforme são observadas mais peças.

Figura 78 - Início de *Zangou-se o cravo com a rosa*, das *Cirandinhas*, de Villa-Lobos

Zangou-se o Cravo com a Rosa

Rio, 1926
H. VILLA-LOBOS

CIRANDINHAS N.º 1

Pouco animado (♩ = 104)

PIANO. *mf*

Fonte: <imslp.org>

Em *Adeus, bela morena* (Figura 79) é possível ouvir a melodia de *Fui no itororó*, novamente na seção central. Essa peça combina de maneira interessante uma melodia ligada com um acompanhamento em *staccato*. Esse tipo de acompanhamento é também explorado em *Vamos, maninha*, sendo que a seção intermediária possui a melodia da tradição oral acompanhada por acordes quebrados.

Figura 79 - Início de *Adeus, Bela Morena!*, das *Cirandinhas*, de Villa-Lobos

Adeus, Bela Morena!

Rio, 1926
H. VILLA-LOBOS

CIRANDINHAS N.º 2

Pouco moderado (M. ♩ = 88)

PIANO. *mf*

Fonte: <imslp.org>

Olha aquela menina (Figura 80) explora uma linha de contralto ao mesmo tempo que o soprano sustenta suas notas e a mão esquerda executa notas em ritmo sincopado. Um pouco de polifonia aparece na peça e, pela primeira vez no ciclo, a melodia popular aparece na mão esquerda do pianista. Tem-se, aqui, um canto e um contracanto.

Figura 80 - Início de *Olha aquela menina*, das *Cirandinhas*, de Villa-Lobos

OLHA AQUELA MENINA...

Rio, 1926
H. VILLA-LOBOS

CIRANDINHAS N.º 4

Andante (M. ♩ = 76)

PIANO

Fonte: <imslp.org>

Em estilo animado e marcial, *Senhora pastora* (Figura 81) apresenta sua primeira seção em Si bemol maior, em franco contraste com a segunda seção, que é em Sol menor, muito mais lenta e melancólica, com um curioso acompanhamento em ritmos sincopados.

Figura 81 - Início de *Senhora pastora*, das *Cirandinhas*, de Villa-Lobos

SENHORA PASTORA. . .

CIRANDINHAS N.º 5 Rio, 1926
H. VILLA-LOBOS

Animado (M. $\text{♩} = 120$)

PIANO.

Fonte: <imslp.org>

A sexta cirandinha é *Cae, Cae balão* (sic) (Figura 82), uma peça bastante pianística, que também explora o contraste tonal como recurso de estruturação formal. As seções externas estão em Ré menor, possuem um caráter melancólico e uma bela e expressiva melodia que é acompanhada especialmente por pentacórdios menores na mão esquerda, mas que são apostos com habilidade suficiente para gerar um interesse melódico também na mão esquerda, que se comporta como um quase ostinato do tipo expressivo. O acompanhamento é construído por seqüências melódicas, produzindo uma peça econômica em procedimentos composicionais, mas um belo resultado estético.

Figura 82 - Início de *Cae, cae, balão*, das *Cirandinhas*, de Villa-Lobos

CAE, CAE, BALÃO...

CIRANDINHAS N.º 6 Rio, 1926
H. VILLA-LOBOS

Pouco moderado (M. $\text{♩} = 120$)

PIANO.

Fonte: <imslp.org>

Na alegre *Todo o mundo passa* (Figura 83) há um acompanhamento sincopado que lembra a forma de tocar violão dos chorões, enquanto a melodia se constrói na mão direita a partir de uma escala diatônica de Sol Maior. Na seção central ouve-se *Passa, passa gavião*, em andamento mais acelerado do que o restante da peça.

Figura 83 - Início de *Todo o mundo passa*, das *Cirandinhas*, de Villa-Lobos

TODO O MUNDO PASSA

CIRANDINHAS N.º 7 Rio, 1926
H. VILLA-LOBOS

Andante $\text{♩} = 96$

PIANO

Fonte: <imslp.org>

A exemplo de *Olha aquela menina*, a próxima cirandinha, chamada *Vamos ver a mulatinha* (Figura 84), explora o canto folclórico na mão esquerda do pianista. Coincidência ou não, as duas peças do ciclo que sugerem o olhar de um rapaz em direção a uma moça exploram o canto na mão esquerda, talvez com o objetivo de simular o canto na tessitura característica da voz masculina.

Figura 84 - Início de *Vamos ver a mulatinha*, das *Cirandinhas*, de Villa-Lobos

VAMOS VER A MULATINHA

CIRANDINHAS N.º 8 Rio, 1926
H. VILLA-LOBOS

Pouco andante $\text{♩} = 100$

PIANO

Fonte: <imslp.org>

Com sua agitação rítmica, *Carneirinho, carneirão* (Figura 85) pode ser desafiadora para os mais iniciantes. Junto a *Cae, cae balão*, constitui uma das cirandinhas mais interessantes pianisticamente. Oferece trabalho para ambas as mãos e requer energia do intérprete para uma execução convincente.

Figura 85 - Início de *Carneirinho, Carneirão*, das *Cirandinhas*, de Villa-Lobos

Carneirinho, Carneirão...

CIRANDINHAS N.º 9 Rio, 1926
H. VILLA-LOBOS

Pouco apressado $\text{♩} = 104$

PIANO

Fonte: <imslp.org>

A canoa virou (Figura 86) é uma peça trabalhosa que recorre bastante à harmonização em terças paralelas e a alguns trechos com notas duplas na mão direita, aos ritmos sincopados e a uma polifonia um pouco intrincada para o nível da peça na seção marcada como *Moderato*. Com bem menos estudo se pode preparar as peças mencionadas no parágrafo anterior,

obtendo melhor efeito em um recital. As últimas peças do ciclo apresentam um grau superior de dificuldade em relação às primeiras.

Figura 86 - Início de *A canoa virou*, das *Cirandinhas*, de Villa-Lobos

A CANÔA VIROU...

Dedilhada pela professora Lucilia Eugenia de Mello Rio, 1926
H. VILLA-LOBOS

Andantino

PIANO

Fonte: <imslp.org>

Nesta rua tem um bosque (Figura 87) é uma exceção à forma das demais peças até então apresentadas, porque tem nas seções externas a presença da cantiga folclórica e a seção intermediária é que contrasta, apresentando um andamento mais movido e um caráter alegre que se afasta da melancolia proposta pelo tema principal. A textura aparenta o canto da melodia acompanhado pelo dedilhar de cordas de uma guitarra, sempre com uma ênfase no baixo, que é sustentado.

Figura 87 - Início de *Nesta rua tem um bosque*, das *Cirandinhas*, de Villa-Lobos

A Guiomar de Salles Penteados

Nesta rua tem um bosque... Rio, 1926
H. VILLA-LOBOS

CIRANDINHAS N.º 11

Dedilhada pela professora Lucilia Eugenia de Mello
Moderato (com melancolia)

PIANO.

Fonte: <imslp.org>

A última peça é *Lindos olhos que ella tem* (sic) (Figura 88), muito mais difícil que o restante do ciclo. Possui exigências técnicas superiores até mesmo do que peças da coletânea *Cirandas*, particularmente *A condessa* e *Pobre cega*. Estas duas últimas até podem ser usadas com alunos um pouco mais avançados, mas o ciclo *Cirandas* já é bem mais complexo.

Figura 88 - Início de *Lindos olhos que ella tem*, das *Cirandinhas*, de Villa-Lobos

A' Anna Maria Novaes Pinto

Lindos olhos que ella tem...

CIRANDINHAS N.º 12 4/4

Dedicada pela professora Lucilia Eugenia de Mello

RIO, 1926

H. VILLA-LOBOS

MUITO LENTO

PIANO.

Fonte: <imslp.org>

As *Histórias da carochinha* de Villa-Lobos compreendem quatro pequenas peças com temática de contos de fadas. *No palácio encantado* (Figura 89), primeira peça da suíte, é uma peça com forma *Da Capo*, que passeia pelas tonalidades de Sol Maior, Dó Maior e Si menor, terminando com a repetição da primeira seção, que fecha na tonalidade de Sol Maior. A maior parte da peça é de melodia acompanhada por acordes. Apresenta algumas dificuldades para os menos experientes, como mudanças de posição da mão, execução de tríades e alguns trechos cromáticos.

Figura 89 - Início de *No palácio encantado*, das *Histórias da carochinha*, de Villa-Lobos

Fairy Tales
Histórias da carochinha (1919)
To Nylzóta

In the Enchanted Palace
No palácio encantado

Movimento di minuetto [Mov^{to} minuetto] No. 1 of the suite

Fonte: <imslp.org>

A segunda peça da suíte, *A cortesia do príncipezinho* (Figura 90) é inspirada na tradicional *gavotte*, e demonstra a capacidade criativa de Villa-Lobos, que em três seções distintas apresenta novos elementos temáticos, oscilando entre as tonalidades de Fá Maior, Ré menor e Si bemol maior. A coda da peça, em seus oito compassos, retoma as ideias iniciais apresentadas na primeira seção. A capacidade de escrita rapsódica de Villa-Lobos é admirável, tanto nas peças curtas como essa, quanto em obras de maiores proporções, como seus *Choros*.

Figura 90 - Início de *A cortesia do príncipezinho*, das *Histórias da carochinha*, de Villa-Lobos

To Ahygarita

The Courtesy of the Little Prince
A cortesia do príncipezinho

Quasi movimento di gavotta [Quasi mov^{to} de gavotte] No. 2 of Fairy Tales (1919)

Fonte: <imslp.org>

E o pastorzinho cantava dá sequência ao ciclo. A peça exige um certo domínio de terças ao teclado na seção intermediária. O canto do pastorzinho bem poderia ser uma melodia

expressiva de violoncelo, instrumento executado pelo compositor. O registro escolhido para a melodia é bem adequado à tessitura do violoncelo, isso sem falar na natureza melancólica dessa peça, escrita em Lá menor, numa atmosfera afetiva bastante adequada ao instrumento há pouco mencionado.

Chamam a atenção os recursos modulatórios para a seção central, que é em Dó menor, e o retorno à tonalidade original para a última seção. A primeira acontece com um único acorde de preparação sobre a dominante, contendo a sétima e a nona menor. No segundo caso já se utiliza uma progressão harmônica mais cromática. Curiosamente, na última seção, especificamente nos dez últimos compassos, o compositor resolve abandonar a tonalidade Lá menor e conclui a peça em Dó Maior.

Figura 91 - Início de *E o pastorzinho cantava*, das *Histórias da carochinha*, de Villa-Lobos

To Russinha
And the Shepherd Boy Was Singing
E o pastorzinho cantava

No. 3 of Fairy Tales (1919)

The musical score is written for piano and consists of two systems. The first system is marked 'Andantino espressivo' and 'mf'. It features a melody in the right hand with a bass line in the left hand. The second system is marked 'p cantabile' and 'poco rall.' followed by 'a tempo'. It continues the melody and bass line with various dynamic and tempo markings.

Fonte: <imslp.org>

A última peça dessas histórias infantis é *E a princesinha dançava* (sic) (Figura 92). Fazendo jus ao título, toda a mão esquerda da peça marca um ritmo binário em compasso 2/2 que caracteriza a dança da personagem. O comportamento das frases da mão direita, com algumas poucas exceções, enfatiza o segundo tempo do compasso, ora em seu apoio, ora em seu impulso rítmico. Também se trata de uma pequena forma ternária, com as seções externas em Lá menor e a seção do meio em Fá Maior, com estilo contrastante. Os dois últimos compassos apresentam um súbito andamento *Lento*, que ainda se submete a um *rallentando* antes de atingir a última nota Lá, atacada em uníssono entre ambas as mãos, sustentada por uma *fermata*.

Figura 92 - Início de *E a princesinha dançava*, das *Histórias da Carochinha*, de Villa-Lobos

To Kizota
And the Little Princess Was Dancing
E a princesinha dançava
No. 4 of Fairy Tales (1919)

Tempo di gavotta

TEMPO 1º

Lento

Fonte: <imslp.org>.

São pouco executadas as seis peças que integram o ciclo *Petizada*, apropriadas para pianistas menos avançados. O conjunto de peças se inicia com *Na mão direita tem uma roseira* (Figura 93), que utiliza um ostinato rítmico que ora aparece na mão direita, ora na mão esquerda, o mesmo se podendo afirmar acerca da sua melodia folclórica, que primeiro aparece na mão esquerda e depois migra para a mão direita. Tem-se a sensação de um pequeno prelúdio alegre para piano, escrito na tonalidade de Ré Maior. Chama a atenção o compasso 1/2, utilizado em dois trechos para permitir um melhor acabamento da frase musical.

Figura 93 - Início de *A mão direita tem uma roseira*, de *Petizada*, de Villa-Lobos

1.
A mão direita tem uma roseira
"The Right Hand Has a Rose"

H. VILLA-LOBOS

Fonte: <imslp.org>.

Assim ninava mãman (sic) (Figura 94) é a próxima peça do grupo, em Si menor, com uma seção central em Ré Maior. Essa peça tem uma melodia muito cativante e que remete à música dos chorões, muito embora o título sugira que seja inspirada em uma canção de ninar ouvida pelo compositor quando criança. Peça de grande beleza de Villa-Lobos, certamente não uma das mais ouvidas.

Figura 94 - : Início de *Assim ninava mãman*, de *Petizada*, de Vila-Lobo

2.
Assim ninava mãman
"My Mother Used to Lullaby Me Like This"

H. VILLA-LOBOS

Andantino

Fonte: acervo de partituras da FAMES

Outra peça interessante desse ciclo, escrita em Sol Maior, *A pobresinha sertaneja* (sic) (Figura 96) explora diversos padrões rítmicos associados à música brasileira, particularmente as síncopes, executadas simultaneamente a um ritmo de colcheia pontuada seguida de semicolcheia, que aparece recorrentemente ao longo da peça. A segunda seção mantém o caráter sincopado, mas com ritmos de maior duração, e a mão esquerda assume a função de executar a melodia, antes que um breve arpejo em Sol Maior conduza a peça à reexposição da seção inicial.

Figura 95 - Início de *A pobresinha sertaneja*, de *Petizada*, de Villa-Lobos

3. 7
A pobresinha sertaneja
 "The Poor Little Country Girl"
 H. VILLA-LOBOS

Fonte: <imslp.org>

Figura 96 - *A pobresinha sertaneja*, de *Petizada*, de Villa-Lobos

Fonte: <imslp.org>

Vestidinho branco (Figura 97) tem uma simples e bela melodia em Dó Maior, também em estilo sincopado, sobre um acompanhamento em colcheias na mão esquerda. A segunda seção tem ritmos em semicolcheias na mão direita enquanto a mão esquerda executa síncopes, o que pode causar algumas dificuldades no estudo da peça, mas o efeito da junção de ambos os elementos é bem agradável, porque as sequências de semicolcheias revelam um padrão linear cromático de interesse melódico enquanto a mão esquerda realiza um contraponto sincopado. A terceira e última seção da pequena peça é também uma reexposição da primeira

seção, seguindo o padrão composicional observado em diversas outras peças do compositor brasileiro.

Figura 97 - Início de *Vestidinho branco*, de Villa-Lobos

4. 9

Vestidinho branco
"The Little White Dress"

H.VILLA-LOBOS

Fonte: <imslp.org>

Sacy (Figura 98) possui um ritmo cativante em suas seções externas, lembrando bastante o samba. O tipo do acompanhamento da mão esquerda na seção central, junto com as sextinas da mão direita tanto nos lembraram *Carneirinho*, *carneirão* do próprio compositor, peça já mencionada acima, quanto os ágeis pentacórdios de *Troldtog*, op. 54 n° 3, uma das peças líricas de E. Grieg. *Sacy* é uma daquelas peças que inequivocamente fazem o ouvinte reconhecer um estilo latino-americano, devido aos elementos rítmicos adotados na escrita.

Figura 98 - Abertura e compassos 23-29 de *Sacy*, de *Petizada*, de Villa-Lobos

5. 11

Sacy

H. VILLA-LOBOS

Tempo de marcha

Fonte: <imslp.org>

A última peça do ciclo é denominada *A história de Caipirinha* (Figura 99), que possui atmosfera alegre e ritmada, sendo também tripartida, respeitando o mesmo padrão formal observado em tantas outras peças aqui comentadas de Villa-Lobos. As seções inicial e final possuem o mesmo conteúdo musical, enquanto a seção central é contrastante, muito embora nessa peça em particular haja bem pouco contraste na seção intermediária. O ritmo sincopado prevalece ao longo de toda a composição. Um dos elementos utilizados é ritmicamente idêntico ao motivo rítmico principal de *Uma, duas angolinhas*.

Figura 99 - *A história de caipirinha*, de *Petizada*, de Villa-Lobos

6. 13
 A historia da Caipirinha
 "The Story of Caipirinha"

H. VILLA-LOBOS



Fonte: <imslp.org>

A próxima obra a ser comentada é a *Suíte infantil nº 1*, composta por cinco pequenas peças. A primeira, *Bailando* (Figura 100), se assemelha a um minueto. Requer algum domínio de acordes, apresenta trechos de escalas e até mesmo um trecho com cruzamento de mãos. Ainda assim, é uma peça pensada para crianças.

Figura 100 - Abertura de *Bailando*, da *Suíte Infantil nº 1*, de Villa-Lobos

1. Bailando
Im Tanze wiegend / Dancing

Heitor Villa-Lobos
(1912)

Tempo di Minuetto (più animato)

Fonte: <imslp.org>

Nenê vai dormir (Figura 101) possui uma movimentação rítmica em colcheias na esquerda que ajudam a criar o ambiente sonoro de *Berceuse*. Esse acompanhamento exige rápida mudança topográfica, o que pode causar dificuldades aos alunos. A criança que irá dormir na peça parece insatisfeita com a obrigatoriedade do sono, porque a peça soa bastante melancólica. As peças desse ciclo não são as mais fáceis já comentadas até então. Essa, por exemplo, requer bom domínio de acordes e notas duplas na mão direita.

Figura 101 - Início de *Nenê vai dormir*, da *Suíte infantil n° 1*, de Villa-Lobos

2. Nenê Vai Dormir
Das Kind geht schlafen / The child goes to sleep

Andante melancólico

Fonte: <imslp.org>

Artimanhas (Figura 102), a terceira peça do ciclo também exige bom domínio de acordes e algumas notas duplas, executados aqui em colcheias em *staccato*. O canto em *legato* se contrapõe aos acordes em *staccato*. São peças para alunos em nível intermediário.

Figura 102 - Início de *Artimanhas*, da *Suíte Infantil n° 1*, de Villa-Lobos

3. Artimanhas
Listig / Cunning

Allegretto quasi allegro

Fonte: <imslp.org>

Suas *Reflexões* (Figura 103) respeitam a forma ternária tão utilizada em várias de suas peças aqui comentadas. Peça de ritmo agitado, tecnicamente há alternância de mãos por toda a composição, bem ao estilo rítmico do seu *Polichinelo*. Há muita movimentação rítmica ao longo de toda a peça, sendo o andamento intensificado na seção central. Alternância das mãos e notas duplas em velocidade são as dificuldades que o aluno encontrará nessa pequena peça.

Figura 103 - Início de *Reflexões*, da *Suíte Infantil n.º 1*, de Villa-Lobos

4. Reflexões
Überlegungen / Reflections

Allegro
cantabile

Fonte: <imslp.org>

No balanço (Figura 104) é uma peça um pouco difícil, mesmo em sua leitura, porque se trata de uma peça em 6/8, com uma textura quase polifônica, sendo que a voz intermediária é bastante cromática. A previsibilidade rítmica auxilia tanto a leitura quanto a memorização da peça, já que os padrões de comportamento rítmico da mão esquerda são bastante repetitivos. O primeiro grupo de semicolcheias da mão esquerda parece apresentar um erro rítmico. Faria mais sentido que a última semicolcheia fosse uma colcheia (Figura 104).

Os cromatismos atrapalham um pouco a leitura fluente da peça. A mão direita, por sua vez, apresenta a dificuldade de equilíbrio entre primeira e segunda voz, sendo que esta última apresenta cromatismos que podem dificultar o estudo. Não é recomendável para iniciantes tocar uma melodia destacada e ao mesmo tempo tocar com suavidade as notas harmônicas que preenchem o segundo plano sonoro.

Figura 104 - Início de *No Balanço*, da *Suíte Infantil n.º 1*, de Villa-Lobos

5. No Balanço
Auf der Schaukel / On the Swing

Allegro non troppo

Fonte: <imslp.org>

A *Segunda suíte infantil* é dedicada aos pupilos mirins de sua esposa. Trata-se de quatro peças apenas numeradas, sem títulos descritivos, como é costume do compositor. As peças possuem um grau de exigência um pouco superior ao de outras composições aqui comentadas. A primeira (Figura 105) é toda escrita em semicolcheias com alternâncias de mãos e trechos em escalas. A escrita se desvela em uma textura polifônica que lembra o *Minueto* da *Partita n. 5* de J. S. Bach. Não é tão simples de ler ou executar, particularmente por causa dos trechos em que as mãos se encontram no teclado, dividindo um espaço estreito.

Figura 105 - Abertura da primeira peça da *Segunda Suíte Infantil*, de Villa-Lobos

Segunda suíte infantil (1913)

1.

Allegro

Fonte: <imslp.org>

A segunda peça (Figura 106) tem uma textura mais explícita de melodia acompanhada, sendo o acompanhamento uma sucessão constante de colcheias, com predominância de intervalos de quartas. Há trechos em que a mão esquerda precisa sustentar

um baixo e executar notas melódicas no tenor, o que pode ser um pouco desafiador para alunos sem proficiência pianística.

Figura 106 - Abertura da segunda peça da Segunda Suíte Infantil, de Villa-Lobos

2.

From Second Suite for Children (1913)

Andantino

p sempre legato *espressivo*

Fonte: <imslp.org>

A terceira e a quarta peça (Figuras 107 e 108) apresentam menos dificuldades de execução, especialmente a terceira peça. A quarta é mais inquieta ritmicamente. Essa pode não ser a obra mais inspirada do compositor, mas merece ser lembrada por também ter a proposta pedagógica de servir à formação de discípulos em estágios iniciais da sua formação.

Figura 107 - Abertura da terceira peça da *Segunda Suíte Infantil*, de Villa-Lobos

3.

From Second Suite for Children (1913)

Allegretto

mf

Fonte: <imslp.org>

Figura 108 - Abertura da quarta peça da Segunda Suíte Infantil, de Villa-Lobos

4.

From Second Suite for Children (1913)

Fonte: <imslp.org>

Uma peça bem interessante de Villa-Lobos é *Francette et Piá*, um ciclo de dez movimentos fáceis e programáticos que narram o encontro de um índio brasileiro que foi à França e encontrou uma menina francesa. Segundo o compositor, a peça se baseia em temas populares franceses e brasileiros. Ao longo das peças é descrita a vinda de Piá para a França, seu encontro com Francette, a zanga desta e a partida daquele para a guerra, seguida da tristeza de Francette, a volta de Piá da guerra, a alegria da menina francesa e o ciclo termina com os dois brincando para sempre.

Nenhuma das dez pequenas peças desse ciclo apresenta grandes dificuldades, e são muito interessantes devido ao caráter programático que amalgama todas as peças em um movimento contínuo que culmina na décima peça, que é executada a quatro mãos, simulando o encontro final entre os dois personagens. De acordo com Magrath essa obra foi escrita para Marguerite Long utilizar com seus alunos (1995, localização 5516).

Finalmente, será comentado brevemente o *Guia Prático*, de H. Villa-Lobos, que pode ser definido como uma antologia de peças didáticas baseadas em canções folclóricas populares do Brasil. Muitas das peças não são tecnicamente acessíveis para pianistas inexperientes, mas algumas podem ser utilizadas com alunos mais desenvolvidos.

Samba-Lelê, *O pastorzinho*, *A freira*, *Acordei de madrugada*, *O ciranda*, *o cirandinha*; *Sonho de uma criança*, *O Corcunda*, *A pombinha voou*, *Vai, abobora*; *Vamos, maruca* e *Constante* podem ser usadas para as finalidades desse trabalho. As demais apresentam grau de dificuldade grande o suficiente para não se adequarem às necessidades de

um aluno de Piano Complementar. Por outro lado, todas apresentam enorme potencial didático, tanto no que tange ao aperfeiçoamento pianístico quanto musical.

12) Leopoldo Miguez (1850-1902): Natural de Niterói, posteriormente se fixou no Rio de Janeiro. Sua primeira obra, em 1867 foi um *Noturno para piano*, mas sua dedicação principal foi ao repertório orquestral. Foi diretor do Instituto Nacional de Música e autor da parte musical do *Hino da Proclamação da República*. É ainda lembrado por ser personagem central na história que lançou a carreira de Toscanini como diretor de orquestras²⁸.

Seu material que interessa essa pesquisa é *Bluetes - 1ª série, op. 31 (de 1 a 10)*. Trata-se de uma coletânea para piano iniciante, com peças pequenas e que não apresentam desafios, quer de leitura, quer de execução. As peças recebem os títulos de *Ingênua, Pequena Marcha Militar, Saltitante, Lamentação da Orfãzinha, Côro, Passeio, Tetéia, Carinho, Bôa Acolhida, Marcha Grave*. Uma pequena coleção de peças no estilo do *Álbum para a juventude*, op. 68, de Schumann.

O compositor fluminense deixou ainda uma obra, publicada postumamente, intitulada *12 peças características para piano a duas mãos*. A primeira do ciclo, *Carrilhão* (Figura 109), possui grupos de colcheias na mão direita, acompanhados por intervalos harmônicos na mão esquerda que consistem na sustentação de uma nota pedal e uma nota intermediária diatônica que se desenvolve por graus conjuntos. Por poucos compassos essas funções alternam entre as mãos até que chega a *coda* com acordes mais lentos.

²⁸ <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=rleopoldo-miguez&id=135>>.

Figura 109 - Abertura de *Carrilhão*, das 12 peças características para piano a duas mãos, de Leopoldo Miguez

Carrilhão

(OBRA POSTHUMA) Leopoldo Miguez

LENTAMENTE.

1

Fonte: <imslp.org>

Em compasso binário composto, *Historieta* (Figura 110) parece uma história fantástica infantil pronunciada por um coro, dada sua textura homofônica em blocos harmônicos homorrítmicos. Existem poucos deslocamentos da mão sobre o teclado, sendo, portanto, uma peça apropriada para alunos menos adiantados.

Figura 110 - Abertura de *Historieta*, das 12 peças características para piano a duas mãos, de Leopoldo Miguez

Historieta

Fonte: <imslp.org>

Em andamento vivace, *Travessura* (Figura 111) alterna as mãos em suas incessantes colcheias, que soam rápidas por conta do andamento vivo da peça. O efeito é mesmo o de crianças travessas em atividade. Uma peça boa para estimular a execução veloz ao piano.

Figura 111 - Abertura de *Travessura* das 12 peças características para piano a duas mãos, de Leopoldo Miguez

Travessura

Fonte: <imslp.org>

A *Avosinha* (sic) (Figura 112) usa pouco elementos composicionais para gerar uma pequena forma ternária, que tem as seções externas em Lá Maior e a intermediária em Ré Maior, com uma quase repetição da seção principal, porém transposta para a tonalidade da dominante do tom principal.

Figura 112 - Abertura de *A avosinha*, das 12 peças características para piano a duas mãos, de Leopoldo Miguez

A Avosinha



Fonte: <imslp.org>

Manhas e Reproches (Figura 113) é uma pequena valsa em Lá menor. *Devaneio* (Figura 114), conquanto seja pequena, possui uma linguagem mais cromática do que a média das peças em nível elementar. *Pierrot* (Figura 115) é um belo coral em Lá Maior. A oitava peça (Figura 116) não possui título, mas se assemelha de maneira significativa a uma canção sem palavras, pela bela melodia que apresenta, e pela mão esquerda acompanhadora.

Figura 113 - Abertura de *Manhas e reproches*, das 12 peças características para piano a duas mãos, de Leopoldo Miguez

Manhas e Reproches



Fonte: <imslp.org>

Figura 114 - Abertura de *Devaneio*, das 12 peças características para piano a duas mãos, de Leopoldo Miguez

Devaneio

Fonte: <imslp.org>

Figura 115 - Abertura de *Pierrot*, das 12 peças características para piano a duas mãos, de Leopoldo Miguez

Pierrot

Fonte: <imslp.org>

Figura 116 - Abertura da oitava peça, sem título no original. do álbum *12 peças características para piano a duas mãos*, de Leopoldo Miguez

✘ ✘ ✘

8

Fonte: <imslp.org>

A melancolia de *Pezar* (sic) (Figuras 117 e 118) é comovente. A peça explora uma textura coral e sua fórmula de compasso em 6/8 enfatiza o ritmo siciliano. A mão esquerda, mais ao final da peça, explora arpejos similares aos de uma harpa e a melancolia se estende até atingir a cadência final, quando é quebrada por uma terça de picardia.

Figura 117 - Abertura de *Pezar*, das *12 peças características para piano a duas mãos*, de Leopoldo Miguez

Pezar

9

Fonte: <imslp.org>

Figura 118 - Compassos 31-33 de *Pezar*, das *12 peças características para piano a duas mãos*, de Leopoldo Miguez

Fonte: <imslp.org>

Cumprimentos (Figura 119) conserva o ritmo siciliano da peça anterior, porém com figuras de maior duração rítmica. Lembra vagamente a *Siciliana* de R. Schumann, presente em seu *Álbum para a juventude*, op. 68.

Figura 119 - Abertura de *Cumprimentos*, das 12 peças características para piano a duas mãos, de Leopoldo Miguez

Cumprimentos

ANDANTE MODERATO

10 *p*

Fonte: <imslp.org>

Pode ser desafiadora a peça *A tardinha* (Figura 120), com seus acordes ligados na mão direita e movimentação também na mão esquerda. Com extensão bem superior às demais peças do ciclo, *Folguedo* (Figura 121) se alarga por quatro páginas, com seu caráter alegre e compasso ternário simples. A melodia é revezada entre as mãos, e a esquerda possui participação significativa, executando a melodia principal da peça em diversos trechos.

Figura 120 - Abertura de *A tardinha*, das 12 peças características para piano a duas mãos, de Leopoldo Miguez

A' Tardinha

ANDANTE.

11

Fonte: <imslp.org>

Figura 121 - Abertura de *Folguedo*, das 12 peças características para piano a duas mãos, de Leopoldo Miguez

Folguedo

CON SPIRITO.

12

Fonte: <imslp.org>

13) Oscar Lorenzo Fernández (1897-1948): Compositor de ascendência espanhola, nasceu no Rio de Janeiro, desistiu de concluir a formação médica para se dedicar à Música. Foi orientado por Henrique Oswald, Frederico Nascimento, Francisco Braga, Luciano Gallet e até mesmo Alberto Nepomuceno. Possui obras orquestrais, uma literatura grande para piano solo, *Variações sinfônicas* para piano e orquestra, um *Concerto para violino e orquestra* e a ópera *Malazartes*, para citar algumas das suas mais importantes obras²⁹.

²⁹ <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=lorenzo-fernandez&id=106>>

Entre os pianistas é comum ouvir seus *Três estudos em forma de sonatina* e suas *Suítas Brasileiras*. Estamos, todavia, diante de um dos compositores nacionais que mais se dedicou às peças fáceis para o instrumento. Algumas delas serão comentadas a seguir.

Berceuse da boneca triste (Figura 122), op. 39, é uma peça de duas páginas, em compasso 2/8, construída sobre um delicado *ostinato* na mão esquerda, que cria o balanço típico do acalanto materno, explorado nesse gênero musical.

Figura 122 - Abertura da *Berceuse da boneca triste*, de Lorenzo Fernandez

Berceuse da boneca triste
Op. 39

LORENZO FERNÁNDEZ

The musical score is presented in two systems. The first system shows the piano part in the right hand starting with a *pp* (ligado) dynamic and the left hand with a steady eighth-note accompaniment. The tempo is marked 'Andante tranquillo' with a metronome marking of 60. The second system continues the piece with a *p* dynamic for the piano part, marked 'cantando com muita doçura'. The score is in 2/8 time and has one sharp in the key signature.

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

É pedagogicamente brilhante a ideia de compor uma *Suíte das 5 notas*, com 8 peças: *Despertar* (Figura 123), *Teimosia* (Figura 124), *Acalanto* (Figura 125), *Roda* (Figura 126), *Pastoral* (Figura 127), *Lamento*, *Valsinha* e *Caminho da Escola*. Eis uma prova de como é possível ensinar técnica pianística dentro de um contexto musical. Basta criatividade e disposição para incorporar ao repertório o conteúdo que deve ser ensinado, em vez de se ensinar a técnica paralelamente e depois trazê-la para a execução de repertório musical.

Figura 123 - Início da primeira peça da *Suíte das cinco notas*, de Lorenzo Fernandez

The image shows the beginning of the first piece, 'I Despertar', by Lorenzo Fernandez. It features a piano introduction with two systems of music. The first system is marked 'A vontade' and includes a '(togue de corneta)' in the right hand and a '(écho)' in the left hand. The second system is marked 'Tempo de Marcha' and shows a more rhythmic accompaniment. Fingerings are indicated with numbers 1-5. The composer's name 'LORENZO FERNÁNDEZ' is printed in the upper right.

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 124 - Início da segunda peça da *Suíte das cinco notas*, de Lorenzo Fernandez

The image shows the beginning of the second piece, 'II Teimosia', by Lorenzo Fernandez. It features a piano introduction with two systems of music. The first system is marked 'Com vivacidade e energia' and includes a '(togue de corneta)' in the right hand and a '(écho)' in the left hand. The second system shows a more rhythmic accompaniment. Fingerings are indicated with numbers 1-5. The composer's name 'LORENZO FERNÁNDEZ' is printed in the upper right.

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 125 - Início da terceira peça da *Suíte das cinco notas*, de Lorenzo Fernandez

III
Acalanto

Extensão da música
mão direita
mão esquerda

Moderado e com suavidade

LORENZO FERNÁNDEZ

p

mf cantando

cantando

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 126 - Início da quarta peça da *Suíte das cinco notas*, de Lorenzo Fernandez

IV
Roda

Extensão da música
mão direita
mão esquerda

LORENZO FERNÁNDEZ

Com alegria

FACIL

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 127 - Início da quinta peça da *Suíte das cinco notas*, de Lorenzo Fernandez

Extensão da música

mão direita 

mão esquerda 

V
Pastoral

LORENZO FERNÁNDEZ

Bem vivo e Alegre

f com alegria



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A suíte infantil *Presentes de Noel*, op. 46, não é tão simples quanto a *Suíte das 5 notas*. Requer maior desenvoltura técnica e pode ser aplicada em um estágio um pouco posterior da formação dos alunos. É constituída pelas seguintes peças: *A Dançarina Automática* (Figura 128), *A Boneca Sonhadora* (Figura 129), *O Soldadinho da Perna Quebrada* (Figura 130), *A Monótona Caixinha de Música* (Figura 131).

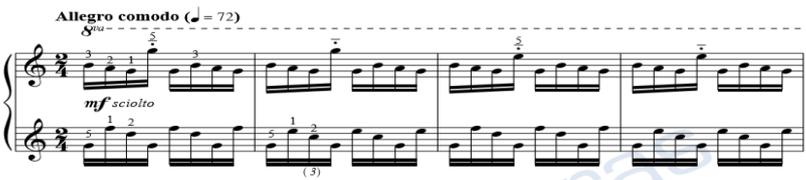
Figura 128 - Abertura de *A dançarina automática*, primeira peça de *Presentes de Noel*, de Lorenzo Fernandez

1. A Dançarina Automática

O. Lorenzo Fernández
Rio de Janeiro, 1927
Op.46

Allegro comodo (♩ = 72)

mf sciolto



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES:

Figura 129 - Abertura de *A boneca sonhadora*, segunda peça de *Presentes de Noel*, de Lorenzo Fernandez

2. A Boneca Sonhadora

O. Lorenzo Fernández
Rio de Janeiro, 1927
Op.46

Allegretto Cantabile (♩ = 88)

p dolce e cantando

(Xco.) (Xco. simile)

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 130 - Abertura de *O soldadinho da perna quebrada*, terceira peça de *Presentes de Noel*, de Lorenzo Fernandez

3. O Soldadinho da Perna Quebrada

O. Lorenzo Fernández
Rio de Janeiro, 1927
Op.46

Allegro Marcial (♩ = 120)

f e grottesco

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 131 - Abertura de *A monótona caixinha de música*, quarta peça de *Presentes de Noel*, de Lorenzo Fernandez

4. A Monótona Caixinha de Música

O. Lorenzo Fernández
Rio de Janeiro, 1927
Op.46

Allegro Giocoso (♩ = 76)

f

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Em um nível intermediário entre as duas opções acima, tem-se *Recordações da Infância*, uma suíte infantil para piano, composta por três peças, *Caminho da Serra* (Figura 132), *Na Beira do Rio* (Figura 133), *Fogueiras de S. João* (Figura 134). Enquanto diversos professores de piano continuam a importar materiais estrangeiros para ensinar, permanecem esquecidas nas bibliotecas muitas peças interessantes que deveriam compor o repertório dos alunos com maior intensidade.

Figura 132 - Início de *Caminho da serra*, primeira peça de *Recordações da infância*, de Lorenzo Fernandez

O. Lorenzo Fernández
Rio de Janeiro, 1935

1. Caminho da Serra

Saltitante

mf cantando

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 133 - Início de *Na beira do rio*, segunda peça de *Recordações da infância*, de Lorenzo Fernandez

O. Lorenzo Fernández
Rio de Janeiro, 1935

2. Na Beira do Rio

Moderato

p

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 134 - Início de *Fogueiras de S. João*, terceira peça de *Recordações da infância*, de Lorenzo Fernandez

3. Fogueiras de S. João



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Suas *Peças Burlescas*, op. 53 são mais difíceis para alunos iniciantes, mas estão adequadas para um aluno em nível intermediário. Trata-se da *Marcha dos Soldadinhos Desafinados* (Figura 135), que são soldados que desistiram de ir para a guerra, conforme indicação textual feita pelo próprio compositor na partitura. e *Acalanto da Saudade* (Figura 136). As mesmas considerações quanto à dificuldade podem ser feitas sobre a suíte infantil *Boneca Yayá*, que possui a *Yayá Dansando* (Figura 137), *Yayá Sonhando* (Figura 138) e *Yayá Brincando* (Figura 139). Essa é uma obra acessível, porém com um nível de dificuldade um pouco maior do que algumas das peças comentadas anteriormente.

Figura 135 - Início de *Marcha dos soldadinhos desafinados*, primeira peça das *Peças burlescas*, de Lorenzo Fernandez

O. Lorenzo Fernández
Rio de Janeiro, 1927
Op. 53

1. Marcha dos Soldadinhos Desafinados

Giocoso (a la Marcia)

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 136 - Início de *Acalanto da saudade*, segunda peça das *Peças burlescas*, de Lorenzo Fernandez

2. Acalanto da Saudade

O. Lorenzo Fernández
Rio de Janeiro, 1927
Op. 53

Moderato Cantabile $\text{♩} = 58$

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 137 - Início de *Yayá dansando*, primeira peça da suíte *Boneca Yayá*, de Lorenzo Fernandez

Yayá Dansando
I

O. LORENZO FERNÁNDEZ
(1897-1948)

Com alegria dengosa ($\text{♩} = 66$)

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 138 - Início de *Yayá sonhando*, segunda peça da suíte *Boneca Yayá*, de Lorenzo Fernandez

Yayá Sonhando
II

O. LORENZO FERNÁNDEZ
(1897-1948)

Moderado e com ternura ($\text{♩} = 60$)

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 139 - Início de *Yayá brincando*, terceira peça da suíte *Yayá brincando*, de Lorenzo Fernandez

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Uma outra opção de repertório é a *Pequena Suíte Infantil* para piano, composta de três peças, *Cantiga* (Figura 140), *Acalanto* (Figura 141) e *Folguedo* (Figura 142). As duas primeiras peças possuem um estilo mais homogêneo entre si, e a terceira peça é de mais rápida assimilação do que a boneca *Yayá*.

Figura 140 - Início da *Cantiga*, primeira peça da *Pequena suíte infantil*, de Lorenzo Fernandez

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 141 - Início do *Acalanto*, segunda peça da *Pequena suíte infantil*, de Lorenzo Fernandez

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 142 - Início do *Folguedo*, terceira peça da *Pequena suíte infantil*, de Lorenzo Fernandez

3. Folguedo

O. Lorenzo Fernández
Rio de Janeiro, 1937



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A suíte *Bonecas* é composta por cinco peças, que são *A Dansarina Espanhola* (Figura 143), *A Pastorinha Portuguesa* (Figura 144), *A Camponesa Italiana*, *A Lenhadora Russa* e *A Baianinha das Cocadas* (Figura 145). Três dessas estavam disponíveis.

A Dansarina Espanhola (Figura 143) foge da obviedade de se tocar cinco notas sequenciais, como num pentacórdio, e opta por um acompanhamento de mão esquerda baseado na escala pentatônica maior, num ostinato em compasso ternário. Apresenta um estilo harmônico modal, que oscila entre as notas Sol e Lá como centros. Chega mesmo ao ponto de começar a melodia da mão direita com a nota Lá, executada simultaneamente ao baixo Sol, criando uma dissonância inesperada. A melodia da direita se constrói usando técnicas de notas melódicas da harmonia, a saber, *apoggiatura*, bordadura superior e inferior e nota de passagem.

Figura 143 - Começo de *A dansarina espanhola*, da suíte *Bonecas*, de Lorenzo Fernandez

A Dansarina Espanhola

O. LORENZO FERNÁNDEZ.

Mão direita:
 Mão esquerda:

Allegro Moderato.

PIANO.

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A peça intitulada *A Pastorinha Portuguesa* (Figura 144) descreve uma atmosfera melancólica, triste mesmo, em Ré menor, e conserva duas características dignas de nota. A

primeira delas é explorar o canto na mão esquerda, em imitação ao que foi exposto na mão direita, bem ao estilo dos arranjos didáticos deste estudo. Outra característica é demonstrar logo no início da partitura todas as notas que serão utilizadas na mão direita e na mão esquerda na peça. Dessa forma, não há surpresa, o professor já pode escolher a peça sabendo que apenas aquelas cinco notas serão requeridas em cada uma das mãos do aluno.

Figura 144 - Começo de *A pastorinha portuguesa*, da suíte *Bonecas*, de Lorenzo Fernandez

A Pastorinha Portuguesa

O. LORENZO FERNÁNDEZ

PIANO.

Triste (Moderato)

mf *mf* *cantando cresc.*

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

O mesmo pode se dizer de *A baianinha das cocadas*, que além de contrastar com a peça anterior por conta de sua atmosfera alegre, vibrante e cheia de energia, explora o canto ao piano com variações constantes de articulação nas notas da melodia. Em outras palavras, embora sejam apenas cinco as notas que o aluno toca, serão várias as intenções musicais por ele comunicadas.

Figura 145 - Começo de *A baianinha das cocadas*, da suíte *Bonecas*, de Lorenzo Fernandez

A Baianinha das Cocadas

LORENZO FERNÁNDEZ

PIANO

Alegre

f *cantando com alegria*

Fonte - acervo da biblioteca da FAMES

Finalmente, tem-se a suíte infantil para piano *Minhas Férias*, composta por *Madrugada*, *Manhã na Praia* (Figura 146) e *Caçando Borboletas*. O estilo é similar às peças

descritas anteriormente. Conquanto as três peças sejam dignas de nota, a melodia de *Manhã na Praia* é particularmente memorável. Foi dedicada a Cecília Conde.

Figura 146 - Começo de *Manhã na praia*, da suíte infantil *Minhas férias*, de Lorenzo Fernandez



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

14) Mozart Camargo Guarnieri (1907-1993): Compositor paulista que tocava piano e foi aluno de Sá Pereira, além de amigo de Mário de Andrade. Foi professor no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, depois aperfeiçoou-se e trabalhou na França e nos Estados Unidos. Foi Guarnieri quem criou a Orquestra Sinfônica da Universidade de São Paulo, onde foi regente titular por quase duas décadas. Sua diversificada obra inclui sete sinfonias, seis concertos para piano, peças para violino, viola, violoncelo, flauta e clarinete. Dedicou-se também à música de câmara e principalmente às obras para piano solo³⁰.

Das suas diversas composições para piano, conseguimos destacar três peças. Não são tão didáticas e simples quanto as de Lorenzo Fernandez, mas merecem destaque por se tratar de um compositor de grande relevância para o Brasil.

A primeira peça a ser comentada se chama *Ficarás sozinha* (Figura 147), cujo título já denuncia de pronto a influência folclórica da peça. De fato, a cantiga da tradição oral aparece na seção intermediária da peça, que é uma pequena forma ternária. A melodia principal é sincopada e cromática, muito rica em nuances. Pode ser desafiadora para alguns devido à

³⁰ <http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=camargo-guarnieri&id=136***>

grande quantidade de compassos alternados que apresenta, embora não haja grandes dificuldades de leitura.

Figura 147 - Início de *Ficarás sozinha*, de Camargo Guarnieri

To Damaris Sprague Smith
FICARÁS SOZINHA
*YOU WILL BE LEFT ALONE

Grazioso (♩ = 120) M. CAMARGO GUARNIERI

Fonte: acervo do autor

Outra obra de Guarnieri que merece destaque é a *Suíte mirim*, composta por quatro pequenas peças, a saber, *Ponteando* (Figura 148), *Tanguinho* (Figura 149), *Modinha* (Figura 150) e *Cirandinha* (Figura 151). A primeira peça possui maiores dificuldades de leitura, por conta do uso ostensivo de semicolcheias e a presença de vários acidentes que reforçam a linguagem cromática aplicada. A mão direita deve ser executada com toque polifônico, em estilo que lembra a escrita de R. Schumann para piano. Ouvem-se duas vozes na mão direita acrescidas de uma terceira na mão esquerda, que gera o efeito do ponteadado. Segue-se uma interrupção e depois uma retomada da mesma ideia.

Figura 148 - Início de *Ponteando*, primeira peça da *Suíte mirim*, de Camargo Guarnieri

I.
PONTEANDO

À ZULEIKA ROSA GUEDES

Sem pressa $\text{♩} = 100$

Fonte: acervo do autor

Logo a seguir tem-se o belo *Tanguinho* (Figura 149), de leitura mais simples que a peça anterior, especialmente pela repetição do padrão rítmico de acompanhamento na mão esquerda.

Figura 149 - Início de *Tanguinho*, segunda peça da *Suíte mirim*, de Camargo Guarnieri

II.
TANGUINHO

À MYRIAM IACOVINO

Tristonho $\text{♩} = 69$

Fonte: acervo do autor

A *Modinha* (Figura 150) é dedicada a João Carlos Martins, e é uma peça que explora bonitos contracantos na mão esquerda, em estilo imitativo similar ao de Bach. A atmosfera melancólica da modinha faz com que seja uma peça cativante dentro do ciclo.

Figura 150 - Início de *Modinha*, terceira peça da *Suíte mirim*, de Camargo Guarnieri

III.
MODINHA

A JOÃO CARLOS MARTINS

Andante $\text{♩} = 69$

Fonte: acervo do autor

A *Cirandinha* (Figura 151), é mais uma peça com influência folclórica, que embora seja uma miniatura, apresenta diversos estilemas da escrita de Guarnieri para piano. A melodia da mão esquerda é construída a partir de um dualismo modal entre os modos lídio e mixolídio de Fá, constituindo-se em uma escala comum na música de baião (Lídio b7 ou Mixolídio #4). Ademais, percebe-se a figuração em semicolcheias na mão direita em intervalos de quartas, muito utilizados na escrita do compositor.

Embora chamada de mirim, essa obra apresenta diversas dificuldades, e é comentada aqui devido ao peso da importância do compositor paulista.

Figura 151 - Início de *Cirandinha*, quarta peça da *Suíte mirim*, de Camargo Guarnieri

IV.
CIRANDINHA

A MEGUME TERUSHIMA

Vivo $\text{♩} = 160$

Fonte: acervo do autor

Finalmente, tem-se suas *Cinco peças infantis*, que possuem os seguintes títulos: *Estudando piano*, *Criança triste*, *Valsinha manhosa* (Figura 152), *A criança adormece* e

Polka. Para esse trabalho foi possível consultar a *Valsinha manhosa*, que é uma peça com um sabor modal, escrita em 3/8 e uma melodia sincopada, que por vezes prolonga o terceiro tempo de um compasso até o início do compasso subsequente. É uma pequena forma ternária, e na seção intermediária a mão esquerda participa executando um segundo tema. Interessante o caráter didático da peça, porque ainda que seja simples, conserva claramente o estilo do compositor.

Serve, portanto, como uma boa introdução para entender como se comporta a música de C. Guarnieri, antes de o pianista partir para outras obras mais arrojadas do autor.

Figura 152 - Início de *Valsinha manhosa*, das cinco peças infantis, de Camargo Guarnieri



Fonte: acervo do autor

15) Luciano Gallet (1893-1931): Nasceu no Rio de Janeiro e frequentou o Colégio Pedro II. Foi cantor, pianista e ator, formado em arquitetura. Atuou em cafés e cinemas como pianista e foi orientado por Henrique Oswald no Instituto Nacional de Música, por incentivo de Glauco Velasquez. Estudou ainda com Darius Milhaud. Foi um importante folclorista, tendo obras publicadas a respeito do tema. Dentre suas composições, as obras para piano, música de câmara e sua *Suíte popular* para orquestra merecem destaque³¹.

³¹ <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=rluciano-gallet&id=883>>

Recentemente, boa parte de suas composições foi disponibilizada gratuitamente no site do *Instituto Piano Brasileiro*³². De sua produção, destacam-se seus *12 exercícios brasileiros*, para piano a 4 mãos. O compositor as considera como peças fáceis. A obra é dividida em quatro fascículos (sic) de três peças cada um e possuem um prefácio com indicações sobre questões pedagógicas pianísticas e a preocupação nacionalista em expor formas brasileiras e suas características distintivas.

Existem notas explicativas de cada uma das 12 peças, que são de execução muito simples para os alunos. Na verdade, todas elas consistem apenas na execução de um pentacórdio, sem mover a posição básica das mãos. Apenas nas duas últimas peças do último fascículo é que aparece uma nota fora desse pentacórdio, mas ainda assim em grau conjunto, de fácil execução. Mesmo a parte do professor não é difícil, mas conta com a obrigação de mostrar o estilo brasileiro próprio de cada peça. Assim, sem ter que se esforçar muito com sua própria parte, o aluno aprende de ouvido alguns dos gêneros musicais caracteristicamente nacionais.

As 12 peças de Gallet são as seguintes:

- 1º Fascículo (sic): *Valsa sestrósa, Puladinho 1º, Dobrado*;
- 2º Fascículo: *Chôrinho, Modinha, Tanguinho*;
- 3º Fascículo: *Schotisch brasileira, Serésta, Maxixe* (Figuras 153 e 154);
- 4º Fascículo: *Polka sertaneja, Puladinho IIº, Batúque*.

³²<http://www.institutopianobrasileiro.com.br/post/visualizar/Obra_de_Luciano_Gallet_agora_disponivel>

Figura 153 - Parte do professor da peça *Maxixe*, de Luciano Gallet

Professor

Nº 9 - MAXIXE

$\text{♩} = 80$

Moderato *Largamente*

PIANO

pesado

The musical score for the professor's part of 'Maxixe' is written for piano. It consists of three systems of music. The first system is marked 'Moderato' and 'pesado'. The second system is marked 'meno'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Figura 154 - Parte do aluno da peça *Maxixe*, de Luciano Gallet

Alumno

Nº 9 - MAXIXE

Moderato.

PIANO

pesado

meno

The musical score for the alumno's part of 'Maxixe' is written for piano. It consists of three systems of music. The first system is marked 'Moderato.' and 'pesado'. The second system is marked 'meno'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

16) Maria Luisa de Mattos Priolli: Autora que notabilizou-se por seus livros de teoria musical e solfejo, foi também compositora e deixou algumas peças simples para piano que interessam à educação dos alunos mais iniciantes. Serão comentadas brevemente cinco de suas peças: *Berceuse* (Figura 155), *Mini-suíte*, *Canção da manhã*, *Minueto* e *Os soldadinhos partem para a guerra*.

Seguindo a praxe dessas peças fáceis para piano, a *Berceuse* da autora possui duas páginas apenas. Há uma melodia na mão direita e um acompanhamento harmônico arpejado na mão esquerda, que embora mude os acordes, mantém o mesmo ritmo durante toda a peça. A peça possui um estilo de Noturno, semelhante a John Field ou Chopin, porém bastante econômico em seus recursos.

Figura 155 - Primeiros compassos de *Berceuse*, de Maria Luisa de Mattos Priolli



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Mini-suíte é composta por três pequenas peças, *Bonequinha medrosa* (Figura 156), *Caixinha de música da boneca* (Figura 157) e *Dorme, bonequinha* (Figura 158). A primeira peça possui apenas 20 compassos, e a coletânea total possui apenas três páginas. As duas primeiras peças são de execução muito simples, sendo que a primeira apresenta usos das tonalidades homônimas e uma modulação para a subdominante menor. A terceira é ligeiramente trabalhosa, mas também de fácil assimilação pelo pianista.

Figura 156 - Início de *Bonequinha medrosa*, primeira peça da *Mini-suíte*, de Maria Luisa de Mattos Priolli

BONEQUINHA MEDROSA

Para Daniella MARIA LUISA PRIOLLI

Agitado

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 157 - Início de *Caixinha de música da boneca*, segunda peça da *Mini-suíte*, de Maria Luisa de Mattos Priolli

CAIXINHA DE MÚSICA DA BONECA

Gracioso MARIA LUISA PRIOLLI

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 158 - Início de *Dorme, bonequinha*, terceira peça da *Mini-suíte*, de Maria Luisa de Mattos Priolli

DORME, BONEQUINHA

MARIA LUISA PRIOLLI

Calmo
M. M. ♩ = 108

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Bem similar aos dois exemplos anteriores é *Canção da manhã* (Figura 159), que possui um diálogo atraente entre ambas as mãos. Também se trata de uma pequena forma ternária. O seu *Minueto* (Figura 160) é mais exigente, até mesmo mais do que os Minuetos de J. S. Bach, porque abusam de notas duplas, acordes e saltos, em um nível um pouco mais adiantado.

Figura 159 - Primeiros compassos de *Canção da manhã*, de Maria Luisa de Mattos Priolli

CANÇÃO DA MANHÃ

FACIL

MARIA LUISA PRIOLLI
(1974)

Para Marco Antonio

Tranquilo M. M. ♩ = 106

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 160 - Primeiros compassos do *Minueto*, de Maria Luisa de Mattos Priolli

MINUETO

MARIA LUISA DE MATTOS PRIOLLI

Piano

Gracioso

ritard. a tempo

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Os soldadinhos partem para a guerra (Figura 161) é uma pequena peça de duas páginas, em 4/8, bem ritmada, com caráter marcial militar na mão direita. Peça de muito simples execução.

Figura 161 - Primeiros compassos de *Os soldadinhos partem para a guerra*, de Maria Luisa de Mattos Priolli

OS SOLDADINHOS PARTEM PARA A GUERRA

Marla Luisa de Mattos Priolli

Bem ritmado

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

17) Najla Jabor (1915-2001)³³: compositora carioca que obteve destaque como regente e ficou particularmente conhecida por suas canções sacras. Escreveu ainda concertos e

³³ Ficher, Miguel; Schleifer, Martha Furman; Furman, John M. (2002). *Latin American classical composers: a biographical dictionary*. Scarecrow Press. Retrieved 11 November 2010.

obras sinfônicas. Da sua produção, destaca-se aqui a peça fácil para piano denominada *Batuquinho clássico* (Figuras 162 e 163), uma peça humorística, segundo indicação da própria partitura. Outras peças incluem *A Marcha do Soldadinho* (Figura 164), *Branca de Neve*, *Um Burrinho Vendedor de Água*, *O Ratinho e o Gatinho* e *Um Sonho*.

O *Batuquinho clássico* é uma peça divertida que utiliza bastante percussão na tampa do piano ou na estante, além de terminar com dois *clusters* bastante inusitados que são tocados com o antebraço inteiro, com braços cruzados sobre o teclado. Peça muito interessante ritmicamente e muito divertida de se tocar, ensinar e ouvir. Trata-se de uma peça com algumas surpresas decorrentes da ousadia composicional, com ótimo senso de humor.

Figura 162 - Abertura do *Batuquinho clássico*, de Najla Jabor, onde se lê a indicação *Peça humorística*

BATUQUINHO CLÁSSICO (PEÇA HUMORÍSTICA)

Nota: Este sinal (□) representa batidas com as mãos sobre a estante ou mesmo sobre a tampa do piano. A pausa sobre o sinal, é o valor da marcação. R. ritmo

NAJLA JABOR

Alegre com Graça

Piano

cresc. *staccato*

Ped. □

Fonte: acervo do autor

Figura 163 - Indicação final de execução dos *clusters* na peça *Batuquinho clássico*, de Najla Jabor

al fine

11, 170 Ped.

ff

Ped.

NOTA:—Em seguida a nota final da música, o pianista sem perder o compasso, ligeiramente desce o teclado, deverá com os braços cruzados em posição horizontal e os dedos livres ao nível dos cotovelos, encorregá-los sobre o teclado, das teclas pretas para as brancas, causando-nos a impressão de que foi tocado um chelo, acompanhado de todas as notas do piano, este acorde de sol¹ fa¹ b¹

O AUTOR

Fonte: acervo do autor

A *marcha do soldadinho* começa com uma pequena história narrada pela autora. Trata-se de uma pequena forma ternária com ritmos marciais, especialmente na mão direita. A tonalidade da peça é Dó Maior. A temática do soldado reaparece em *Estória de um soldado brasileiro* (Figura 165), uma peça que explora ostinato rítmico na mão esquerda *a la Miudinho*, de Villa Lobos; e um ritmo sincopado vibrante na segunda seção da peça.

Figura 164 - Abertura de *A marcha do soldadinho*, de Najla Jabor



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 165 - Abertura de *Estória de um soldado brasileiro*, de Najla Jabor

Estória de um Soldado Brasileiro

NAJLA JABOR

Moderato Expressivo

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Inegavelmente infantil, *O ratinho e o gatinho* (Figura 166) não só tem uma história inicial, como possui indicações textuais dentro da música, como forma de guiar a execução do aluno, despertando-lhe a imaginação. A peça é em Dó Maior, explora o pentacórdio da tonalidade, que às vezes é transposto para outros graus da escala. A execução é bastante simples.

Figura 166 - Abertura de *O Ratinho e o gatinho*, de Najla Jabor

O RATINHO E O GATINHO

NAJLA JABÓR

Era uma vez um ratinho muito travesso. Todos os dias, pela manhã, pé-ante-pé, lá ia ele roer a comida do gatinho. O gatinho era um bichano branco, bonito e muito paciente. Muita vez, ele via o ratinho, levado, comendo o seu queijo. Um dia, porém, o gatinho cansou-se das travessuras do ratinho e começou a vigiá-lo. Desde então, passaram os "Srs. Ratinhos" a andar sempre correndo... "E os gatinhos a perseguirem os ratinhos..."

Moderato

PIANO

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Os *ostinatos* em colcheias descrevem *Um burrinho vendedor de água* (Figura 167), uma pequena peça com elementos similares às peças comentadas acima. Usa-se recorrentemente o pentacórdio, para estimular a execução pianística com os cinco dedos, além de alguns ritmos sincopados e a execução de uma melodia acompanhada por acordes. Forma ternária do tipo *Da capo*.

Figura 167 - Início da peça *Um burrinho vendedor de água*, de Najla Jabor

UM "BURRINHO" VENDEDOR DE ÁGUA...

NAJLA JABÓR

Era uma vez um homem que morava numa aldeia com seu "burrinho". Todos os dias, logo cedo, pela manhã, ele preparava o animalzinho e ia vender água pela cidade. O "burrinho" gostava do trabalho e até já considerava como um passeio, pois enquanto compravam água, davam-lhe biscoitos e alfafa. Porém... o bichinho era inteligente e observou que durante o trabalho, muita coisa gostosa ele ganhava, pois todos já sabiam pelo toc...toc...toc...toc... que o burrinho se aproximava, e preparavam então as guloseimas para lhe dar. E assim, andando pelo caminho, "trotando" sempre com força, passou o burrinho com os pés a bater!

Desde então se tornou conhecido o burrinho... a água a vender...

Pouco alegre

M.D. a mão direita sobre a esquerda

M.E. a mão esquerda um pouco mais forte que a direita

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Um sonho (Figura 168) é a última peça da compositora a ser comentada, e trata-se de uma pequena melodia acompanhada por arpejos de acordes em semínimas. A melodia, segundo indicação da própria autora, foi baseada em uma canção de natal.

Figura 168 - Início da peça *Um sonho*, de Najla Jabor



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

18) Octavio Maul (1901-1974)³⁴: compositor, regente e flautista fluminense, foi aluno de Francisco Braga no Instituto Nacional de Música, tendo também estudado na Bélgica e Alemanha. Ao retornar ao Brasil foi aluno de Guilherme Fontainha. Foi aluno de regência de Francisco Mignone e integrou o corpo docente do Conservatório Brasileiro de Música. Dirigiu importantes orquestras brasileiras, em ocasiões em que sua obra foi executada. Da sua produção têm destaque obras orquestrais, para cordas, música de câmara e suas diversas composições para piano.

Suas peças que aqui serão comentadas são *Alegria matinal* (Figura 169), *No campo* (Figura 170), *Passinhos de dansa* (Figura 171) e *Travessa* (Figura 172). A primeira é bem ativa ritmicamente em ambas as mãos, com desenhos em semicolcheias na mão direita acompanhados por uma esquerda em colcheias cuja nota mais aguda realiza um contracanto. É uma peça ligeiramente mais extensa que a de outros compositores com peças fáceis, mas sua execução não é tão difícil, embora exija atenção, sobretudo às leituras rítmicas.

³⁴ <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=octavio-maul&id=88>>.

Figura 169 - Início da peça *Alegria matinal*, de Octavio Maul

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

A segunda peça possui elementos desafiadores, tanto na rítmica da mão esquerda quanto nas notas duplas da mão direita. Não se trata exatamente de uma peça para alunos em nível elementar, mas despertou o interesse de pesquisa, por se tratar de uma composição pouco ou nada divulgada do repertório.

Figura 170 - Início da peça *No campo*, de Octavio Maul

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Mais adequadas aos iniciantes são *Passinhos de dança* e *Travessa*. A primeira dessas é uma pequena valsinha em duas páginas, em sua maioria acompanhada por semínimas na mão esquerda, que são arpejos simples, e com uma melodia na mão direita. *Travessa* explora um pouco mais a alternância de mãos e elementos em semicolcheias, para ilustrar melhor o que prescreve o título da peça.

Figura 171 - Início de *Passinhos de dança*, de Octavio Maul

Passinhos de dança

OCTAVIO MAUL

TEMPO de VALSA

PIANO *p*

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 172 - Início de *Travessa*, de Octavio Maul

TRAVESSA

FACULDADE DE
MUSICA
OCTAVIO MAUL

PIANO *f*

VIVO

Alegre

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

19) Olga Coruja dos Santos: possui uma obra pedagógica para piano, e aqui serão destacadas as peças *Caixinha de Música* (Figura 173), *Brasileirinha*, *A Barquinha de Vela* (Figuras 174 e 179), *Moreninha Brejeira* (Figura 175), *Alegria no Batalhão* (Figura 176), *Amanhecendo* (Figura 177), *Bailado das Bonecas* (Figura 178), *Branca de Neve* (Figura 180), *Brasileirinha* (Figura 181), *Cavalinho Trotão* (Figura 182), *Passinhos de Dança* (Figura 183). Outras peças incluem *Alegres passarinhos*, *Valsinha do Papai*, *Valsinha da Mamãe* e *Borboletinhas*.

Figura 173 - Início de *Caixinha de música*, de Olga Coruja dos Santos

CAIXINHA DE MÚSICA

OLGA CORUJA DOS SANTOS

Andante

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A *barquinha de vela* (Figuras 174 e 179) pode ser uma boa peça para estudar saltos curtos em *stacatto* e passagens de polegar. Outra peça que pode ser aproveitada é *Moreninha Brejeira* (Figura 175), que tem um acompanhamento simples de mão esquerda para dar suporte a uma melodia de mão direita, e em alguns compassos as mãos alternam um elemento arpejado que se completa na união de ambas as mãos.

Figura 174 - Início de *A barquinha de vela*, de Olga Coruja dos Santos

A BARQUINHA DE VELA

Para Paulo Soares Ceppas

OLGA CORUJA DOS SANTOS

Moderado

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 175 - Início de *Moreninha brejeira*, de Olga Coruja dos Santos

MORENINHA BREJEIRA

OLGA CORUJA DOS SANTOS

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Mais uma peça de temática militar, *Alegria no Batalhão* (Figura 176) oferece como principal desafio a execução de semicolcheias na mão direita, o que se dá em poucos compassos, enquanto a mão esquerda acompanha ininterruptamente a melodia com uma sucessão de colcheias, simulando uma marcha militar.

Figura 176 - Início de *Alegria no batalhão*, de Olga Coruja dos Santos

ALEGRIA NO BATALHÃO

OLGA CORUJA DOS SANTOS

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Amanhecendo (Figura 177) só pode apresentar dificuldades para alunos que ainda não leiam ritmos pontuados. O *Bailado das Bonecas* (Figura 178) possui diversas semelhanças com *A Barquinha de Vela* (Figura 174). Mais elétrica do que outras peças da compositora, *Branca de Neve* parece um pequeno estudo, dada sua insistência nos elementos com semicolcheias, que incluem um movimento de escala em uma oitava.

Figura 177 - Início de *Amanhecendo*, de Olga Coruja dos Santos

AMANHECENDO

Discooteca
N.º 2789
ESTRELA
OLGA CORUJA DOS SANTOS

p cantando
cantando

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 178 - Início de *Bailado das bonecas*, de Olga Coruja dos Santos

BAILADO DAS BONECAS

Discooteca
N.º 2393
ESTRELA
OLGA CORUJA DOS SANTOS

MUSART'S - Prom. Art e Musicais Ltda.
Rua 5 de Novembro 50 - 1.º Andar
Eunápolis - Bahia

p

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 179 - Semelhanças rítmicas e melódicas entre *Bailado das bonecas* e *A barquinha de vela*

A BARQUINHA DE VELA

Para Paulo Soares Ceppas OLGA CORUJA DOS SANTOS'

Moderado

mf

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 180 - Início de *Branca de neve*, de Olga Coruja dos Santos

BRANCA DE NEVE

FÁCIL

OLGA CORUJA DOS SANTOS

Ligeirinha

p

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Sustentando o estereótipo, a peça chamada *Brasileirinha* (Figura 181) assim se caracteriza pelo uso de síncofes na mão esquerda do pianista. A peça recebe esse nome por utilizar abundantemente os ritmos sincopados, que se alongam por toda a peça, de duas páginas. Tem-se a sensação improvisatória de um prelúdio.

Caixinha de música simula os sons do adereço domiciliar escrevendo em um registro bem agudo do instrumento. Trata-se de uma peça simples, porém bonita, e que serve bem o propósito de ensino da leitura e da técnica desde o princípio das aulas.

Cavalinho Trotão descreve o cavalo por meio dos ritmos de colcheias pontuadas seguidas de semicolcheias. Em alguns casos, movimentos alternados de colcheia inspiram o trote do animal. *Passinhos de Dança* (Figura 183) é uma peça em compasso binário simples,

que simula uma dança graciosa e que também não apresenta dificuldades de estudo e performance.

Figura 181 - Início de *Brasileirinha*, de Olga Coruja dos Santos

The image shows the beginning of the piano piece 'Brasileirinha' by Olga Coruja dos Santos. The title 'BRASILEIRINHA' is written in large, bold, spaced-out letters at the top. Below the title, the composer's name 'OLGA CORUJA DOS SANTOS' is written in smaller letters. The tempo marking 'ANDANTINO' is placed above the first staff. The music is written for piano in 2/4 time, featuring a treble and bass staff. The melody in the treble staff starts with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5, with a slur over the last two. The bass staff provides a simple accompaniment with quarter notes. Fingerings are indicated with numbers 1-5. A piano dynamic marking 'p' is present at the beginning of the piece.

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 182 - Início de *Cavalinho trotão*, de Olga Coruja dos Santos

The image shows the beginning of the piano piece 'Cavalinho trotão' by Olga Coruja dos Santos. The title 'CAVALINHO TROTÃO' is written in large, bold, spaced-out letters at the top. Below the title, the composer's name 'OLGA CORUJA DOS SANTOS' is written in smaller letters. The music is written for piano in 2/4 time, featuring a treble and bass staff. The melody in the treble staff is more rhythmic and includes slurs and fingerings. A piano dynamic marking 'p' is at the start, and a 'cresc.' marking indicates a crescendo. The bass staff has a steady accompaniment with quarter notes and slurs. Fingerings are indicated with numbers 1-5.

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 183 - Início de *Passinhos de dança*, de Olga Coruja dos Santos



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

20) Paulo Luis Vianna Guedes: Compositor nascido em Porto Alegre³⁵ que também teve atuação como médico, professor de História da Música, tendo sido um dos precursores da psicanálise em solo gaúcho. Sua obra para piano possui quatro peças que podem ser aproveitadas com alunos em níveis elementares, as quais serão comentadas a seguir. De maneira geral, seu repertório precisa de algumas ressalvas, porque tudo o que o autor escreve conserva algum grau de dificuldade, não sendo, portanto, tão acessível a qualquer aluno. Para os mais adiantados, contudo, pode se constituir em uma boa escolha de repertório.

Sua *Valsa* (Figura 184), manuscrita e de apenas três páginas, datada de 1954, não é das peças mais simples para iniciantes, mas pode ser executada sem maiores problemas por alunos de nível intermediário. A estrutura é muito similar às valsas mais simples de F. Chopin, com uma melodia na mão direita e acompanhamento harmônico na mão esquerda, o qual delinea com clareza os três tempos de cada compasso. A peça possui também dedilhados feitos pelo próprio compositor.

³⁵ <<http://www.ufrgs.br/museupsi/biopauloguedes.htm>>.

Figura 184 - Início de *Valsa*, de Paulo Guedes

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Caixinha de música (Figura 185) é uma peça mais apropriada ao repertório de alunos em nível elementar, que nem sempre são crianças. Tem-se, delicadamente executada no registro agudo do instrumento, acompanhada por arpejos sutis da mão esquerda, sem muitas mudanças de posição das mãos. O estudo precisa se concentrar mais na melodia da mão direita, uma vez que a mão esquerda possui apenas arpejos de tríades e acompanhamentos em harmonias quebradas. A extensão da peça também é de apenas três páginas.

Figura 185 - Início de *Caixinha de Música*, de Paulo Guedes

CAIXINHA DE MUSICA

Paulo Guedes
(1916-1969)

♩ = 135

8^{va}

mf

5

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Uma abordagem mais nacionalista pode ser observada em seus *4 esboços brasileiros*, que contém *Chorinho*, *Cantiga*, *Toada* e *Dança* (Figura 186). Essa obra também se adequaria melhor ao repertório de um aluno em nível intermediário, mas os trechos de grande

dificuldade não são abundantes. A maior parte é acessível tecnicamente e poderia ser aproveitada com um aluno mais avançado da disciplina Piano Complementar.

Figura 186 - Primeiros compassos de *Dança*, de Paulo Guedes



Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

A obra mais inequivocamente pensada para iniciantes se chama *Suíte Infantil*, constituída por *Crianças brincando* (Figura 187), *Corrupio* (Figura 188) e *Acalanto* (Figura 189). Mais uma vez aparece nas peças infantis brasileiras o gênero *Acalanto*, uma espécie de *Berceuse* em estilo nacional.

A despeito de seu título sugerir o público infantil, não se observa uma correspondência entre título e conteúdo da peça, que inicia em estilo recitativo, com arpejos e notas duplas bastante desafiadores para alunos em nível elementar. Há muito deslocamento pelo teclado e notas duplas na primeira peça da suíte. A segunda apresenta problemas de polirritmia e alguns arpejos de dificuldade considerável. A terceira peça explora escrita em três claves e uma textura cordal de difícil leitura. Com a devida vênua ao compositor, mas a suíte mais se adequa a memórias infantis para serem executadas por um pianista adiantado em seus estudos, do que propriamente ao que se esperaria de uma suíte infantil. Essa obra é de difícil execução.

Figura 187 - Abertura de *Crianças brincando*, primeira peça da *Suíte infantil*, de Paulo Guedes

The image shows the handwritten musical score for the first piece of the 'Suíte infantil', 'Crianças brincando'. The title is written in a large, cursive font at the top. Below it, 'Nº 1' is on the left and 'P. GUEDES Setembro. 1939' is on the right. The score is written for piano on a grand staff with treble and bass clefs. The tempo is marked 'Brincando' and 'lento'. The score includes various musical notations such as dynamics ('mf', 'a vontade'), articulation, and fingerings. The piece is in 2/4 time.

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Figura 188 - Abertura de *Corrupio*, segunda peça da *Suíte infantil*, de Paulo Guedes

The image shows the handwritten musical score for the second piece of the 'Suíte infantil', 'Corrupio'. The title is written in a large, cursive font at the top. Below it, 'Nº 2' is on the left and 'P. GUEDES 27/30 de Nov. 1939' is on the right. The score is written for piano on a grand staff with treble and bass clefs. The tempo is marked 'Prestissimo.' and 'sempre p'. The score includes various musical notations such as dynamics ('sempre p', 'idem'), articulation, and fingerings. The piece is in 2/4 time.

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Figura 189 - Abertura de *Acalanto*, terceira peça da *Suíte infantil*, de Paulo Guedes



Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

21) Radamés Mosca: Esse compositor de São Paulo tem despertado curiosidade nesse estudo. À parte do seu sobrenome inusitado, chamou a atenção o fato de suas peças terem sido revisadas e dedilhadas por Francisco Mignone. Aquelas a que foi possível ter acesso se baseiam em histórias literárias, contos infantis ou sugerem ambientes e pensamentos fantásticos, estimulando a imaginação dos alunos que tocam. O mérito da complexidade composicional pode ser discutível, mas a preocupação e a intencionalidade pedagógica do autor são louváveis.

Pouco se fala, se conhece ou se sabe desse compositor. Por não ter peças mais difíceis, como um Francisco Mignone, acaba não aparecendo nas salas de concerto. Mignone tem muitas peças infantis, mas o que sustenta seu nome no cenário interpretativo são suas peças de maior complexidade, sobretudo para piano solo. Uma busca na mídia social *Facebook* conduziu à página de um certo Radamés Macuco Mosca, com quem foi estabelecido contato. Após alguns dias de espera, a resposta veio, e se tratava do filho do compositor, já somando 82 anos de idade em 2017.

O filho foi agrimensor³⁶, decidiu tocar gaita e se enveredar pela música popular, particularmente o *blues*, e se instalou em Mongaguá, São Paulo, uma cidade com cerca de 52.000 habitantes. Começou a escrever músicas autorais em 1996, com sua canção *Alegres*

³⁶ Informações concedidas por escrito pelo filho do compositor nos dias 01 e 05 de abril de 2017.

mamonas, uma homenagem póstuma ao grupo nacional de rock Mamonas Assassinas, precoce e tragicamente desaparecido em 1996.

Foram estabelecidos diálogos regulares, nos quais o filho informou que seu pai estudou no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, tendo sido maestro e pianista. Chegou a lecionar no Colégio Arquidiocesano de São Paulo e ao que tudo indica algum autor americano teria registrado alguma informação biográfica sobre o compositor, mas esse material ainda não foi encontrado.

A preocupação pedagógica desse compositor fica evidente pelo conteúdo das suas peças para piano, e também pela constatação da existência de uma obra publicada juntamente com Mauricio Murst intitulada *Prontuário do estudante de Música* (MOSCA; MURST, 1943), publicado pela Ricordi Brasileira, e cujo conteúdo é um pequeno guia de formas musicais do repertório clássico, romântico e moderno, com explicações bem didáticas e elucidativas de diversos termos musicais, notadamente as danças, dos mais variados tipos. O pequeno livro se propõe a expor a evolução das danças, antigas e modernas.

O prefácio deste livro acima mencionado é de Luiz Heitor Corrêa de Azevedo, e este se refere a Radamés Mosca como jovem professor, compositor e musicógrafo paulista, usando palavras elogiosas ao destacar que o livrinho é o único à época que inclui além de danças internacionais, conceitos sobre muitas danças brasileiras, tais como corta-jaca, congada, embolada, marinheira, maxixe, dentre outras.

Das obras de Radamés Mosca que se pode destacar, tem-se a *Coleção Cererê*, inspirada no livro *Martim Cererê*, de Cassiano Ricardo, e designada como *peças muito fáceis para piano*. São cinco pequenas peças, que recebem os seguintes títulos: *Meus oito anos* (Figura 190); *Soldados verdes* (Figura 191); *Uiara* (Figura 192); *Reis Magos* (Figura 193); *Mãe preta*. Dessas, não foi possível encontrar apenas a partitura de *Mãe preta*.

Meus oito anos é antecedida por um breve poema e a peça é uma pequena valsa de duas páginas, em Dó Maior. De simples execução, mais fácil do que peças infantis de Schumann, conserva uma boa intenção musical, com uma atmosfera infantil. Assemelha-se ao estilo das peças de Carlos Cruz, já comentadas nesse trabalho.

Figura 190 - Início de *Meus oito anos*, da *Coleção Cererê*, de Radamés Mosca

BIBLIOTECA
n.º 04848 Acv
da 14.03.19.24

Meus oito anos

RADAMÉS MOSCA

Movimento cômodo

no tempo de pequenino
eu tinha medo da cuca
velhinha de olhos pretos
que morava atrás da porta...
de manhã, por travessura,
pica-pau batendo o bico
numa casca de pau:
pica-pau, pau-pau
na minha imaginação
fico, pra sempre o pica-pau...
pica-pau batendo o bico
numa casca de pau:
pica-pau, pau-pau

com força e bastante clareza

crescendo

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Soldados Verdes (Figura 191) se inicia também com indicações textuais que ajudam a ambientar a peça, que é escrita em compasso binário, construída motivicamente e com apenas duas páginas de extensão.

Figura 191 - Início de *Soldados vêrdes*, da *Coleção Cererê*, de Radamés Mosca

Soldados vêrdes

De Martin Cererê
Casiano Ricardo

parece que ha, nos clarins da alvorada,
alguma cousa de marcial. - longas palmeiras
lembram lanças fincadas na paisagem
como si andasse galopando em plena serrania
uma legião alvorotada de bandeiras
soldados verdes! rataplan

RADAMÉS MOSCA

Marcial e automaticamente alegre

PIANO
(martelar ate o fim)

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Uiára (Figura 192) é uma mulher misteriosa, muito linda, muito clara, como ainda não houve outra igual, de cabelos verdes e olhos amarelos. Essa miniatura musical é em forma ternária, sendo que sua primeira e última seções apresentam uma insistente textura figurativa, que cria a sonoridade de uma harpa, sendo que a última nota de cada arpejo constitui uma melodia, em que todas as notas são teclas pretas do piano, tanto no solo quanto no

acompanhamento. A seção intermediária tem um canto triste, e uma textura homofônica em Ré menor.

Figura 192 - Início de *Uiára*, da *Coleção Cererê*, de Radamés Mosca

Reg. N.º 11.111-22-6
Data: 14.03.19.24

Uiára

de Martin Cererê
Casiano Ricardo

RADAMÉS MOSCA

Movimento calmo

... e havia
no país das palmeiras
que era todo um rumor
de água clara
e de alegria matinal
uma estranha mulher, muito linda,
muito clara
como ainda não houve no mundo
outra igual:
cabelos verdes, olhos amarelos
chamava-se uiára

acabando lentamente o canto
pedalizar de compasso em compasso

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Rei magos (Figura 193) possui um texto que narra o encontro dos sábios orientais com o menino Jesus, recém-nascido, conforme tradição dos evangelhos cristãos. A peça chama a atenção por suas indicações interpretativas metamusicais, com textos que sugerem o dia, a noite, movimentações alegres e sentimentos religiosos. Essa peça já possui alguns ritmos pontuados e uma figuração melódica que parece imitar estilemas da música árabe, nos seus últimos oito compassos, corroborando a atmosfera da visita de sábios orientais à manjedoura onde estaria o menino Jesus de Nazaré.

Figura 193 - Início de *Reis Magos*, da *Coleção Cererê*, de Radamés Mosca

DATA: 14.03.19.24

Reis Magos

de Martin Cererê
Casiano Ricardo

RADAMÉS MOSCA

Moderato

... e pra ouvir a sua historia
vieram três reis encantados:
um vermelho, o que lhe trouxe
a manhã como presente;
outro branco, o que lhe havia
feito presente do dia;
outro preto, finalmente,
rosto cortado de açoite:
o que lhe trouxe a noite...

(historia) movimento mistico-bem ligado

rall.

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Radamés Mosca escreveu uma obra intitulada *Conto pedagógico com oito peças muito fáceis para piano*. Na capa da partitura lê-se *O aviador-foguete*. O aviador-foguete é chamado de *Mamoré*, um dos personagens da narrativa, e a execução total, com as leituras dos textos propostos dura 23 minutos, segundo sugestão da própria edição. O garoto brinca com uma régua como se fosse um avião, e, na fantasia do compositor, o menino sai em direção a uma área aberta, encontra um avião e pilota a aeronave por diversos países. A bordo estão seus dois irmãos e as paradas que são feitas periodicamente pela aeronave correspondem às peças musicais que aparecem no álbum.

A primeira parada se dá em Viena, e lá se ouve a *Grande Valsa* (Figura 194), um arranjo que o Mosca faz de uma peça de J. Strauss. A segunda peça é uma adaptação do *Prelúdio op. 28, n. 7* (Figura 195), de F. Chopin, descrita pelo autor como um coral de meninos ensaiando no cenário da Polônia.

Figura 194 - Primeiros compassos de *Grande Valsa*, da obra *Conto pedagógico com oito peças muito fáceis para piano*, de Radamés Mosca

Grande Valsa

de JOÃO STRAUSS
arr. de RADAMÉS MOSCA

Tempo de valsa (3/4 minuto)

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 195 - Primeiros compassos de *Prelúdio*, da obra *Conto pedagógico com oito peças muito fáceis para piano*, de Radamés Mosca

Prelúdio
(Op. 28, N. 7)

de FREDERICO CHOPIN
Arr. de RADAMÉS MOSCA

Andantino (1 minuto)
dolcemente

pp rel. dolcemente

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

A seguir, para manutenção do avião, fazem uma pequena parada na Suíça, onde são cercados por um grupo de meninas que cantam uma *Ária popular suíssa* (sic) (Figura 196), uma peça de Harry Neufeld. Seguindo para a Itália, ouvem uma melodia popular napolitana, *Santa Lucia* (Figura 197). De passagem por Paris, acontece um Carnaval, onde pode-se ouvir uma *Farândola* (Figura 198), da Suíte Arlesiana, de G. Bizet, também arranjada pelo compositor brasileiro.

Figura 196 - Primeiros compassos de *Ária popular suíssa* (sic), da obra *Conto pedagógico com oito peças muito fáceis para piano*, de Radamés Mosca

Ária Popular Suíssa

Recolhida por HARRY NEUFELD
Arr. de RADAMÉS MOSCA

Viváz (1/2 de minuto)
sa

mf

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 197 - Primeiros compassos de *Santa Lucia*, da obra *Conto pedagógico com oito peças muito fáceis para piano*, de Radamés Mosca



Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 198 - Primeiros compassos de *Farândola*, da obra *Conto pedagógico com oito peças muito fáceis para piano*, de Radamés Mosca

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

O sobrevoo à Rússia foi acidental, mas permitiu que se ouvisse pelo rádio a canção popular dos *Barqueiros do Volga* (Figura 199), um rio russo. O passo seguinte foi a América do Norte, onde após passar pelas árvores-mamutes da Califórnia, de mais de 100 metros de altura, puderam ouvir *Oh! Suzana!* (Figura 200). A parada final é o Rio de Janeiro, onde avistam a baía de Botafogo e o Corcovado, com a estátua do Cristo Redentor, quando se pode ouvir na rádio um choro-sapeca, *Tico-Tico no Fubá* (Figura 201).

Figura 199 - Primeiros compassos de *Barqueiros do Volga*, da obra *Conto pedagógico com oito peças muito fáceis para piano*, de Radamés Mosca

Barqueiros do Volga

Andante expressivo (8 minutos) arr. de RADAMÉS MOSCA

pp ritmo bem marcado

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 200 - Primeiros compassos de *Oh! Suzana!*, da obra *Conto pedagógico com oito peças muito fáceis para piano*, de Radamés Mosca

Oh! Suzana!

À trote ($\frac{1}{2}$ de minuto) de STEPHEN C FOSTER
arr. de RADAMÉS MOSCA

levemente, até o fim, e bem destacado

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Figura 201 - Primeiros compassos de *Tico-tico no fubá*, da obra *Conto pedagógico com oito peças muito fáceis para piano*, de Radamés Mosca



Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

No final da história, que é bastante trágico e ao mesmo tempo cômico e surpreendente para uma obra infantil, os sons aumentam na música ao ponto de Mamoré precisar tapar os ouvidos, abandonando o leme da direção do avião que atinge o Pão-de-Açúcar. Mamoré cai assustado e observa os risos exagerados de seus dois irmãos, que riem-se de ver o irmão caído da cadeira e estatelado no chão. Tudo foi um sonho!

Embora os arranjos do Radamés Mosca não tenham em si nada de particularmente genial, essa concepção de obra pedagógica é instigante. Em vez de uma sucessão inócua de lições progressivas tecnicamente, tem-se aqui um fio condutor que leva o aluno a ser conduzido por sua imaginação e criatividade a uma história envolvente, do início ao fim do livro. Quase que se pode imaginar a alegria de crianças em se envolver com a história e, ansiosamente, aguardar o próximo capítulo até que se encontre o desfecho. Esse álbum apresenta grande criatividade e imaginação educativa.

Algumas peças que serão comentadas a seguir foram revisadas e dedilhadas por Francisco Mignone. É possível que tenha havido algum vínculo entre ambos os compositores. O autor escreveu uma *Pequena Suíte Infantil*, composta por cinco peças, que são *Burrinho Travesso* (Figura 202), *O Pequeno Balisa* (Figura 203), *Dorme Nenê* (Figura 204), *Corrupio* (Figura 205) e *Carrousel* (Figura 206).

É curioso que, assim como o "acalanto", o "burrinho" tenha sido uma das temáticas recorrentes nas peças infantis pesquisadas para esse trabalho. O seu *Burrinho Travesso* é uma

pequena peça de duas páginas, possui uma melodia diatônica em Dó Maior acompanhada por acordes, pequenos contracantos e arpejos. De muito simples execução, apenas exige sutis mudanças de posição na mão direita.

Figura 202 - Início de *O burrinho travesso*, primeira peça da *Pequena suíte infantil*, de Radamés Mosca



Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

O Pequeno Balisa (Figura 203), possivelmente um dos personagens do imaginário do compositor paulista, ensaia algumas ousadias composicionais, tais como a execução de um *cluster* diatônico no acompanhamento harmônico da mão esquerda da peça, que tem duas páginas e em muito se assemelha à peça há pouco comentada.

Essa possui menos movimentação na mão esquerda, que sustenta acordes em semibreves na maior parte da peça. Após uma breve frase que parece se comportar como uma *codetta*, o compositor modula para Sol Maior, inclusive alterando a armadura de clave. Após oito compassos a obra converge para a tonalidade principal, que é Dó Maior.

Percebe-se no compositor a intenção de ensinar aspectos musicais que por vezes demoram a aparecer na formação dos iniciantes. Além de estimular a imaginação interpretativa com suas histórias criativas, proporciona essas pequenas experiências menos convencionais aos alunos em níveis mais elementares da aprendizagem do piano.

Figura 203 - Primeiros compassos de *O pequeno balisa*, segunda peça da obra *Pequena suíte infantil*, de Radamés Mosca

O PEQUENO BALISA
Nº 2

RADAMÉS MOSCA

Marcial

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Seu *Dorme nêné* (sic) (Figura 204) possui duas páginas de extensão, com uma melodia diatônica muito simples, em graus conjuntos, sem grande movimentação, acompanhada por suaves harmonias quebradas em estilo sincopado, as quais por vezes se transformam em grupos de colcheias e de intervalos de terças. Essa peça representou um dos momentos mais emocionantes dessa pesquisa, porque foi dedicada ao seu "filhinho Radamés", o qual hoje já soma 82 anos de vida. Um singelo exemplo de *Berceuse* brasileira que está numerada como 3ª peça de uma suíte infantil.

Figura 204 - Primeiros compassos de *Dorme, nêné*, terceira peça da *Pequena suíte infantil*, de Radamés Mosca

BIBLIOTECA
Nº S. 000 477 Nº 3
Data: 14.03.84

Ao meu filhinho Radamés
DORME, NÊNÉ...
Nº 3

RADAMÉS MOSCA

Moderato

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Corrupio (Figura 205) tem claras influências de peças do Classicismo, com uma melodia límpida em compasso binário composto, sempre acompanhada por acordes arpejados na mão esquerda, os quais por um breve momento se transformam em grupos de semínimas pontuadas. Também se trata de uma pequena forma ternária, no estilo das peças do *Álbum para a Juventude*, de R. Schumann.

Figura 205 - Primeiros compassos de *Corrupio*, quarta peça da *Pequena suíte infantil*, de Radamés Mosca



Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

Em estrutura muito similar e com dificuldades quase idênticas à peça anterior, seu *Carrousel* (Figura 206) também possui apenas duas páginas de extensão, com uma melodia de fácil assimilação acompanhada por acordes arpejados.

Essa peça usa duas claves de sol, assim como *Dorme, nêné* e algumas das primeiras de Carlos Cruz.

Figura 206 - Primeiros compassos de *Carrousel*, quinta peça da *Pequena suíte infantil*, de Radamés Mosca

Reg. N.º 000.477.897
Data 14.03.1984

“CARROUSEL”
N.º 5

RADAMÉS MOSCA

Bem alegre
mp

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

O Mundo dos Gnomos (Figura 207) faz parte de sua *Caixinha de Música*, sendo esta a quinta peça do conjunto. As outras, não disponíveis na UNIRIO, se chamam *Os anões verdes*, *As formigas no rinque*, *O gato branco*, *As cinco bonecas*. Similarmente à história de Mamoré, essa peça também se inicia com uma pequena história, que desemboca na peça de duas páginas, bastante homogênea em sua textura, sobretudo rítmica, com uma pequena estrutura ternária, em que as seções das extremidades conservam ritmos simples de semínimas e poucas colcheias, enquanto a seção central explora acompanhamentos em ritmos pontuados e uma melodia figurativa em grupos de colcheia seguida de duas semicolcheias.

Figura 207 - Primeiros compassos de *O mundo dos gnomos*, quinta peça da *Caixinha de música*, de Radamés Mosca

O MUNDO DOS GNOMOS

CAIXINHA DE MÚSICA Nº 5

Revisão e dedilhado de FRANCISCO MIGNONE

"... Pouco tempo depois os sete companheiros já estavam dentro da Floresta Encantada. Rosa Maria olhava com olhos arregalados para as grandes árvores, para os troncos grossos, para as folhagens verdes. As bonequinhas caminhavam em silêncio marchando direitinho no compasso. Cachorro Quente latia de vez em quando. Latia por latir, só para não ficar em silêncio. Porque estava com muito medo de encontrar algum bicho feroz. De repente Rosa Maria e seus companheiros começaram a ouvir uma música muito bonita. Pararam para escutar. Cachorro Quente bota um dedo na boca para pedir silêncio. Todos escutaram... Caminharam mais. De repente encontraram pregada numa árvore uma tabuleta com estas palavras: AQUI COMEÇA O MUNDO DOS GNOMOS..."

RADAMÉS MOSCA

The image shows the first few staves of the musical score for 'O Mundo dos Gnomos'. It features a piano accompaniment with various dynamics and performance markings. The score is written in a standard musical notation with treble and bass clefs, and includes detailed fingerings for the left hand. The dynamics range from *pp* (pianissimo) to *f* (forte), with a *cresc.* (crescendo) and *sempre* (always) marking. Performance instructions include *martelado* (hammered), *rac.* (ratté), and *Mais lento e cantado* (slower and more cantabile).

Fonte: acervo da biblioteca da UNIRIO

22) João de Souza Lima³⁷: João de Souza Lima nasceu em São Paulo, em 1898 e foi um destacado pianista, além de um compositor de grande talento e regente. Chegou a estudar piano em Paris com Isidor Philipp, Marguerite Long, Egon Petri e Alexander Brailowsky, tendo conquistado o primeiro prêmio de piano do Conservatório de Paris em 1922. Substituiu Marguerite Long na prestigiada instituição francesa em 1926. Estudou a obra de Debussy com a esposa do compositor e boa parte da obra de Ravel com o próprio compositor, e fez turnês pela Europa, África e América do Sul.

Na Universidade de Michigan, nos EUA, fez conferências sobre a música brasileira e foi regente da Orquestra Sinfônica Brasileira e da Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Foi ainda diretor artístico da editora musical *Irmãos Vitale*, dentre outros prêmios e funções. Faleceu em São Paulo, em 1982.

A obra pianística de Souza Lima é bastante rica e diversificada, compreendendo desde peças didáticas mais simples até um complexo concerto em Lá menor para piano e orquestra. Escreveu um bom número de peças apropriadas para pianistas em níveis mais elementares de formação, as quais serão comentadas a seguir.

³⁷ <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=rsouza-lima&id=881>>.

Rolando na areia (Figura 208) é literalmente uma página musical. Datada de 1957, trata-se de uma peça simples, com muita homogeneidade rítmica entre as mãos, em Lá Maior, e que conserva uma única posição de mão, no pentacórdio maior. Não existem dificuldades dignas de nota, porque se trata de uma melodia bastante simples, acompanhada pela mão esquerda, que realiza uma segunda voz, ora reproduzindo o canto em terças, ora em sextas. Trata-se de um exercício de contraponto, nota contra nota, na maior parte da peça. Um bom exemplo de como se pode construir uma pequena peça musical usando apenas cinco notas, nos mesmos moldes realizados por Lorenzo Fernandez.

Figura 208 - Início de *Rolando na areia*, de Souza Lima

Rolando na areia
Especialmente para "Nova Iniciação Pianística-Musical"
de Lucy Ivancko

SOUZA LIMA

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Canção infantil (Figura 209) é uma *Berceuse* de duas páginas de extensão, com nível de exigência do pianista bem superior do que o da peça comentada há pouco. A rigor, não é tanto uma peça para iniciantes, e sim para pianistas em nível intermediário. Trata-se de uma peça infantil mais em sua temática do que em nível de execução.

Figura 209 - Início de *Canção infantil*, de Souza Lima

Canção Infantil
(Berceuse)

SOUZA LIMA
(1914)

Bem calmo

Piano

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

A peça *Brincando* (Figura 210), por sua vez, também é construída apenas sobre um pentacórdio, nesse caso o de Dó Maior, e respeita essa mesma posição de mão por toda a peça. São duas pequenas páginas que podem ser abordadas sem muitas dificuldades. O ritmo da esquerda é um pouco mais autônomo do que em *Rolando na areia* (Figura 208), mas o nível de dificuldade é rigorosamente o mesmo para ambas as peças.

Figura 210 - Início de *Brincando*, de Souza Lima

Brincando

Especialmente para "Nova Iniciação Pianística-Musical"
de Lucy Ivancko

SOUZA LIMA

Alegre

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

São em número de quatro suas *Valsinhas infantis*, muito acessíveis tecnicamente e interessantes do ponto de vista melódico. Os acompanhamentos em estilo de valsa na mão esquerda são normalmente acordes quebrados, porém de fácil execução e sem saltos grandes. A primeira é chamada *Valsinha Saudosa* (Figura 211), e sua nostalgia é expressada pela melancolia do tom de Lá menor.

Figura 211 - Início de *Valsinha saudosa*, primeira das *Valsinhas infantis* de Souza Lima

Valsinha Saudosa

SOUZA LIMA
(1978)

PIANO

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

A segunda se chama *Valsinha Dengosa* (Figura 212), em Dó Maior, também interessante melodicamente. Aqui os acompanhamentos ternários da valsa se revezam entre baixos com valor de unidade de compasso ou pequenos trechos melódicos em semínimas que delineiam o ritmo ternário. Fica a cargo da mão direita a execução de acordes no segundo e terceiro tempos, movimento tão característico dos acompanhamentos de valsa. A seção intermediária modula para Fá Maior, e a última seção recupera a tonalidade principal de Dó Maior. Distinguem-se três planos sonoros, canto, contracanto e acompanhamento.

Figura 212 - Início de *Valsinha dengosa*, segunda das *Valsinhas infantis* de Souza Lima

Valsinha Dengosa

SOUZA LIMA
(1978)

PIANO

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

A terceira peça é a *Valsinha Carinhosa* (Figura 213), a qual expressa sua ternura melancolicamente na tonalidade de Mi menor. Além da melodia que é bem interessante, o acompanhamento da mão esquerda varia consideravelmente. Há trechos em que após o baixo, a harmonia é executada com duração de dois tempos, sugerindo um tipo de movimentação rítmica para a valsa. Posteriormente os três tempos são articulados no compasso e em alguns trechos a harmonia é arpejada. Essas valsas exploram diversas possibilidades de acompanhamento da mão esquerda, evitando, portanto, a monotonia.

Figura 213 - Início de *Valsinha carinhosa*, terceira das *Valsinhas infantis* de Souza Lima

Valsinha Carinhosa

SOUZA LIMA
(1978)

PIANO

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

A quarta e última do conjunto é a *Valsinha Radiosa* (Figuras 214 e 215), em Sol Maior, datada de 1978. Mais alegre e movimentada, especialmente na segunda seção, que modula para Ré Maior, e que contém frases em que a mão direita executa grupos de colcheias. A última seção retorna para a tonalidade principal e fecha o ciclo com um alegre final que lembra algumas das valsas de F. Chopin.

Figura 214 - Início de *Valsinha radiosa*, quarta das *Valsinhas infantis* de Souza Lima

Valsinha Radiosa

SOUZA LIMA
(1978)

PIANO

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Figura 215 - Compassos 43-52 da *Valsinha radiosa*, de Souza Lima, modulação para Ré Maior

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Merece destaque sua *Suíte Infantil*, organizada da seguinte maneira:

- 1) Introdução - Fanfarra
- 2) Capricho - Peraltagem

- 3) Berceuse - Na Gangorra
- 4) Estudo - Alta Virtuosidade
- 5) Tema e Variações - Reinações
- 6) Final - Fanfarra

A *Fanfarra* (Figura 216) que introduz a obra é homogênea ritmicamente, sem oferecer dificuldades no que concerne à leitura de ritmos e notas. Possui duas páginas, e, exceto por um único Fá Natural, todos os outros que aparecem na peça estão alterados com sustenido, sugerindo uma escrita em modo oscilante (4ª Justa e 4ª aumentada).

Figura 216 - Abertura de *Fanfarra*, da *Suíte Infantil*, de Souza Lima

FANFARRA
Introdução

SOUZA LIMA
(1939)

Marchando

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Peraltagem (Figura 217) é designada como um capricho, uma peça de constante diálogo entre mão esquerda e mão direita, as quais apenas tocam juntas em breves elementos de ligação entre as frases componentes da estrutura musical e na *coda*. Além de ser uma peça que exige execução apressada, veloz, se trata de uma peça que combina articulações em *legato* e *staccato*, com alternância de mãos e também com passagens interdependentes entre as claves.

Figura 217 - Início de *Peraltagem*, da *Suíte Infantil*, de Souza Lima

PERALTAGEM
Capricho

SOUZA LIMA
(1939)

Bem depressa

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Na Gangorra (Figura 218) é uma *Berceuse* suave e ligada, com a melodia do acalanto materno em destaque. O acompanhamento da mão esquerda é repetitivo ao ponto de se tornar um *ostinato*, com ínfimas alterações no decorrer da peça. Trata-se de uma mão esquerda que pode ser estudada e aprendida em aula, em poucos minutos de estudo, de modo que a concentração da energia do estudo recaia quase que exclusivamente sobre o domínio da melodia proposta para a mão direita.

Figura 218 - Início de *Na Gangorra*, da *Suíte Infantil*, de Souza Lima

NA GANGORRA
Berceuse

SOUZA LIMA
(1939)

Devagar

p **muito ligado**

muito ligado

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

O instinto pianístico de Souza Lima não poderia desprezar no teor da suíte um *Estudo* denominado de *Alta Virtuosidade*. (Figura 219). De andamento vivo, bastante movido, essa peça exige algum domínio de terças em ambas as mãos, ainda que não simultaneamente; acompanhamentos ágeis em estilo baixo de Alberti na mão esquerda, com alternância rápida de mãos em *staccato*. Chama a atenção a indicação para se tocar uma oitava acima se o pianista quiser, oferecendo uma discricionariedade ao intérprete.

Figura 219 - Início de *Alta Virtuosidade*, da *Suíte Infantil*, de Souza Lima

Alta Virtuosidade
Estudo

SOUZA LIMA
(1859)

The musical score for 'Alta Virtuosidade' is presented in two systems. The first system begins with a treble clef, a common time signature (C), and the tempo marking 'Vivo'. The dynamics are marked 'mf' with the instruction 'ligado e bem igual'. The right hand plays a series of chords, while the left hand plays a rapid Alberti bass pattern. A 4/2 measure rest is indicated above the first system. The second system continues the piece, with a 3/2 measure rest indicated above it. The score concludes with a final chord in the right hand.

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Reinação (Figura 220) é um *tema e variações* que lembra um estudo de Czerny, mais ao estilo do op. 740. O nível de exigência dessa peça é maior do que as demais que compõem esse ciclo, talvez inapropriada para um aluno da disciplina Piano Complementar.

Figura 220 - Início de *Reinação*, da *Suíte Infantil* de Souza Lima

REINAÇÃO
Tema e variações

SOUZA LIMA
(1939)

Alegre
Tema

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

A *Fanfarrã* (Figura 221) que fecha o ciclo assemelha-se à abertura sem, contudo, ser igual a ela. A escrita em modo lídio reaparece, mas há alguns elementos cromáticos extra no acompanhamento da mão esquerda que não constava na peça de abertura do ciclo. O estilo de ambas, todavia, é bastante aparentado.

Figura 221 - Início de *Fanfarrã*, última peça da *Suíte Infantil*, de Souza Lima

FANFARRA
Final

SOUZA LIMA
(1939)

Marchando

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

São em número de sete suas *Peças Infantis*, as quais começam com *Marchando* (Figura 222), uma peça com mínimas, semínimas e colcheias, em estilo de marcha, porém escrita em compasso quaternário. A maior parte da mão esquerda são notas isoladas ou intervalos de quinta justa, sendo essa uma peça acessível, sem dificuldades.

Figura 222 - Início de *Marchando*, das *Peças Infantis*, de Souza Lima

Marchando

PEÇAS INFANTIS nº 1 SOUZA LIMA

Alegre $\frac{3}{4}$

PIANO *f*

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

A segunda peça do ciclo é denominada *Cantiga tristonha* (Figura 223), uma pequena peça melancólica cujo maior interesse está na melodia da mão direita, enquanto a mão esquerda executa, na maior parte do tempo, grupos de duas notas ligadas, geralmente semínimas, mas, em alguns casos, colcheias. Embora estruturalmente simples, explora as tonalidades de Sol Maior, uma segunda seção em Dó Maior, e depois retorna à tonalidade principal para encerrar. Consegue atingir sua atmosfera triste sem explorar de forma inequívoca uma tonalidade menor³⁸.

³⁸ Embora não pareça uma questão primordial a ser discutida neste trabalho, convém ressaltar que na pedagogia musical brasileira é recorrente a noção de que os modos maior e menor designam afetos característicos de alegria e tristeza. Esse pensamento é herdado da teoria dos afetos barroca (MATTHESON, 2012).

Figura 223 - Início de *Cantiga Tristonha*, das *Peças Infantis*, de Souza Lima

Cantiga tristonha

PEÇAS INFANTIS
nº 2

SOUZA LIMA

Sem pressa

PIANO

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

A terceira peça é *Gingando* (Figura 224), que explora contratempos e síncopes para criar os efeitos característicos de uma ginga. Sua insistência no uso de Dó Maior desenha uma pequena peça modal, escrita em Dó Mixolídio. Certamente há influências da música regional nordestina nessa peça de Souza Lima.

Figura 224 - Início de *Gingando*, das *Peças Infantis*, de Souza Lima

Gingando

PEÇAS INFANTIS
nº 3

SOUZA LIMA

PIANO

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Sua *Valsinha Pretensiosa* (Figura 225), quarta peça do ciclo é uma típica valsa infantil de duas páginas, com um acompanhamento que desenha a fórmula de compasso ternária, normalmente com três tempos de semínimas, em alguns casos com mínimas pontuadas e até mesmo algumas colcheias. A melodia da direita explora pequenos arpejos de tríades, trechos de escala e algumas notas duplas, mas sem perder o caráter de peça simples.

Figura 225 - Início de *Valsinha Pretensiosa*, das *Peças Infantis*, de Souza Lima

Valsinha Pretensiosa

PEÇAS INFANTIS
n.º 4

SOUZA LIMA

Dançando

PIANO

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

A quinta peça é *Dança no Campo* (Figuras 226 e 227), um pouco mais complexa tecnicamente do que as peças anteriores. A ideia campestre deve ter sugerido uma atmosfera pastoril para o compositor, que inspirado em uma tradição de escrita de pastorais, explora na peça o ritmo siciliano, além de alguns trechos em escalas de considerável dificuldade, em alguns casos com simultaneidade de mãos executando a escala diatônica de Dó Maior. Se corretamente decifrada pelo aluno, essa peça pode ser executada sem maiores problemas. Merece destaque o fato de ser a única peça do ciclo escrita em compasso composto.

Figura 226 - Início de *Dança no campo*, das *Peças infantis*, de Souza Lima

Dança no campo

PEÇAS INFANTIS
n.º 5

SOUZA LIMA

Com alegria

PIANO

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Figura 227 - compassos 10-13 de *Dança no campo*, das *Peças infantis*, de Souza Lima



Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

A penúltima peça é *Valsinha Vaidosa* (Figura 228), muito similar às congêneres acima mencionadas, com a peculiaridade de ter um acompanhamento de mão esquerda que valoriza as pausas, as quais aparecem ora no primeiro tempo dos compassos, ora no segundo. Da mesma forma como mencionado acima, tem-se a melodia destacada na mão direita e a esquerda executa um papel de acompanhamento.

Figura 228 - Abertura da *Valsinha Vaidosa*, das *Peças Infantis*, de Souza Lima

Valsinha Vaidosa

Nº 6, da Coleção PEÇAS INFANTIS SOUZA LIMA
1977

Sem pressa

PIANO *pp*

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Finalmente, o *Minueto* (Figura 229) se constitui em uma graciosa peça de extensão um pouco superior às demais peças do álbum, somando três páginas, as quais contém um grau de exigência maior dos pianistas, devido às terças que utiliza, aos dedilhados que envolvem trechos de escalas e principalmente das notas duplas, além de excertos que exigem a sustentação da voz do soprano enquanto há movimentação na parte do contralto. Existem dificuldades a serem transpostas nessa peça, mais apropriada a um aluno em nível intermediário. Sua construção lembra o *Minueto em Sol*, WoO 10, n. 2, de L. V. Beethoven.

Figura 229 - Início do *Minueto*, das *Peças Infantis*, de Souza Lima

MINUETO

Nº 7, da Coleção PEÇAS INFANTIS SOUZA LIMA
1977

Moderato

PIANO

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

A última peça deste compositor a ser comentada é *Vou contar uma estória* (Figura 230), da coleção *Os Primeiros Passos*, que são nove pecinhas, Infelizmente apenas estava disponível para consulta essa, que é a sétima do ciclo. Longe de ser das realizações mais artísticas do compositor em análise, trata-se de uma peça de fácil aprendizagem, muito similar às lições de materiais didáticos como *Meu Piano é Divertido*, nesse caso, o segundo volume.

Figura 230 - Primeiros compassos de *Vou contar uma estória*, de *Os Primeiros Passos*, de Souza Lima

Vou contar uma estória

da Coleção "Os Primeiros Passos" Nº 7 Souza Lima

Moderato

Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

23) Paolo Agostino Cantú (1878-1943): Paolo Agostino Cantú foi um maestro italiano que radicou-se no Brasil para atuar como professor no Conservatório Dramático e

Musical de São Paulo. Alguns dos seus alunos incluem Francisco Mignone, Savino de Benedictis e João de Souza Lima (CENNI, 1958, p. 443).

Uma das peças do compositor ítalo-brasileiro é apropriada para pianistas menos experientes, chamada *Brincando no jardim* (Figura 231), com o subtítulo *Roda-roda*. A peça é claramente infantil e dedicada "ao menino Mario Cantú, Cenni". São três páginas, com uma melodia em Dó Maior acompanhada por pequenos intervalos na mão esquerda, de extensão confortável para uma mão infantil. Uma forma ternária de pequenas proporções, essa peça apresenta na sua seção central alguns acordes arpejados que são distribuídos entre as duas mãos.

Figura 231 - Início de *Brincando no jardim*, de Agostino Cantú

The image shows the beginning of the musical score for 'Brincando no Jardim' by Agostino Cantú. The title 'BRINCANDO NO JARDIM' is prominently displayed at the top, with the subtitle 'Roda-roda' underneath. The composer's name 'A. Cantú' is on the right. The score is for piano and is in 2/4 time. It features a melody in the right hand and accompaniment in the left hand. The tempo is marked 'Allegro (♩ = 100)'. The piece is in D major and has a 3/8 measure structure. The score includes fingerings and dynamics like 'f' and 'p'.

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

24) Sylvia Tavares: Sua primeira peça a ser comentada é intitulada *Trenzinho* (Figura 232), bastante curiosa, e talvez tenha se inspirado no *Trenzinho do Caipira* de Villa-Lobos. A mão esquerda apenas executa dois acordes alternadamente, que ganham velocidade por meio da aumentação rítmica e depois diminuem gradualmente o andamento até sumirem completamente. A sonoridade desses acordes produz a sensação auditiva de um trem sobre trilhos. Enquanto isso a mão direita executa a melodia, e vez ou outra se junta à mão esquerda para intensificar o efeito sonoro de um trem em viagem.

TRENZINHO

SYLVIA TAVARES

Figura 232: Primeiros compassos de *Trenzinho*, de Sylvia Tavares

As Fadinhas Dançam (Figura 233) é uma peça interessante porque, ainda que muito simples, alterna o trabalho de mão direita e mão esquerda ao piano, permitindo o treino de melodias e acordes em ambas as mãos. *Caixinha de Música* (Figura 234) apresenta dificuldades rítmicas e também de execução pianística ligeiramente mais difíceis do que outras peças analisadas nesse trabalho.

Figura 233 - Início de *As fadinhas dançam*, de Sylvia Tavares

AS FADINHAS DANÇAM...

SYLVIA TAVARES

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 234 - Início de *Caixinha de Música*, de Sylvia Tavares

CAIXINHA DE MÚSICA

SYLVIA TAVARES

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Meu Canarinho Ricky (Figura 235) é uma peça alegre que, na tentativa de imitar o canto do pássaro, oferece um bom treino digital para a execução de notas vizinhas, no movimento de trinado, além de combinar articulações em *legato* e *staccato*.

Figura 235 - Primeiros compassos de *Meu canarinho Ricky*, de Sylvia Tavares

MEU CANARINHO RICKY

SYLVIA TAVARES

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Por fim, sua *Valsinha Brasileira* (Figura 236), que tem um acompanhamento bastante claro na mão esquerda, para definir a valsa, apresenta uma melodia interessante que se aproveita de alguns recursos cromáticos. Nesta peça, tem-se uma forma ternária em que as seções exteriores são lentas, *dolentes*, enquanto a seção intermediária é mais agitada, tal como

ocorre na estruturação dos movimentos de uma *sonata da chiesa*³⁹. Essa pequena valsa lembra algumas das *Valsas de esquina* de Francisco Mignone.

Figura 236 - Início de *Valsinha brasileira*, de Sylvia Tavares



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

25) Inah Sandoval dos Santos: A "Tia Inah", como era conhecida, foi uma compositora paulista que nasceu em 1906 e faleceu em 2003⁴⁰. Longeva e pouco comentada, a compositora escreveu diversas peças para piano, demonstrando clara influência da obra de Chopin e de compositores como Ernesto Nazareth. Cultivava abundantemente gêneros nacionalistas, tais como o batuque e o maxixe, além de muitas valsas e mazurkas. Recentemente, o Instituto Piano Brasileiro disponibilizou 195 partituras digitalizadas com autorização da família da compositora, e dentre essas há peças que podem ser aproveitadas no ensino de piano para alunos menos avançados.

Devido ao grande número de peças, apenas serão feitos comentários mais gerais sobre a obra da compositora, reiterando-se que as partituras estão disponíveis gratuitamente no site do Instituto. Infelizmente a maior parte está manuscrita, carece de edição, e há exemplos de partituras incompletas. Entretanto, foram encontradas diversas peças com valor didático que merecem comentários nesse capítulo.

³⁹ Também conhecida como sonata da igreja, se constitui em uma forma barroca com geralmente quatro movimentos e se iniciando com um andamento lento. Disponível em: < <https://www.britannica.com/art/sonata-da-chiesa>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

⁴⁰ <<http://www.institutopianobrasileiro.com.br/enciclopledia/Inah-Machado-Sandoval-Tia-Inah>>

Algumas de suas peças são pensadas para iniciantes, sobretudo as crianças, sendo que diversas composições são designadas como infantis. Dentre esse grupo de peças bem fáceis merecem menção *Trolinho*, *Dança dos brinquedos*, *Brinquedo de roda*, *Os soldadinhos marcham*, *Meu burrinho*, *Pequeno Camponez*⁴¹, *Contando uma história*, *Era uma vez*, *Soldadinhos escoceses*, *Soldadinhos valentes*, *Crianças brincam*, *Burrinho teimoso* (Figura 237), *Pequena canção*, *Dança dos fantoches*, *Sonho de menina*.

Figura 237 - Primeiros compassos do manuscrito de *Burrinho Teimoso*, de Inah Sandoval dos Santos



Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Inspiradas claramente em F. Chopin, porém em tamanho reduzido e bem mais acessíveis tecnicamente são suas diversas *Mazurcas* (sic). Ao que tudo indica, são 37 ao todo. Embora algumas tenham maior nível de exigência do pianista, algumas delas podem ser utilizadas como peças para alunos de piano dos níveis mais básicos, tais como as de número 2 (Figura 238), 3, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 21, 28, 34, 31 37, seu *Prelúdio*, *Moleque atrevido*, *Pequena arabesca*, *Canção russa*, *Helena*, *Flauta mágica*,

⁴¹ Obra que parece ter recebido influência forte do *Álbum para a Juventude*, de R. Schumann.

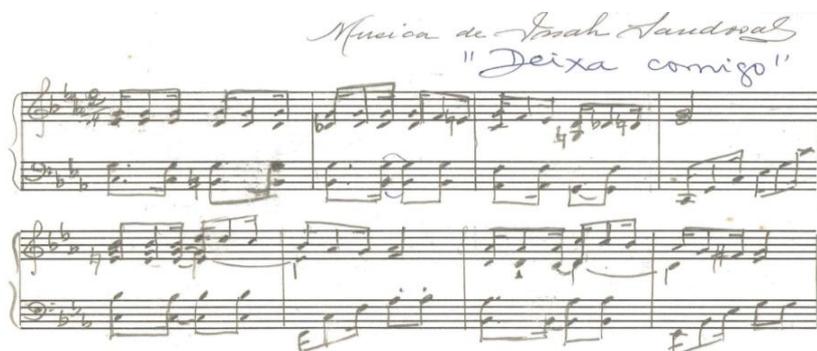
Figura 238 - Abertura da *Mazurca nº 2*, de Inah Sandoval dos Santos. Note-se que o tema principal é uma citação direta da abertura da 3ª Balada de F. Chopin, op. 47



Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Existem peças da compositora que não são tão simples, mas suficientemente interessantes para despertar o interesse pelo estudo. Seu Samba-canção *Deixa Comigo* (Figura 239) é um exemplo desse tipo, assim como *Batuque no sertão*, *Moleque sabido*, *Valsa*, *Caboclo*, *Menina faceira*, *Samba da saudade*, *2 Tarantelas*, *Bodas de prata*, *Andaluza*, *Picapau*, *Crepúsculo*, *Romance*, *Recordações*, *Gingando*, *Batucando*, *Cateretê*, *Meu Brasil* e *Batuque*. Escreveu peças para cada um dos anões de *A Branca de Neve*, além de uma peça para a protagonista da história infantil.

Figura 239 - Início do manuscrito de *Deixa Comigo*, de Inah Sandoval dos Santos



Fonte: <www.institutopianobrasileiro.com.br>

Existem ainda peças interessantes para piano a quatro mãos, tais como *Meu Canto*, *Batucada*, *Sonhos* e uma transcrição de *A Branca de Neve*.

Há muitas peças que superam o nível elementar e são mais adequadas para o nível intermediário. Não foram encontradas obras exageradamente difíceis, de modo que parece seguro afirmar que a obra de Inah Sandoval é bastante acessível para os pianistas em geral.

Um detalhe curioso é que muitas das suas peças exploram tonalidades com muitos acidentes, sejam sustentidos, sejam bemóis.

26) Virginia Salgado Fiusa: viveu entre 1897-1987, tendo nascido em Fortaleza e se estabelecido no Rio de Janeiro⁴². A compositora brasileira deixou um legado didático bem importante que parece negligenciado. São muitos os seus pequenos livros sobre teoria musical, desde seus *Pontos de Teoria Musical*, em três volumes, *Estruturação Musical*, *Harmonia Vocal*, também em três volumes, *Harmonia Instrumental*, *Harmonia e Polifonia Instrumental*, *Análise Musical*, *Instrumentação*, *Orquestração* e *Fuga*.

Poderia se afirmar que foi uma das poucas autoras brasileiras a produzir uma bibliografia para a formação dos jovens compositores, e também demonstrou interesse na composição de peças didáticas para o ensino de pianistas em nível elementar. Foi possível consultar em torno de 20 das peças que escreveu.

Festa Campestre (Figura 240) tem apenas uma página e é de fácil leitura, exigindo apenas do pianista que seja capaz de executar trechos de escalas em semicolcheias sem maiores embaraços. Lembra o estilo das peças fáceis de J. S. Bach, e os trechos em escalas parecem estudos de C. Czerny.

⁴²<<https://www.grude.ufmg.br/musica/cancaobrasileira.nsf/vwDocsAtivos/3013B747037A3E0883256DA5002F1863?OpenDocument>>

Figura 240 - Início de *Festa campestre*, de Virginia Fiusa

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Brincando (Figura 241) tem apenas uma página, possui uma breve introdução de quatro compassos, seguida por uma melodia alegre que sempre respeita o mesmo padrão rítmico e um acompanhamento constante de acordes arpejados em semínimas, que apenas sofre uma variação na cadência final da peça.

Figura 241 - Início de *Brincando*, de Virgínia Fiusa

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A peça denominada *Acalanto* (Figura 242) é mais um exemplo de *Berceuse* brasileira. Pequena forma ternária delicada e expressiva escrita em compasso 6/8, com um acompanhamento propenso ao embalo do sono infantil. A melodia executada na mão direita, em Sol Maior, ainda que ingênua e simples, revela a habilidade artesanal de uma compositora de talento, que consegue criar um fraseado elegante e expressivo com economia de recursos. Basicamente utiliza a escala diatônica acrescida de uma única nota cromática para desenvolver o tema principal da peça.

Em forma ternária, a peça apresenta uma segunda seção com um tema ligeiramente contrastante, desenvolvida nas regiões da dominante do IV grau e entre o IV grau propriamente dito (Lá Maior com 7ª da dominante e Ré Maior). A terceira seção é muito similar à primeira, com pequenas alterações melódicas e uma pequena *coda*. Um belo exemplo de miniatura musical brasileira.

Figura 242 - Primeiros compassos de *Acalanto*, de Virginia Fiusa

15.04.19.83

ACALANTO

VIRGINIA SALGADO FIUSA
- 1961 -

ANDANTE CANTABILE
p

mf

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Talvez sua obra para piano mais conhecida, revisada por Lorenzo Fernandez, seja sua *Suíte infantil*, composta por três peças, a saber, *Alegre Matinada* (Figura 243), *Minueto da Boneca* (Figura 244) e *Parada dos escoteirinhos* (Figura 245). A primeira peça se assemelha muito à *Festa Campestre*, tanto nas notas escolhidas, quanto nos padrões rítmicos aplicados. Pequena forma ternária com dois temas contrastantes ao modo de *sonatina*, essa peça é de extremo bom gosto composicional.

Figura 243 - Início de *Alegre matinada*, primeira peça da *Suíte infantil*, de Virginia Fiusa. Note-se a similaridade com a escrita de *Festa campestre*, comentada acima

Alegre matinada

Rev. de Lorenzo Fernández VIRGINIA S. FIUZA

Allegretto gracioso

PIANO *mf*

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A segunda peça é também uma pequena forma ternária, melancólica em caráter, que possui uma melodia acompanhada por tríades que apenas se tornam notas melódicas nos pontos cadenciais da peça. A segunda seção possui outro tema, que circunda a região da dominante, antes de haver a reexposição por completo da primeira seção. Peça de fácil memorização, sem dificuldades técnicas e com potencial expressivo significativo.

Figura 244 - Primeiros compassos de *Minueto da boneca*, segunda peça da *Suíte infantil*, de Virginia Fiusa

Minueto da boneca

Rev. de Lorenzo Fernández VIRGINIA S. FIUZA

Andantino grazioso

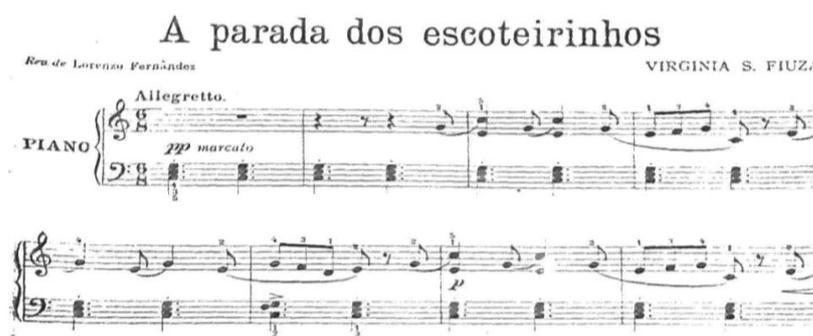
PIANO *mf*

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A última peça é escrita em 6/8, lembra o estilo de algumas das peças infantis de R. Schumann e apresenta um acompanhamento em acordes na mão esquerda ao longo de toda a peça. Apesar das pequenas proporções, percebe-se se tratar de um pequeno rondó de cinco

partes, seguido de uma pequena coda de quatro compassos. O rondó é uma forma pedagógica, que facilita a memorização.

Figura 245 - Primeiros compassos de *A parada dos escoteirinhos*, terceira peça da *Suíte infantil*, de Virginia Fiusa



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Seu *Estudo em forma de minuetto* (Figura 246) exige um pouco mais do pianista, por estar escrito em Mi bemol Maior e exigir execução de escalas nessa tonalidade. Não há divisões com ritornelos na partitura, mas seus 26 compassos poderiam ser divididos em duas seções, como é típico de um Minuetto em estilo barroco. O final da primeira seção se daria no primeiro tempo do compasso 15, elidindo com o início da segunda seção.

Figura 246 - Primeiros compassos do *Estudo em forma de Minuetto*, de Virginia Fiusa

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Seu belo *Allegretto* (Figura 247) assemelha-se a um prelúdio, ou poderia ser sem dificuldades confundido com a primeira seção de uma sonata de D. Scarlatti. Escrita em Sol

Maior, também em compasso 6/8, além de ser uma peça de fácil execução, possui ótimo efeito estético.

Figura 247 - Primeiros compassos do *Allegretto*, de Virginia Fiusa



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

O estilo de *lied* de R. Schumann e F. Schubert, ou mesmo de F. Mendelssohn pode ser observado em uma bela peça em Lá Maior intitulada *Cantarolando* (Figura 248). O título sugere tal caráter e a partitura confirma essa suposição. Tem-se uma melodia sempre acompanhada por quiálteras que destilam as harmonias da peça, sugerindo o dedilhar de cordas de uma harpa.

Figura 248 - Primeiros compassos de *Cantarolando*, de Virginia Fiusa

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Marcha soldadinho! (Figura 249) ilustra como compor uma peça infantil para iniciantes, com poucos recursos e muita beleza. Por vezes encontram-se peças infantis desprovidas de conteúdo musicalmente interessante, mas essa peça explora um ritmo marcial

binário, notas repetidas, trechos de escala em uníssonos, transposição diatônica temática, transposição de registros no teclado, articulações em *legato* e *staccato*, além de uma paleta dinâmica de *pianíssimo* a *forte*. A forma parece livre, podendo também ser entendida como uma forma binária com duas seções contrastantes, seguida de uma coda extensa para o tamanho da peça, de 14 compassos.

Figura 249 - Primeiros compassos de *Marcha soldadinho!*, de Virginia Fiusa



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

A última peça da compositora a ser comentada apresenta um nível de dificuldade superior às demais, exigindo um aluno com desenvoltura superior à média. Será comentada por se tratar de peça pouco conhecida da compositora, denominada *Sonata a Scarlatti* (Figura 250). Os procedimentos composicionais são os mesmos utilizados pelo compositor italiano. Trata-se de uma peça em Ré Maior, em compasso binário composto. Possui duas seções, sendo, portanto, uma forma binária contínua, que modula à dominante na primeira seção, necessitando da segunda seção para convergir à tonalidade principal. A segunda seção começa com o mesmo tema da primeira, transposto à região da dominante. Um aluno de Piano Complementar capaz de executar essa peça está perfeitamente apto a estudar um repertório de solista.

Figura 250 - Primeiros compassos da *Sonata a Scarlatti*, de Virginia Fiusa. Peça pouco explorada no repertório

Sonata a Scarlatti

Dedilhada pelo
Prof. LUIZ AMABILE VIRGINIA S. FIUSA

Allegro

PIANO

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

27) **Alberto Nepomuceno** (1864-1920): compositor oriundo de Fortaleza, foi engajado nas causas republicana e abolicionista, tendo se estabelecido posteriormente no Rio de Janeiro. Nepomuceno era pianista, tendo inclusive sido aluno de Giovanni Sgambati na Itália. Foi casado com Walborg Bang, sua colega no conservatório Stern, de Berlim, e que era aluna de E. Grieg.

Após retornar ao Brasil foi professor de órgão do Instituto Nacional de Música, e também diretor em duas ocasiões, entre 1902-1903 e 1906-1916. Em 1910 conheceu C. Debussy na Europa. São de destaque em sua produção como compositor sua obra para piano e orquestral⁴³.

Pianistas com pouco tempo de estudo podem fazer bom uso de suas quatro *Peças infantis*, que compreendem *Canção* (Figura 251), *Manobra militar* (Figura 252), *Menuet* (Figura 253) e *Insistência* (Figura 254). A primeira peça do grupo tem apenas duas páginas, e consiste em uma melodia acompanhada, ora por intervalos arpejados, ora por intervalos harmônicos e em alguns trechos tem-se um contraponto a duas vozes, entre a melodia da mão

⁴³ <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=alberto-nepomuceno&id=623>>;

direita e uma melodia na mão esquerda. Conquanto seja simples, essa peça oferece um bom treino de mudança da posição da mão sem interferir na continuidade das frases em *legato*.

Figura 251 - Primeiros compassos de *Canção*, primeira das *Peças infantis*, de Alberto Nepomuceno

CANÇÃO

Alberto Nepomuceno

Moderato. $\text{♩} = 66$

PIANO. *p*

Fonte: <imslp.org>

Manobra militar (Figura 252) é a segunda peça do ciclo, uma pequena peça ternária com caráter marcial que é reforçado nas seções externas da peça. A seção central e a breve *coda* possuem caráter melodioso, com as vozes dispostas em uma textura coral. Poder-se-ia imaginar o canto dos militares em meio ao seu desfile. O que cria a atmosfera militar são os ritmos da mão esquerda, sempre em grupos de colcheias pontuadas seguidas de semicolcheia e depois um grupo de duas colcheias. É uma peça alegre, em Sol Maior, construída motivicamente. O procedimento composicional pode ser comparado ao que C. Debussy faz em sua *Arabesque n° 2*, em que uma mesma figuração rítmica é aproveitada para construir uma melodia principal.

Figura 252 - Primeiros compassos de *Manobra militar*, segunda das *Peças infantis*, de Alberto Nepomuceno

MANOBRA MILITAR
F (1)

PEÇAS INFANTIS - Nº 2
Revista e dedilhada pelo
Prof. JOÃO NUNES
(do Instituto Nacional de Música)

de
ALBERTO NEPOMUCENO

MARCIAL ♩ = 108

PIANO *p*

Fonte: <imslp.org>

A terceira peça do ciclo é um pequeno *Menuete* (Figura 253), um minuetto com forma de minuetto-trio, com a reexecução *da capo*. É estruturalmente bem simples, lembrando minuetos encontrados em sonatinas clássicas para piano, de compositores como W. A. Mozart, particularmente. Claramente a influência aqui é dos minuetos do Classicismo, e não da dança que compunha as suítes barrocas.

Figura 253 - Primeiros compassos de *Menuete*, terceira das *Peças infantis*, de Alberto Nepomuceno

MENUETE
M F (2)

Alberto Nepomuceno

Allegretto. ♩ = 144.

PIANO. *p*

Fonte: <imslp.org>

O intérprete leva alguns segundos até compreender o título da quarta e última peça do ciclo, *Insistência* (Figura 254). Certamente que a reação é similar àquela de alguém que entende o sentido de uma história engraçada segundos após tê-la ouvido. A reação natural ao analisar é buscar um princípio de estruturação que se amolde às formas mais convencionais de música, e o que se percebe é que a peça insistentemente desenvolve o mesmo motivo

germinal, o qual aparece em momentos distintos em outros graus da escala. A peça está escrita na escala natural de Lá menor, e pode ser entendida como um pequeno prelúdio, com uma única seção. Nada mais didático para essa página musical do que intitulá-la *Insistência*, visto que Nepomuceno insiste incansavelmente na mesma ideia ao longo de toda a composição.

Figura 254 - Primeiros compassos de *Insistência*, quarta das *Peças infantis*, de Alberto Nepomuceno

Insistência

PEÇAS INFANTIS IV Música de ALBERTO NEPOMUCENO

M F (1)

Andantino.

PIANO *mf sempre ligada*

Fonte: <imslp.org>

28) Arnaldo Rebello (1905-1984)⁴⁴: Compositor e pianista brasileiro nascido em Manaus mas radicado no Rio de Janeiro, cuja obra se destaca especialmente pelas mais de 100 canções que escreveu. Sua produção aborda danças e motivos típicos do Amazonas, do Norte, do Nordeste e também do Sudeste brasileiros. Das suas peças para piano, destaca-se *A menininha da rosa* (Figura 255), uma pequena peça em ritmo sincopado, caracteristicamente brasileira, que desenvolve ao longo de duas páginas o mesmo tema em Lá menor, em uma única seção. Essa peça funciona estruturalmente como um pequeno prelúdio em Lá menor. Foi amplamente recomendada como peça brasileira a ser tocada para o ingresso no curso básico de piano da Faculdade de Música do Espírito Santo, até que os professores de piano, pelo excesso do uso, resolveram excluí-la do programa.

⁴⁴<<https://www.grude.ufmg.br/musica/cancaobrasileira.nsf/vwDocsAtivos/5BED7D38E56B0D4583256E9900106911?OpenDocument>>

Figura 255 - Início de *A menina da rosa*, de Arnaldo Rebello

Para Daniella Priolli Fonseca

A MENININHA DA ROSA

ARNALDO REBELLO

Bullçoso

mf *p*

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

29) Nênia Fernandes: Foi possível consultar quatro peças de sua autoria que se encaixam no perfil investigado nesse trabalho. Trata-se de *A Boneca chinesa* (sic) (Figura 256), *Cabriolando* (Figura 257), *A Canção do Pernilongo* (Figura 258) e *Brejeirinho* (Figura 259). A primeira deve chamar-se chinesa pelo uso da escala pentatônica maior como principal artifício para a criação melódica. A segunda peça é um folgado galhofeiro e gracioso, segundo a própria compositora. Trata-se de um pequeno prelúdio homofônico em Dó Maior.

Figura 256 - Primeiros compassos de *A boneca chinesa*, de Nênia Fernandes

A BONECA CHINÊSA

Para minha adorada mãe

BONECAS

NÊNIA C. FERNANDES

Rápido e gracioso

f *pp* *f*

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Figura 257 - Primeiros compassos de *Cabriolando*, de Nênia Fernandes



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

As dissonâncias de *A canção do pernilongo* (Figura 258) denotam uma peça moderna, muito sutil em suas ousadias estéticas. Os trechos em semicolcheias sugerem o bater de asas do mosquito, e a aspereza dissonante dos intervalos de segunda descreve bem o zumbido do inseto. A peça termina com um pequeno *cluster* diatônico em ambas as mãos, um recurso pouco explorado em peças menos complexas do repertório.

Figura 258 - Primeiros compassos de *A canção do pernilongo*, de Nênia Fernandes



Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

Brejeirinho (Figura 259) possui o estilo que é associado com Ernesto Nazareth. Tem apenas uma página e uma melodia em semicolcheias e síncopes, que denotam a brasilidade da peça. A mão esquerda acompanha e conduz o ritmo da peça com colcheias pontuadas seguidas de semicolcheias e depois de grupos de duas colcheias. Esta peça é de agradável execução e não apresenta grandes desafios para os alunos.

Figura 259 - Primeiros compassos de *Brejeirinho*, de Nênia Fernandes

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

30) Salvador Callia: Escreveu uma dança denominada *Colhendo Flores* (Figura 261). Essa peça é de simples execução Trata-se de uma forma ternária do tipo *Da Capo*, que pelo ritmo estrutura o interesse auditivo na peça. Uma boa chance de executar semicolcheias sem maiores dificuldades é essa partitura aqui comentada.

Figura 260 - Início de *Colhendo flores*, de Salvador Callia

Fonte: acervo da biblioteca da FAMES

observado não apenas entre alunos iniciantes, mas também na escolha de repertório de alunos em nível de graduação.

Trazer à tona, colocar em discussão a diversidade e a riqueza do repertório para pianistas iniciantes escrito por compositores brasileiros tem sido muito elucidativo, provocador de reflexões sobre a importância de se pensar a composição musical como uma ferramenta para o ensino de habilidades ao instrumento. Já existiu fortemente no país uma tradição de composição tendo como foco os iniciantes, e é preciso que esse interesse seja encorajado. Havendo uma fartura disponível de repertório para ensinar o piano, talvez seja possível abrir mão de alguns dos materiais didáticos mais tradicionais para o ensino do piano.

3 O MÉTODO DE PESQUISA-AÇÃO APLICADO ÀS AULAS DE PIANO

COMPLEMENTAR DA FAMES

Esse capítulo tem por objetivo explicitar as razões pelas quais se optou por desenvolver essa pesquisa a partir da metodologia de pesquisa-ação, expor o alcance dessas ferramentas na concretização dos objetivos desse estudo, além das suas limitações e possibilidades que se afiguraram para coleta e interpretação dos dados pertinentes a esse processo. Esse maior detalhamento foi julgado necessário devido a uma primeira dúvida entre três alternativas de metodologia aplicáveis ao estudo: pesquisa-ação, estudo de caso ou *design science research*.

Serão detalhados os procedimentos mais comuns no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa orientado pela metodologia da pesquisa-ação e tais passos serão contextualizados com o objeto de análise dessa pesquisa em particular, que consistiu em observação e intervenções por parte do pesquisador em aulas de Piano Complementar ministradas nos cursos de Bacharelado e Licenciatura da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES).

Essa exposição será feita a partir da estruturação que está descrita a seguir:

1) Em primeiro lugar, será feita uma breve exposição sobre os objetivos centrais desse estudo, isto é, as finalidades de produção de conhecimento e transformação da realidade que se visava alcançar por meio da investigação;

2) Em segundo lugar, será descrito o percurso necessário para se conseguir conhecer o objeto estudado em profundidade suficiente para aferir considerações científicas que agreguem conhecimento ao campo da Educação Musical;

3) Em terceiro lugar, a justificativa de escolha desse método em face de outras alternativas de produção, coleta e interpretação de dados que poderiam ser compatíveis com a condução desses atos de pesquisa. Para tanto, serão evidenciadas as características tanto metodológicas quanto da realidade observada e estudada, com a finalidade de sustentar os procedimentos de pesquisa adotados durante esse trabalho.

O objeto que é estudado nessa investigação poderia ser abordado segundo diferentes óticas, mas não se pôde desprezar a intenção inicial de identificar um problema e intervir de

maneira consciente e programada para que houvesse uma solução, ou pelo menos uma mitigação dessa questão na realidade profissional dos professores aqui estudados.

É comum que se ouça os militantes da pesquisa-ação afirmarem uma máxima que pode ser parafraseada com a expressão "não queremos ação sem pesquisa, nem tampouco pesquisa sem ação" (ADELMAN, 1993, p. 8).

Cultivada e incentivada, sobretudo por professores extensionistas com atuação no meio universitário, essa abordagem teórico-conceitual permite à pesquisa acadêmica despir-se da sua sinuosidade epistemológica e ir ao encontro das necessidades da vida real, dos problemas educacionais vestidos em carne e osso, presentes na realidade difícil das salas de aula do dia a dia. É uma pesquisa de natureza passional, engajada, política e comprometida com o melhoramento do mundo. Muito embora surgida em áreas do conhecimento tais como a Psicologia e as Ciências Sociais, sua aplicabilidade se tornou muito bem-vinda na pesquisa em Educação, e tem encontrado espaço também na pesquisa em Educação Musical.

Por que simplesmente pesquisar para conhecer os problemas que existem nas nossas salas de aula e sobre ele tecermos críticas, análises e comentários academicamente estruturados e com uma retórica demasiadamente intelectualizada? Em verdade, a educação no Brasil necessita de pesquisadores dispostos a repensar possibilidades não apenas de interpretação da realidade vivida em sala de aula, mas também empenhados na transformação dos ambientes de ensino.

É por isso que a esse estudo se apresentou tão sedutora a metodologia da pesquisa-ação, porque desde o início não se visava apenas conhecer uma pequena fatia da realidade e interpretá-la, nem interessava meramente a interposição de críticas ao trabalho de colegas profissionais, do currículo superior musical, do ensino de Música em sentido amplo. Antes, se tratava de uma proposta de intervenção positiva na realidade, ainda que modestamente e em um pequeníssimo nicho da atuação docente, com vistas a oferecer alguma mudança paradigmática na compreensão das finalidades pedagógicas de uma disciplina presente em boa parte dos currículos superiores de Música do país.

Esse trabalho foi concebido com a finalidade de visitar as práticas de ensino correntes em disciplinas de Piano Complementar dos cursos superiores em Música, tanto na modalidade de Bacharelado quanto de Licenciatura. Em ambas as modalidades formativas é possível

encontrar disciplinas dessa natureza, com as mais diversas formas de nomenclatura, mas com a finalidade de prover o estudante com um conhecimento mínimo de piano que permita utilizar este instrumento como uma ferramenta de trabalho.

O objetivo principal consistiu em depreender de algumas dessas aulas quais sejam alguns dos principais conteúdos pianísticos que são abordados pelos professores, entendê-los e procurar apresentá-los para os estudantes em um formato distinto do convencional, que normalmente inclui as rotinas de escalas, arpejos e mecanismos, o estudo de lições ou de pequenas peças que em algumas situações podem até mesmo parecer desconexas.

A estratégia adotada para influenciar essa realidade foi produzir um número de arranjos didáticos que pudessem ser utilizados no ensino de Piano Complementar, e por uma opção metodológica, todos os arranjos foram baseados em canções folclóricas encontradas no livro *500 canções brasileiras*, de Ermelinda Paz.

São vários os motivos para a escolha dessas canções. Apenas para citar alguns dos principais, o material em questão aborda repertório brasileiro, muitas vezes negligenciado nas aulas de música; aborda a música de tradição oral, que às vezes fica restrita a atividades de musicalização e a aulas de Folclore no curso de Licenciatura, quando na verdade esse é um repertório de grande riqueza melódica e que merece um pouco mais de atenção em outras aulas.

Além disso, esse material explora todas as tonalidades, ou seja, diversos tipos de armaduras de clave, além de um bom número de canções modais com variadas fórmulas de compasso. O material rítmico é farto e a complexidade das canções varia desde exemplos muito simples, com apenas dois ou três sons, estendendo-se a canções mais complexas que usam escalas alteradas, intervalos melódicos disjuntos e tonalidades menos exploradas nos materiais didáticos convencionais.

Outro fator importante é que as canções folclóricas estão em domínio público, fato que permite o seu livre arranjo e aplicação quase irrestrita, enquanto canções da MPB ou obras didáticas do repertório da música de concerto poderiam encontrar entraves jurídicos e burocráticos em sua utilização.

Existem, portanto, nessas atividades, dois pressupostos de natureza quase ideológica que precisam ser desvelados. O primeiro deles é a opção pelo uso do repertório em sentido

estrito em detrimento das lições e das rotinas de mecanismos. Naturalmente, o repertório que aqui se aplica não é de peças da música de concerto, mas sim pequenos arranjos baseados em música folclórica. Esse é um primeiro pressuposto, a noção de que o uso de repertório serve como fator de motivação extra para o desenvolvimento das aulas quando comparado a outros materiais didáticos que poderiam ser aplicados.

O segundo pressuposto é de que o repertório de música brasileira possui valor pedagógico suficiente para permitir ensinar os conteúdos necessários de piano em nível elementar sem obrigatoriamente ser necessário recorrer a repertório e livros didáticos de origem norte-americana ou europeia. Não se trata de rechaçar o material estrangeiro, mas de enfatizar o valor da música nacional.

Como os arranjos que se pretendia usar na pesquisa ainda não existiam, o trabalho do pesquisador consistiu em não apenas frequentar aulas, observá-las e intervir juntamente com professores e alunos em uma reformulação da estrutura do curso, mas também em produzir esses materiais por meio da reflexão originada das observações de aulas.

Para resumir os passos trilhados para essa pesquisa, pode-se pensar no seguinte percurso:

1) A eleição de uma instituição em que fosse possível observar as aulas de Piano Complementar de bem perto, para conhecer alguns dos dilemas enfrentados por professores e alunos no ambiente de sala de aula. Após ponderações de várias naturezas, optou-se pela Faculdade de Música do Espírito Santo, onde foi possível a inclusão do pesquisador em duas turmas para observação detalhada das aulas. Uma turma era do curso de Bacharelado, sendo que todos os alunos observados cursam Bacharelado em Canto; e uma turma da Licenciatura, de alunos do primeiro ano, que cursam uma disciplina de Piano Complementar.

2) A participação efetiva em 10 aulas no curso de Licenciatura e de 10 aulas no curso de Bacharelado, sendo excluídas apenas as semanas em que as professoras responsáveis informaram que, por haver atividades avaliativas, não seria possível a realização das atividades de pesquisa propostas. O primeiro contato foi apenas de observação, com a finalidade de compreender quais os principais conteúdos abordados pelas professoras em suas aulas.

3) A coleta de dados junto aos participantes por meio de entrevistas semiestruturadas, a reflexão sobre as respostas e os balizamentos da intervenção nas aulas a partir das respostas coletadas;

4) Finalmente, a elaboração do relatório final de pesquisa.

Ressalte-se que esse trabalho não quis focar questões de didática dos professores e a maneira como esses profissionais conduzem as suas aulas. Claro que algumas questões concernentes a esses aspectos aparecem nos dados de maneira pontual, como influências diretas e indiretas sobre o objeto de pesquisa, mas não foi o foco principal de investigação.

Uma questão interessante que norteava esse processo de participação nas aulas como observador era a seguinte: o que esses professores querem ensinar e com que materiais didáticos eles ensinam esses conteúdos?

A partir da constatação de quais tipos de conteúdos eram abordados nas aulas e de quais tipos de materiais didáticos eram utilizados, foi possível traçar uma estratégia de ação que permitisse uma intervenção nessas aulas e a sugestão de inclusão dos arranjos criados com a finalidade de ensinar esses mesmos conteúdos. Felizmente houve boa aceitação por parte de professores e alunos envolvidos, muito embora alguns tenham apresentado descontinuidade de frequência ao longo dos encontros.

Posteriormente serão detalhados os aspectos importantes desses encontros, eventos interessantes que tenham aparecido e a narrativa dessa ação investigativa desenvolvida em sala de aula. A cada aula as professoras concediam um espaço de tempo, correspondente a cerca de um terço do tempo total de aula da Licenciatura e uma pequena parte da aula do Bacharelado para uma intervenção. Foi nesse espaço que os arranjos produzidos para esse trabalho foram sendo aplicados gradativamente, possibilitando aos alunos uma experiência de estudo do piano um pouco distinta da que lhes era usual até o momento.

Alunos e professores envolvidos no estudo foram entrevistados, porque era importante registrar as impressões que todos os sujeitos envolvidos no processo tinham sobre as aulas e qual sua visão acerca da possibilidade de inclusão no programa da disciplina de alguns arranjos didáticos baseados em canções da tradição oral.

Essa interação e também a interferência direta do pesquisador na relação com os sujeitos estudados, portanto, no processo de produção, coleta, análise e interpretação dos dados de pesquisa, tornam um pouco mais claras a opção feita *a priori* por uma abordagem de pesquisa-ação.

Faz-se necessário demonstrar com um pouco mais de clareza conceitual as etapas convencionais dessa metodologia, de modo a esclarecer os fundamentos sobre os quais essa pesquisa se alicerça:

3.1 Características da metodologia de pesquisa-ação

Há uma grande quantidade de publicações na literatura relacionadas à metodologia da pesquisa-ação, esclarecendo sua sistematização, possibilidades e também algumas limitações. Serão mencionados aqui alguns trabalhos interessantes que tem a investigação-ação como foco e que apresentam instruções sobre a maneira como deve ser desenvolvida. O deslindamento desses passos permitirá uma melhor compreensão sobre os eventos examinados nesse relatório de pesquisa.

Conquanto sintético em proporções, o texto de Adelina Baldissera expõe de maneira didática a ideia da pesquisa-ação como "uma metodologia do conhecer e do agir coletivo. Ela promove participação com vistas à transformação da realidade, e sua realização exige muita cooperação e participação dos sujeitos envolvidos" (2012, p. 5).

Longe de ser uma produção única e exclusiva do pesquisador, a pesquisa-ação permite a todos os envolvidos uma voz e uma participação ativa na pesquisa. Existe na pesquisa-ação uma interação necessária, que tanto faz progredir o pesquisador quanto os demais envolvidos no processo. Esse desenho de pesquisa oferece resistência entre vários grupos de estudiosos, porquanto carrega em seu bojo uma carga de subjetividade que seria difícil extrair do processo de pesquisa (BALDISSERA, 2012, p. 2).

A origem da pesquisa-ação como vem da pesquisa social, da qual incorpora variadas técnicas (BALDISSERA, 2012, p. 3). Inclui técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução dos problemas estudados e na organização de ações,

Segundo Baldissera, seu precursor no Brasil foi João Bosco Pinto, sociólogo, e a origem está bastante vinculada ao conceito da educação libertadora. A pesquisa-ação, por esse

motivo, não é uma metodologia a ser aplicada apenas para conhecer a realidade, tampouco apenas para criticá-la. É da natureza do método a proposição de uma transformação, de uma mudança palpável em um contexto, que pode ser o ambiente de uma sala de aula.

A denotação do termo conforme ensinado pela autora é bastante elucidativa, quando define pesquisa ou investigação como "um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que tem por finalidade estudar algum aspecto da realidade com o objetivo de ação prática" (BALDISSERA, 2012, p. 7).

Na pesquisa-ação se estuda a realidade com um objetivo de ação prática, de modo que o próprio propósito da pesquisa esteja orientado para a ação. Esta, por sua vez, se transforma em fonte de conhecimento. Todos os sujeitos envolvidos no processo, pesquisador, professores, alunos, são sujeitos ativos no processo de pesquisa, e coparticipantes na obtenção dos resultados finais do trabalho.

Ander-Egg é um autor argentino que sistematizou as principais características da pesquisa-ação, chamada de investigação participativa. Segundo Baldissera (2012, p. 8-10), tratam-se das seguintes:

- O objetivo do estudo é decidido a partir do interesse do grupo e só se aplica a problemas ou situações da vida real;
- A finalidade da investigação é a transformação da realidade das pessoas envolvidas no estudo;
- Há uma estreita interação entre a pesquisa e a prática, porque tanto pesquisador quanto os envolvidos no processo contribuem para a concretização das ações planejadas e se tornam beneficiários do programa proposto;
- Essa metodologia reconfigura a relação de distanciamento do pesquisador e dos pesquisados. O pesquisador se aproxima com um suporte teórico e metodológico e as pessoas envolvidas na pesquisa se aproximam com suas experiências, vivências e conhecimentos da sua própria realidade;
- Exige dialogicidade para que se realize um trabalho de conjunto;

- É uma ferramenta intelectual a serviço da população porque permite um conhecimento mais profundo da realidade que se quer transformar;
- Visa a socialização do conhecimento e do saber.

Outros requisitos da pesquisa-ação são expostos ainda por Baldissera, considerados fundamentais para que se possibilite a participação efetiva no processo. Em primeiro lugar, é preciso criar espaços de participação, como uma sala de aula, por exemplo. Depois, é preciso proporcionar às pessoas envolvidas os instrumentos e a capacitação necessários à sua efetiva participação no processo. Muito mais do que adquirir um direito de participação, os sujeitos devem adquirir capacidade para participar efetivamente.

Segundo a autora, Bosco Pinto ensina que a pesquisa-ação segue uma sequência lógica e sistemática de passos intencionados, que são objetivos que se operacionalizam por meio de instrumentos e técnicas. Tais passos são subdivididos em três momentos, a saber, um momento de investigação, um de tematização e, finalmente, o de programação/ação (BALDISSERA, 2012, p. 7-8).

Cada um desses momentos se divide em fases, que, por sua vez, se subdividem em passos. O momento investigativo se inicia com a seleção de uma área de trabalho, levantamento de informações e características da população a ser estudada, realização da pesquisa e devolução dos resultados.

O momento de tematização tem como objetivo uma reflexão crítica sobre fatos pesquisados e sua elaboração teórica, possibilitando a devolução posterior dessa informação à população, transformada em um programa pedagógico.

O momento de programação/ação busca a ação organizada, que é o momento em que os membros da população estudada procedem a uma reflexão crítica da sua própria realidade e uma busca por ações que possibilitem a transformação da mesma. Os novos conhecimentos adquiridos por essa população na pesquisa podem se tornar um novo conhecimento adquirido que permita um repensar da prática, por exemplo, da prática docente.

O pesquisador seleciona uma área de investigação, com natureza restrita, isto é, uma população mensurável que possa ser estudada com maior riqueza de detalhes. Elaborar-se um

roteiro para a coleta de dados e se inicia o processo de observação e reflexão teórica sobre dados já previamente conhecidos acerca da realidade observada.

Em relação ao instrumento de coletas de dados para essa pesquisa, em princípio optou-se pelo uso de questionários semiestruturados a serem respondidos pelos alunos da FAMES que cursassem a disciplina em análise, bem como pelos professores responsáveis pelas turmas. Entretanto, o grau de superficialidade de algumas respostas de alunos suscitou uma mudança de estratégia para coleta dos dados, tendo sido a entrevista o mecanismo mais eficaz para a produção dos diálogos e interações necessárias, especialmente com os alunos.

Um passo fundamental, que é mencionado por Baldissera, é o que a autora chama de reconhecimento sensorial da área. Em outras palavras, trata-se de uma familiarização profunda com as atividades da população, partilhar seus caminhos diários, conforme preconiza. Foi necessário sentar à mesa dos estudantes e acompanhar cada uma das aulas de na tentativa de captar quais sejam as limitações dos alunos, seus anseios e também seu potencial musical a ser trabalhado e desenvolvido no âmbito dessa disciplina.

Da mesma forma, foi necessário incorporar o papel das professoras da disciplina e prestar socorro aos alunos sempre que necessário, contribuindo com sugestões de repertório e ajudando na preparação de aulas subsequentes.

A pesquisa-ação é diferenciada de outras abordagens da investigação teórica porque propõe um conhecimento da realidade que tem como principal característica a intervenção, isto è, a presença e participação do pesquisador em um projeto de transformação de uma dada realidade. Nesse formato acontecem simultaneamente o "conhecer" a realidade e o "agir" sobre ela, uma relação de ordem dialética desencadeada pelo processo de pesquisa.

A partir desse ponto serão dedicados alguns comentários sobre as contribuições teóricas de autores fundamentais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da pesquisa-ação. Não são autores do universo musical, mas a sólida contribuição teórica que oferecem tem permitido a outros ramos do conhecimento a aplicação dessa concepção teórica dos procedimentos de pesquisa. Especialmente a área da Educação faz bom uso da pesquisa-ação, e por isso não causa surpresa que pesquisas em Educação Musical também utilizem essas ferramentas de produção de conhecimento.

Existem muitos autores que aderiram e contribuíram para o universo da pesquisa-ação. Optou-se, entretanto, por destacar apenas três, que são marcos muito representativos: Kurt Lewin, René Barbier e Michel Thiollent. O pensamento de cada um desses autores pode ser depreendido das suas próprias obras, mas também estão bem relatados por Adelman (1993), Tanajura e Bezerra (2015).

A origem da pesquisa-ação é normalmente atribuída ao campo da Psicologia, nos Estados Unidos, por um pesquisador chamado Kurt Lewin. No final dos anos 1930, esse autor e seus alunos conduziram testes de natureza quase experimental que demonstraram maiores ganhos em produtividade industrial e em respeito às leis e à ordem social em ambientes em que a participação democrática predominava, ao invés da coerção autocrática. Nesses estudos, o meio utilizado para inquirir os participantes possibilitando uma participação democrática deles foi a pesquisa-ação.

Adelman apresenta que Lewin se interessava em ampliar a autoestima de grupos minoritários e guiá-los rumo à busca de independência, igualdade e cooperação, tendo como uma de suas principais ferramentas para esse propósito o uso da pesquisa-ação. A pesquisa-ação possibilita o desenvolvimento de pensamento reflexivo, discussão, decisão e ação por pessoas comuns, que participam em pesquisa coletiva sobre problemas particulares que tenham em comum. É por volta de 1934 que essas ideias começam a ser sistematizadas.

Lewin foi professor temporariamente em Berlim, depois atuou no departamento de Economia da *Cornell University*, tendo posteriormente se transferido para o departamento de Psicologia na *University of Iowa*. Um dos seus principais projetos foi relacionado à ajuda de judeus para que escapassem da Europa tomada pelos nazistas. Essa e outras experiências do autor americano o conduziram a acreditar em soluções democráticas, em vez de autocráticas.

Após o período de domínio do pensamento taylorista na produção industrial, Lewin influenciou boa parte do mundo industrial nos anos que se seguiram com seu pensamento democrático, que apresenta possibilidade de adaptação para o universo educacional. Em síntese, sua contribuição está em democratizar o ambiente de trabalho e em usar pesquisa-ação entre colegas de trabalho para ampliar a produtividade do grupo. Não é surpresa que ainda hoje o universo da gestão se aproprie tanto da pesquisa-ação como ferramenta de produção de conhecimento (ADELMAN, 1993, p. 9).

As contribuições de Lewin para a Educação aparecem posteriormente. No contexto da educação progressiva, esposada por John Dewey e George Counts, Lewin desenvolveu os princípios para permitir à escola ser uma agência de transformação democrática dentro da comunidade (ADELMAN, 1993, p. 11).

Seu princípio mais básico é estudar os fenômenos, transformando-os. Sua contribuição principal consiste em demonstrar que através da discussão, decisão, ação, avaliação e revisão em uma pesquisa democrática e participativa, o trabalho passou a ter sentido e o nível de alienação diminuiu (ADELMAN 1993, p. 15);

Após Lewin houve outros autores norte-americanos que seguiram o caminho preconizado pelo autor, mas sem dúvida que o marco inicial transparece como um referencial importante a ser mencionado como base teórica para esse estudo.

Outro teórico de destaque nesse ramo de pesquisas é o francês René Barbier, recorrentemente mencionado em trabalhos que lidem com a pesquisa-ação. Dentre as suas obras relacionadas ao tema merecem destaque *A pesquisa-ação na instituição educativa* (1985) e *A pesquisa-ação* (2002). Em ambas é possível compreender como o autor francês concebe o método e descreve cada um dos seus passos.

Um trabalho esclarecedor sobre as perspectivas teóricas de R. Barbier no tocante à pesquisa-ação podem ser encontrados em Tanajura e Bezerra. Os autores demonstram como as Ciências Sociais se distanciaram da tradição sociológica positivista em favor de uma Sociologia amparada na vida, na cotidianidade (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 11-12). Barbier enxerga na pesquisa-ação um caminho para ações transformadoras da conduta humana e da realidade social. Talvez por essas características, a ótica do autor tenha sido considerada como uma abordagem existencialista, radical sob o ponto de vista epistemológico (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 12-13).

Para Barbier, os membros do grupo envolvido no processo de pesquisa tornam-se íntimos colaboradores, especialmente porque a finalidade da pesquisa é efetivamente contribuir para o esclarecimento de problemas reais dos sujeitos estudados, os quais são reconhecidos como indivíduos ativos que influenciam as tomadas de decisões sobre as questões que os afligem. O autor francês defende que quaisquer técnicas de pesquisa em Ciências Sociais podem ser implementadas em uma pesquisa-ação, desde que sejam

desenvolvidas e reinventadas conforme as especificidades do estudo (BARBIER, 2002, p. 125).

Outro aspecto abordado por René Barbier e trazido à tona por Tanajura e Bezerra é que a pesquisa-ação tende a ser desenvolvida em um período relativamente curto, com a participação de todos os membros do grupo, sendo que os dados são retransmitidos à coletividade. A visão que os sujeitos pesquisados apresentam sobre a realidade investigada também é fundamental e auxilia na redefinição das questões de pesquisa e no apontamento de novas soluções (BARBIER, 2002, p. 55 e 56).

Contrariamente à tendência tradicional de distanciar o pesquisador de qualquer envolvimento com seu objeto de estudo, Barbier demonstra a indispensabilidade dessa conexão no universo da pesquisa ação. Senão, vejamos:

a pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo (BARBIER, 2002, p. 14).

O pesquisador, na pesquisa-ação, é, para Barbier, um sujeito autônomo, autor da sua prática e de seu discurso. Está envolvido com as questões subjetivas que envolvem o processo de pesquisa, tanto as dele próprio pesquisador, quanto àquelas dos seus sujeitos estudados (BARBIER, 2002, p. 19).

O autor ainda afirma que a pesquisa-ação está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico, reconhecendo que os membros de um grupo estão melhor habilitados para conhecer sua própria realidade do que pessoas estranhas ao grupo⁴⁵. Dessa forma, não se observa nesse tipo de pesquisa a mesma neutralidade do pesquisador em face do objeto que se pode observar nas investigações de caráter positivista.

O aspecto da participação coletiva é fundamental em sua obra. Sobre esse assunto, escreve:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo 'participação' epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode

⁴⁵ 2002, p. 53.

conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária. (BARBIER, 2002, p. 70 e 71).

É preciso que os envolvidos na pesquisa compreendam o pesquisador, para que este possa ser de alguma utilidade. As deliberações feitas sobre a maneira de conduzir as atividades da pesquisa devem ser totalmente democráticas. Os sujeitos devem sempre ter ciência dos resultados da pesquisa e devem participar ativamente da tomada de decisões.

Tanto Barbier quanto o próximo autor a ser comentado, Michel Thiollent, defendem a utilização da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, mas com algumas posturas distintas. Enquanto o enfoque de Barbier é existencialista, Thiollent enfatiza o aspecto político-social da pesquisa-ação.

Pesquisador de origem francesa, mas radicado no Brasil, talvez Michel Thiollent seja o autor mais conhecido nessa seara da metodologia da pesquisa-ação. Sua obra, intitulada justamente *Metodologia da Pesquisa-Ação* apresenta de forma exaustiva os principais temas relacionados a essa abordagem de pesquisa, seus princípios gerais, formas de raciocínio, argumentação, diálogo entre o pesquisador e os pesquisados e condições de aplicação em áreas específicas do conhecimento.

Enfatiza a possibilidade de utilização da ação coletiva com a finalidade de resolução de problemas ou para gerar transformações no grupo estudado. No lugar de um mero levantamento de dados, opera-se uma participação coletiva de pesquisador e interessados, tomada de decisões e execução de ações. Mais importante, sua percepção é de que a pesquisa-ação é uma estratégia de conhecimento voltada para a resolução de problemas do mundo real.

Em suas palavras, a pesquisa-ação

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 20).

Considera que, para que a pesquisa seja dessa modalidade, deve haver uma ação por parte dos envolvidos com o problema sob observação. E precisa se tratar de uma ação problemática que mereça investigação para ser elaborada e conduzida (Thiollent, 2005, p. 21).

Algumas características são enumeradas pelo autor como forma de identificação de uma pesquisa-ação. Convém mencionar alguns desses principais critérios, que seguem:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisador e pesquisados;

b) da interação se depreende a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados;

c) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou esclarecer os problemas da situação observada;

d) a pesquisa objetiva simultaneamente ampliar o conhecimento do pesquisador e o nível de consciência dos pesquisados.

Quanto aos seus objetivos, Thiollent subdivide em objetivo prático e objetivo de conhecimento (2005, p. 24). O objetivo prático consiste em equacionar o problema considerado central na pesquisa e apontar as soluções almejadas; o objetivo de conhecimento consiste em ampliar o conhecimento da situação estudada, devido ao levantamento de reivindicações dos sujeitos envolvidos.

Outro aspecto digno de nota aventado pelo autor francês é que, embora a metodologia da pesquisa-ação não se coadune com os pressupostos do experimentalismo (já que não observa princípios de neutralidade e não interferência do observador, isolamento de variáveis, por exemplo), a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, com intervenções conscientes por parte do pesquisador. Os participantes não são simples cobaias, mas desempenham um papel ativo (THIOLLENT, 2005, p. 28).

A rigor, a pesquisa-ação não é considerada como metodologia, mas como uma estratégia de pesquisa que agrega técnicas de pesquisa social, com a finalidade de estabelecer uma estrutura coletiva, participativa e ativa (THIOLLENT, 2005, p. 32). Um dos seus elementos diferenciadores é a presença constante dos diálogos entre pesquisador e pesquisados, estabelecendo o critério da dialogicidade (THIOLLENT, 2005, p. 38).

O planejamento da pesquisa-ação é mais flexível do que outras abordagens de pesquisa, isto é, não precisa necessariamente seguir uma série de fases rigidamente ordenadas (THIOLLENT, 2005, p. 55). Todavia, existem trabalhos bem estruturados nesse paradigma que oferecem um bom modelo de plano de ação.

Os principais passos recomendados nesse tipo de pesquisa foram seguidos nesse estudo, com a ressalva de que, em lugar do uso de seminários como principal elemento para diagnóstico dos problemas e debate sobre possíveis soluções, optou-se pelo uso das entrevistas semiestruturadas, porque uma das estratégias para a coleta de dados incluiu esses diálogos separados do grupo, devido à possibilidade de influência dos colegas nas respostas uns dos outros.

3.2 A refutação ao método adotado e propostas de metodologias alternativas - Estudo de caso, observação participante e Design Science Research

Depois de escolhido o caminho para coleta e interpretação dos dados colhidos no campo, ainda nas fases iniciais da pesquisa, houve uma oportunidade de comunicação oral da estratégia de pesquisa em um dos seminários desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Após a exposição, alguns dos pares presentes no ensejo questionaram a escolha desse desenho de pesquisa em detrimento de algum outro, como o estudo de caso, por exemplo. Foi possível perceber que, na mentalidade de alguns pesquisadores em formação, subsiste um preconceito antigo que coloca em questão a validade do próprio método de pesquisa-ação como produtor de resultados confiáveis.

Essa provocação foi oportuna porque motivou uma pesquisa mais acurada sobre a metodologia escolhida, e, muito particularmente, quais os seus pontos de aproximação e distanciamento de algumas abordagens congêneres. Além do estudo de caso, foi sugerida para esse estudo a utilização de uma metodologia bastante corrente em cursos de pós-graduação de natureza profissional, o *Design Science Research* (DSR).

O estudo de caso foi sugerido porque o projeto de ação no campo foi planejado para ser executado em uma ou mais instituições de ensino superior musical, em turmas de Piano Complementar. No raciocínio levantado pelos colegas, seria razoável abordar o tema sob a ótica do estudo de caso ou da sua variação, o estudo multicaso (YIN, 2001, p. 35).

Já a metodologia do DSR foi sugerida porque essa tese tem, como parte das suas finalidades, a apresentação de um pequeno número de arranjos pedagógicos utilizados para o ensino do Piano Complementar. Como esta abordagem tem por finalidade a produção de um artefato, um objeto palpável, por exemplo um livro didático, houve também sugestões nesse sentido.

O desenvolvimento das atividades e o amadurecimento da pesquisa permitiram entender, na verdade, que a questão principal da pesquisa não era a produção do material didático em si, mas a aplicação de arranjos dessa natureza em aulas de Piano Complementar como forma de dirimir alguns dos problemas didáticos que dessas aulas emergem. Mais importante do que os arranjos em si era a ação do pesquisador, em interação com os alunos e professores, produzindo uma mudança, ainda que modesta, de uma dada realidade.

A certeza sobre a escolha da pesquisa-ação ficou muito mais clara depois de o estudo ter evoluído da simples revisão de literatura para a aplicação no campo. Mas já que esse tema suscitou questionamentos e potenciais refutações, parece oportuno expor alguns dos elementos que diferenciam a pesquisa-ação dessas duas alternativas apresentadas pelos pares.

Para essa finalidade, é muito pertinente trabalho de Dresch, Lacerda e Miguel (2015), cujo enfoque reside justamente na distinção entre essas três abordagens metodológicas, muito utilizadas na área de gestão. Para que se tratasse de um estudo de caso, seria necessário uma maior isenção do pesquisador, o que não acontece nesse trabalho. Em todas as aulas houve participação, interação, diálogo e intervenção mútua. Alguns dos arranjos propostos, dois dos quais serão apresentados ao final da pesquisa, sofreram alterações de simplificação por pedido e recomendação dos próprios alunos.

E a mera produção dos arranjos não era o enfoque principal do estudo, e sim a sua aplicação em aulas a partir dos paradigmas da pesquisa-ação. Como o artefato em si não era a finalidade, não se trata de um exemplo de *Design Science Research*.

Os arranjos sem as aulas ou a simples observação sem participação não satisfariam os objetivos propostos para essa pesquisa, e é disso que decorre a opção pela pesquisa-ação.

A literatura apresenta outros exemplos de metodologias aplicáveis a uma pesquisa dessa natureza, como a observação participante ou, no dizer de Carlos Brandão, pesquisa

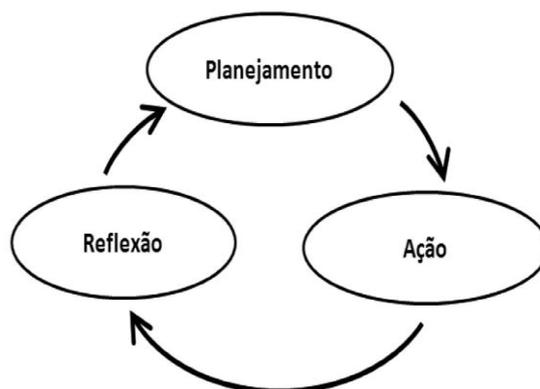
participante. Mas das várias possibilidades tomadas em consideração, a que promoveu melhor encaixe foi mesmo a pesquisa-ação.

3.3 Etapas da pesquisa-ação segundo McKay e Marshall

Conforme já mencionado anteriormente, a pesquisa-ação não possui uma estrutura rígida e inflexível como outras diretrizes de pesquisa, mas existem alguns modelos bem-sucedidos que oferecem um importante subsídio para reflexão.

De maneira geral os autores concordam que a pesquisa-ação funciona em um mecanismo cíclico e espiral que justapõe planejamento, reflexão e ação (Figura 262). Os três pilares acontecem recorrentemente à medida que o estudo se desenvolve.

Figura 262 - Ciclo simplificado da Pesquisa-ação



Fonte: Costa, Politano e Pereira (2014)

Um exemplo desses pode ser encontrado em um trabalho de outra área do conhecimento, a área de Gestão, produzido por Costa, Politano e Pereira (2014, p. 896). Nesse trabalho, os autores enfatizam o passo a passo da pesquisa-ação, de maneira bastante didática, tomando por referencial teórico o modelo de pesquisa-ação proposto em 2001 por McKay e Marshal, que consiste na execução de oito etapas (Figura 263):

Figura 263 - Etapas da pesquisa-ação.



Fonte: (Costa, Politano e Pereira, 2014)

Esse diagrama ilustrativo serviu de orientação para o desenvolvimento da ação proposta para esse estudo, que consistiu na participação do autor em aulas de Piano Complementar da FAMES, nas quais foram utilizados arranjos didáticos baseados em canções da tradição oral brasileira como recursos para o ensino da disciplina.

Observe-se o que acontece entre os pontos 6 e 7 na figura 263, porque esse é exatamente o momento em que a espiral metodológica se materializa. A partir da avaliação do efeito das ações empreendidas, procede-se o aperfeiçoamento do plano e as mudanças necessárias quantas vezes forem possíveis, e é dessa recorrência que surge a espiral metodológica, que eventualmente progride para o ponto 8, quando se encontra uma saída com resultados satisfatórios.

O tempo disponível para a realização dessas atividades no campo foi de um semestre letivo, descontadas as aulas em que havia atividades avaliativas e não houve possibilidade de emprestar parte da carga horária para a realização dessas atividades. Pode-se considerar que a espiral metodológica completou dois ciclos até produzir os resultados esperados pelo pesquisador, e que serão detalhados em momento oportuno nesse trabalho.

3.4 Descrição das etapas da pesquisa-ação desenvolvida na FAMES

O fecho desse capítulo contextualiza cada um dos oito passos propostos acima no objeto de estudo desse trabalho. Serve como suporte para guiar a leitura do próximo capítulo do trabalho, que demonstrará com maiores detalhes as atividades no campo de pesquisa, os conteúdos advindos da observação do pesquisador e das entrevistas com as professoras da disciplina e os alunos envolvidos, bem como a interpretação e reflexão sobre esses dados que emergiram.

A primeira etapa proposta é a identificação do problema. A percepção que se podia ter com as aulas de Piano B e Instrumento Harmônico na FAMES é a de que, em muitos casos, os alunos cursavam as disciplinas mas terminavam os créditos universitários sem agregar um conhecimento suficiente que pudesse ajudar a prática profissional posterior. Os diálogos com alunos, particularmente do Bacharelado em Canto, comumente apontavam para uma dificuldade em usar os conteúdos estudados em aulas de piano para seus vocalises, estudo do acompanhamento das canções e árias que executam e, principalmente, para a sua atuação docente posterior.

Da mesma forma, era comum observar alunos egressos do curso de Licenciatura que começavam a trabalhar com corais, em igrejas ou escolas de música e que precisavam de um bom domínio de um instrumento harmônico para trabalhar de forma mais autônoma. A percepção que este autor tinha era de que as disciplinas de Piano Complementar da faculdade não estavam conseguindo cumprir esse aspecto de funcionalidade pianística de maneira satisfatória.

Dessa constatação surgem algumas reflexões, cujo afinamento leva a uma maior clareza sobre a questão de pesquisa aqui abordada. Por que os alunos se formam sem domínio satisfatório do piano? Como atuarão em algumas funções típicas do mundo do trabalho musical que exigem domínio de instrumento harmônico? Será que essas disciplinas não surtem efeito porque os alunos não são empenhados? Ou será que é porque a didática dos professores é insuficiente? Será que é porque não há salas e instrumentos disponíveis para o estudo? Ou talvez os materiais didáticos aplicados pelos professores são muito desconexos de uma eventual prática profissional?

Como se nota, muitos questionamentos surgem. Ao tempo da formulação do projeto dessa pesquisa, surgiu essa ideia de composição de arranjos pedagógicos baseados em canções da tradição oral para uso específico no ensino de piano em aulas de Piano Complementar. E a partir dessa proposição se tornou mais claro o questionamento motivador dessa pesquisa, que pode ser expresso nos seguintes termos: **até que ponto a inclusão de arranjos didáticos baseados em canções da tradição oral pode potencializar a efetividade das aulas de Piano Complementar da FAMES?** Foi a partir dessa questão e da identificação de um problema formativo nos alunos da instituição é que se optou por uma ação nesse sentido. Esse foi o primeiro passo.

Sobre o problema do ensino do piano como instrumento complementar foi possível consultar um bom número de publicações, com especial destaque para a produção brasileira, conforme já demonstrado anteriormente na revisão de literatura. Entretanto, não foi ainda encontrada nenhuma publicação que relatasse uma experiência similar àquela aqui proposta. É possível encontrar autores discutindo técnicas de ensino e livros didáticos, boa parte dos quais é importada dos Estados Unidos. Entretanto, uma proposta de produção de material didático inédito a partir da interação triangular de pesquisador, professores e alunos envolvidos, parece uma contribuição inédita. Esse foi o segundo passo da pesquisa.

O terceiro momento do trabalho de pesquisa-ação ainda precede a atuação no campo, porque consiste no planejamento das atividades para solução do problema. Nessa fase foram formulados⁴⁶ os arranjos e solicitou-se autorização das duas professoras para participação nas aulas. Não foi possível estar presente em todas as aulas, mas foi possível acompanhar uma turma de 12 alunos do curso de Licenciatura em Música e mais 4 alunos do curso de Bacharelado em Canto, todos inscritos na disciplina Piano B.

A quarta fase foi a de implementação, e consistiu na presença do pesquisador em 10 aulas do curso de Licenciatura e em 10 aulas do curso de Bacharelado. As distintas quantificações de aulas visitadas dizem respeito a peculiaridades como aplicações de provas, faltas individuais dos alunos ou eventual impossibilidade de o pesquisador se fazer presente

⁴⁶ Para formulação de um arranjo, era escolhida uma tonalidade e, posteriormente, uma canção nessa tonalidade. Pensava-se sobre qual elemento da escrita e da técnica pianística essa canção poderia ajudar a desenvolver, e então compunha-se uma peça com intenção artística, mas com finalidade pedagógica. O principal mecanismo utilizado foi a execução da melodia e dos acordes em mãos alternadas.

nas aulas por algum outro motivo. Mas em todas as aulas em que se pôde comparecer, aconteceram observação e anotações, intervenção e posterior reflexão sobre os acontecimentos da aula.

O monitoramento em termos de eficácia da solução do problema foi feito gradativamente, por meio da interação com os alunos e pelo registro das suas falas em entrevistas. Uma primeira tentativa com questionários semiestruturados revelou um maior interesse em colaborar e uma maior riqueza de detalhes nas entrevistas. Esse é o quinto passo da pesquisa.

Todos os participantes assinaram um termo de autorização para utilização dos seus depoimentos nesse trabalho, e suas identidades serão preservadas em face da solicitação de alguns dos envolvidos pelo anonimato. Especialmente porque uma das perguntas feitas aos alunos diz respeito à didática e organização das aulas das professoras, que constituem informações com dados muito importantes, mas que não são o principal enfoque dessa pesquisa. Tais informações serão comentadas apenas quando oferecerem detalhes relevantes para a melhor compreensão da realidade pesquisada.

A avaliação do efeito das ações foi feita por todos os participantes do projeto, tendo constituído algumas das perguntas mais profundas do roteiro de entrevista. Quando essa avaliação for apresentada, no próximo capítulo da tese, serão explicitadas sob a ótica do pesquisador, dos professores e dos alunos, como forma de triangulação para as afirmações que se farão a partir desses dados. Esse foi o sexto passo realizado.

O sétimo passo é o que trata do aperfeiçoamento do plano e mudanças caso necessário. A principal mudança foi a simplificação dos arranjos até o nível em que pudesse ser executado por toda a classe de forma mais ou menos homogênea, sem evidenciar a discrepância de nível de piano observado nos alunos do grupo.⁴⁷

Depois de algumas tentativas, foi possível chegar, particularmente em duas peças, a um nível de dificuldade considerado aceitável pelo grupo, não demasiadamente simples para que pudesse agregar conhecimentos e possibilitar crescimento e formação educativa, mas não também demasiado complexos a ponto de inibir o envolvimento e participação dos alunos nas

⁴⁷ Ver p. 258-259 deste trabalho.

atividades. Executar as melodias e acordes em mãos alternadas foi uma atividade que permitiu a todos se engajarem. No próximo capítulo serão expostos maiores detalhes sobre esse sétimo passo.

Finalmente foram encontradas algumas saídas para o aperfeiçoamento de material didático disponível para uso na FAMES, e a expectativa é que em breve seja possível disponibilizar para uso de professores uma quantidade bem superior de peças que cumpram essas funções pedagógicas e enriqueçam as aulas de Piano Complementar.

4 O PIANO COMPLEMENTAR NA FAMES: UMA PESQUISA-AÇÃO DESENVOLVIDA COM ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO

Esse capítulo tem por finalidade relatar a pesquisa que foi realizada em campo. Durante o segundo semestre de 2017, este pesquisador foi autorizado a tomar parte das aulas de Piano Complementar ministradas na FAMES, com o objetivo de constatar a prática pedagógica que é desenvolvida pelas professoras dessa disciplina e contribuir com a aplicação de alguns arranjos pedagógicos que pudessem ser úteis à relação de ensino-aprendizagem musical que ali se opera. O objetivo principal dessa atuação no campo foi aplicar nas aulas da FAMES os arranjos que foram produzidos durante a pesquisa.

Todo esse processo de pesquisa suscitou reflexões teóricas muito interessantes, mas nenhuma delas se compara à alegria de poder utilizar na prática um produto que fosse fruto desse processo investigativo, e observar algumas mudanças pontuais nos conteúdos de uma disciplina e no comportamento de alguns alunos em relação ao instrumento. São esses eventos que aqui serão relatados, e por meio desse breve discurso será possível compreender o percurso adotado, bem como a cristalização de alguns aspectos que surgem da revisão de literatura que antecedeu a ação em campo.

A estruturação do texto que segue se dará da seguinte maneira; em primeiro lugar, será apresentado um relato geral das atividades do pesquisador em campo, para proporcionar ao leitor uma visão geral das atividades desenvolvidas.

Logo após será apresentada uma descrição da aplicação da pesquisa-ação como explicitado no capítulo anterior, para proporcionar uma visão sobre cada uma das 8 etapas agora contextualizadas no objeto de estudo desse trabalho. Dentro dessa exposição podem ser identificados os pressupostos teóricos norteadores da pesquisa e os dados mais relevantes que surgiram, começando com o perfil da instituição em que se realizou a pesquisa, o perfil dos alunos e professoras envolvidos no estudo e se estendendo até os resultados mais recentes dessa intervenção.

Em seguida serão apresentados os principais resultados oriundos da pesquisa, por meio da interpretação dos dados qualitativos produzidos, os quais serão discutidos e confrontados

com elementos da literatura disponível sobre o ensino do piano. Finalmente, serão apresentadas as considerações finais dessa pesquisa.

4.1 A pesquisa em sala de aula

Para a realização das atividades de campo dessa pesquisa buscou-se autorização para assistir as aulas de Piano Complementar ministradas na Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), situada em Vitória-ES. Como havia um objetivo em observar alunos de diferentes habilitações, e também de contrastar aulas individuais com aulas coletivas, optou-se por uma turma de Licenciatura, composta por alunos do 2º período, e uma turma de Bacharelado com habilitação em Canto⁴⁸, composta por alunos do 6º período.

A rigor, as disciplinas observadas são de Piano Complementar, mas com nomenclaturas distintas. No curso de Licenciatura, a disciplina aparece com o nome Instrumento Harmônico, e a opção seria pelo teclado, porque são usados pianos digitais na condução das aulas. Mas a maior parte do conteúdo trabalhado é de piano clássico em nível elementar. Na turma de Bacharelado em Canto a disciplina é denominada Piano B.

No curso de Licenciatura também se devota um bom tempo ao estudo de cifras, execução de acordes em estado fundamental e em suas inversões, escalas e arpejos. No curso de Bacharelado, também se exige dos execução de alguns exercícios técnicos, escalas e arpejos. Cada curso tem uma professora atuando e cada docente possui o seu material didático, por isso os conteúdos são ligeiramente distintos. Os materiais didáticos utilizados em cada aula não são materiais didáticos fechados, e sim coletâneas de peças e exercícios que as professoras montaram pensando nas aulas.

As aulas são ministradas em uma sala específica, de número 206, que foi adaptada para ser uma espécie de laboratório de piano em grupo. As aulas da Licenciatura ocorrem na segunda-feira, entre 20h30 e 22h, e as aulas do Bacharelado ocorrem em aulas individuais na terça-feira, entre 10h e 15h. Essas aulas de terça-feira são individuais e voltadas para os alunos do Bacharelado em Canto. Em 2017 foi aprovado novo currículo para o curso de

⁴⁸ Embora os alunos de outras habilitações, mormente de Sopros, cursem Piano Complementar, o encaixe de horários para participação nas aulas só possibilitou trabalhar regularmente com os alunos de Canto.

Bacharelado e foi sugerido à coordenadora a atualização do nome da disciplina para Piano Complementar, mas preferiu-se pela manutenção do nome tradicional.

Essa sala onde as aulas são ministradas possui 8 pianos digitais da Yamaha, modelo P-85. Trata-se de um piano digital de boa qualidade, com resposta sensitiva, isto é, capaz de realizar diversos graus de dinâmica. A extensão do teclado é de 88 teclas, assim como um piano acústico; possui teclas com o tamanho, peso e ação similares às de um piano acústico.

Nas aulas coletivas, que ocorrem no curso de Licenciatura, em quase todos os encontros o número de alunos era superior ao número de pianos, o que forçava os alunos a dividirem um instrumento para duas pessoas. Ao longo do semestre, lamentavelmente, algumas das fontes de alimentação energética dos teclados começaram a desaparecer, razão porque a professora precisava levar fontes ou solicitar aos alunos que as levassem para que todos os instrumentos pudessem ser utilizados. Apenas 7 pianos digitais continuaram em boas condições de uso ao longo de todo o semestre.

As aulas de Piano B do curso de Bacharelado em Canto também deveriam ser coletivas, mas a professora relatou, em entrevista, que optou pelas aulas individuais para oferecer uma atenção mais detalhada às necessidades de cada um dos alunos. São poucos os estudantes, e por isso foi possível fazer essa distribuição, que teria sido inviável na turma de alunos de Licenciatura.

Ambas as professoras são pianistas por formação e atuam de forma autônoma na instituição, isto é, não existe, em princípio, um currículo comum às disciplinas da Licenciatura e do Bacharelado e os planejamentos de aula das docentes acontecem de maneira independente, ou seja, as professoras não se reúnem para planejar as atividades semestrais em conjunto. Cada uma desenvolve seu próprio plano de curso.

Os alunos de Licenciatura puderam ser observados com maior regularidade, porque, por ser uma aula em grupo, ainda que alguns faltassem, a aula transcorria normalmente com a ausência de alguns dos alunos. Já no Bacharelado, a ausência do aluno implicaria a não realização da aula naquele dia, e por esse motivo foi possível observar com maior detalhamento o desenvolvimento dos alunos de Licenciatura.

No tocante ao nível desses alunos, observa-se um grau de variação considerável, mas nenhum possuía um nível suficientemente avançado de piano a ponto de ser dispensado da

disciplina. Mas não é difícil perceber, tanto nas aulas coletivas, quanto nas aulas individuais, quem eram aqueles que rapidamente assimilavam os conteúdos e aceleravam o ritmo das aulas, e quem eram aqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, diminuem o ritmo das aulas.

Dessas aulas, as 3 primeiras foram de estrita observação, sem qualquer tipo de intervenção. Por meio dessas estabelecemos um diagnóstico das aulas, em que puderam ser observados os elementos que se seguem:

Quadro 3 - Elementos da observação nas aulas.

Infraestrutura	Alunos	Aulas
Recursos disponíveis, limitações.	Comportamento da turma, capacidade e limitações dos alunos.	Didática, metodologia de ensino, materiais didáticos, conteúdos abordados.

Por meio dessas atividades de observação buscava-se identificar possíveis lacunas pedagógicas com as quais a intervenção do pesquisador pudesse contribuir. Um dos principais fatores a serem observados era o conteúdo abordado nas aulas, isto é, o que as professoras queriam ensinar para os seus alunos. A proposta era tentar ensinar esses mesmos conteúdos com uma roupagem um pouco distinta, utilizando uma proposta de ensino alternativa com finalidades pedagógicas semelhantes, mas com um meio de construção do conhecimento alternativo.

Durante essas aulas sempre estava ao alcance um caderno de campo, no qual foram anotados, aula a aula, os principais detalhes observados, que depois serviam como base para a reflexão do que havia acontecido naquele ambiente de estudo e também de como esses fatos influenciariam a intervenção a ser realizada no encontro seguinte.

Essa participação em aulas aconteceu regularmente entre agosto e novembro de 2017. Passadas as primeiras aulas de observação, as professoras abriram um espaço para a intervenção mais direta em parte das aulas. Infelizmente apenas poderíamos dispor de um tempo limitado, porque os conteúdos que ambas as docentes precisavam desenvolver com

suas turmas não poderia ser interrompido. Não foi possível criar uma turma extra para desenvolver essa pesquisa-ação, especialmente porque a maioria dos alunos de Licenciatura tem um perfil de jovem trabalhador, que trabalha durante o dia e estuda durante a noite. Além disso, era de interesse a presença, participação e contribuição das professoras como forma de aperfeiçoamento da proposta pedagógica.

Conteúdos abordados nas aulas de Piano Complementar da FAMES

Licenciatura

No curso de Licenciatura da FAMES, o aluno opta pelo estudo de um instrumento harmônico, piano ou violão. Qualquer que seja sua escolha, deverá cursar quatro semestres de disciplinas de 30h. A turma de Licenciatura observada é de alunos do primeiro ano, e a disciplina recebe o nome de Instrumento Harmônico II. Mas basta observar as aulas para constatar que seus conteúdos são, em verdade, uma aula de Piano Complementar. Observando o caderno de campo, percebe-se que as atividades que mais apareceram nessas aulas foram as seguintes:

Quadro 4 - Conteúdo das aulas de Piano Complementar da Licenciatura.

Escalas
Arpejos
Progressão de tríades seguindo o círculo das 5 ^{as}
Encadeamentos I-V; V-I; ii-V-I
Leitura à primeira vista
Execução de peças

De particular interesse eram as peças utilizadas pela professora, que eram retiradas de livros de nível básico, mas sempre com um caráter musical e artístico. A maior parte das

peças foi retirada de livros da *Alfred Piano Library*, ou de Hannelore Bucher. Os materiais eram bem interessantes, mas não há como evitar dizer que eram de origem norte-americana. Curiosamente, Bucher é uma autora que vive no Espírito Santo, e um dos seus materiais apresentados pela professora da disciplina é de arranjos de música folclórica brasileira, porém em estilo de *jazz*, *blues*, *ragtime* e outros ritmos norte-americanos. Foi uma curiosidade bastante inusitada que apareceu durante esse semestre.

A recepção dos alunos sempre parecia muito boa às aulas, muito embora fosse perceptível o desinteresse de alguns pela disciplina. Embora 12 alunos tenham sido observados, não era incomum que em algumas aulas apenas 7 ou 8 se fizessem presentes. Alguns, segundo informação concedida pela professora da disciplina, já estavam reprovados por faltas. Outros acabaram desistindo e abandonando a disciplina, e os motivos para essa decisão serão comentados em momento oportuno.

Bacharelado (em Canto)

No curso de Bacharelado em Canto, a disciplina é denominada Piano B e tem duração de quatro semestres de 30h cada. Diferentemente da Licenciatura, os alunos cursam essa disciplina em aulas individuais, que acabam se parecendo muito com aulas de piano em nível elementar, em vez de uma aula de Piano Funcional, nos moldes apresentados anteriormente nesse trabalho.

A professora apresenta uma metodologia um pouco mais fechada do que na Licenciatura. Ela teve o cuidado de preparar uma apostila para o semestre que contém toda a matéria a ser estudada ao longo das aulas, sem acrescentar ou tirar nada. Inclusive, se algum aluno mais desenvolvido conseguir cumprir todo o seu "livro" antes do término do semestre letivo, já pode ficar liberado da disciplina. São 4 volumes, sendo um para cada semestre.

Os alunos observados cursam a disciplina Piano B III. O material didático da professora mescla trechos de livros de iniciação como *A dose do dia*, especialmente para trabalhar exercícios de deslocamento da mão no teclado, escalas e arpejos e pequenas peças retiradas dos livros de J. Bastien. Já existe, portanto, na aula, uma abertura para o uso de pequenas peças no ensino de piano. Nossa proposta consistiria em utilizar esse espaço para incluir alguns arranjos produzidos a partir de canções da tradição oral brasileira.

Os principais conteúdos observados nas aulas do Bacharelado em Canto, portanto, foram os seguintes:

Quadro 5 - Conteúdos observados nas aulas.

Escalas
Arpejos
Exercícios de deslocamento das mãos no teclado
Pequenas peças, geralmente com melodia na mão direita e acompanhamento harmônico na mão esquerda

Pesquisa-ação nas aulas de Piano Complementar da FAMES

Passado esse estágio inicial de observação, foi concedida a permissão para intervir nas aulas e oferecer alguma contribuição, além de testar algumas das alternativas de ensino para a disciplina que se queria desenvolver.

É importante frisar que não existe qualquer erro em relação à escolha dos conteúdos administrados nas aulas observadas. Esse estudo não teve por objetivo tecer críticas sobre esses conteúdos, mas sim em oferecer uma abordagem diferente para ensino dos conteúdos julgados importantes para o ensino de piano. Não se trata de abolir das aulas as escalas, os arpejos, os acordes e suas progressões, mas sim de tentar embutir esses conteúdos dentro de arranjos musicais que propiciassem o estudo dessas mesmas habilidades dentro de um contexto musical mais agradável do que as rotinas de mecanismos. É mais uma alteração da forma como o conteúdo é apresentado do que uma mudança radical dos conteúdos propriamente ditos.

Nas aulas de Licenciatura tínhamos cerca de um terço da aula para expor um dos arranjos didáticos, estudá-lo com os alunos, apresentar possíveis habilidades a serem desenvolvidas dentro de cada uma das peças e depois tocar. Nas aulas do Bacharelado esse

tempo era um pouco menor, mas a professora sempre disponibilizava uma parte da aula para o desenvolvimento dessas atividades.

Foi desenvolvida uma pequena estratégia de composição e abordagem dessas peças, porque, é preciso reconhecer, apresentavam um grau de dificuldade desafiador para a maioria dos alunos. Um dos aspectos positivos da interação com os estudantes foi justamente identificar os elementos que mais causavam dificuldades de execução e assim reformular as propostas trazendo-as para o nível de possibilidade de execução desses alunos.

Os procedimentos para ensino obedeciam as seguintes etapas:

- 1) Solfejo da melodia da canção, primeiro com o nome das notas e depois com a letra da música;
- 2) Execução da melodia da canção com a mão direita até assimilar os dedilhados propostos;
- 3) Execução da melodia na mão esquerda até assimilar os dedilhados propostos;
- 4) Breve análise harmônica do arranjo;
- 5) Estudo do acompanhamento harmônico na mão esquerda;
- 6) Estudo do acompanhamento harmônico na mão direita;
- 7) Execução da peça como um todo.

Todas as peças utilizadas efetivamente em aula guardam uma semelhança entre si, que é a apresentação tanto da melodia quanto dos acordes em ambas as mãos, de maneira intencional. Assim, ambas as mãos são requeridas em funções melódicas e harmônicas, exploram dedilhados que revelam trechos de escalas ou de arpejos e são forçadas a desenvolver habilidades similares, em vez de apenas a mão direita focar o desenvolvimento melódico e a mão esquerda o desenvolvimento harmônico.

Como dito anteriormente, o conteúdo técnico continua presente, mas de maneira sutil e incorporada a um contexto musical que faça parecer que o aluno está simplesmente aprendendo uma peça de repertório, quando na verdade está também se desenvolvendo ao piano. As peças funcionam como pequenos estudos.

Quando do desenvolvimento da pesquisa teórica que deu suporte a essa ação, os arranjos propostos apresentavam um grau de dificuldade um pouco elevado. A prática rapidamente demonstrou a necessidade de simplificação dos mesmos, o que acontecia no momento das aulas. Posteriormente serão apresentados dois dos arranjos propostos em sua intenção original e depois em sua reformulação, a título de ilustração sobre como a intervenção e a influência do campo de pesquisa determinou a reformulação da produção pedagógica. E esse exemplo serve para ilustrar a importância da interação daqueles que produzem materiais didáticos com seu público-alvo, sob pena de não haver suficiente correspondência entre os conteúdos que se pretende ensinar com as necessidades e possibilidades daqueles que precisam aprender. Foi um conhecimento construído coletivamente, a partir do que se observou ser a necessidade daqueles alunos.

O passo a passo dessa pesquisa desenvolvida em campo será exposto a seguir, respeitando as oito etapas metodológicas delineadas acima (Figura 263, p. 215).

Passo 1: Identificação do problema

Apesar de as aulas de Piano Complementar serem ministradas de maneira regular e de a maioria dos alunos assinalarem em seus depoimentos que gostam das aulas, um fato que não se pode ignorar é que a maioria dos estudantes, quando terminam os seus cursos, não apresentam um nível de execução pianística suficientemente satisfatório para posterior incorporação do piano em sua atuação profissional. Assim começa a se desenhar um problema que interessa investigar, e a questão norteadora inicial para essa pesquisa em fase de projeto se tornou a seguinte: como ampliar as competências pianísticas dos alunos de Piano Complementar da FAMES?

A proposta pensada foi a produção de arranjos didáticos baseados em canções da tradição oral, em nível simplificado, mas que pudesse abordar alguns elementos indispensáveis ao bom domínio do instrumento, especialmente a execução de melodias acompanhadas por acordes. Os alunos de Licenciatura e também de Bacharelado em Canto não precisam desenvolver habilidades pianísticas muito aprofundadas, mas podem se beneficiar caso tenham algum domínio técnico. Produzidos alguns arranjos para teste, a questão adquiriu uma nova roupagem, e passou a ser a seguinte: Até que ponto esses arranjos podem auxiliar no desenvolvimento pianístico e musical dos alunos de Piano Complementar

da FAMES? Foi em busca de respostas dessa natureza que se desenvolveu a pesquisa em campo.

Passo 2: Os fatos sobre o problema conforme a literatura

Alguns fatos importantes emergem da literatura sobre o tema e que inspiraram a realização dessas atividades de pesquisa. Três deles são muito importantes para esse trabalho, que são o uso da aula de piano para integração de conteúdos aprendidos em diversas disciplinas da Música; o uso do arranjo como ferramenta de ensino do instrumento e o aspecto funcional da aula, cujo enfoque estaria não em desenvolver habilidades para se tornar um solista, mas sim para aprender o necessário para uma atuação profissional satisfatória utilizando o piano.

Um dos aspectos interessantes é a percepção de que a aula serve como um ambiente que propicia a perspectiva interdisciplinar dentro da formação musical, ou seja, permite integrar os conteúdos aprendidos em diversas disciplinas (MACHADO, 2013, p. 118).

O aluno de Licenciatura cursa ainda em estágios iniciais de formação disciplinas como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical, Laboratório de Composição/Arranjo e Rítmica, dentre outras disciplinas. É muito comum que os alunos considerem cada aula como estanque, desconexa das demais, em uma visão fragmentada dos conteúdos. Machado aponta a aula de piano como um momento importante para estabelecer interligações entre os saberes estudados em diversas disciplinas.

Sobre a importância dos arranjos como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano, Cerqueira (2009, p. 133-137) oferece algumas considerações. Na sua proposta de trabalho os arranjos foram construídos durante as aulas, com os alunos, algo que não foi possível realizar nesse estudo face à impossibilidade de trabalhar com a turma durante a aula inteira. Por esse motivo, foi feita a opção por já levar os arranjos prontos e apenas alterá-los mediante consentimento e solicitação do grupo envolvido no estudo.

Em relação ao aspecto funcional do ensino do piano, mencione-se a contribuição de Torres (2016, p. 1-2), autor que enfatiza que a formação em piano para alunos que não tenham esse instrumento como seu principal meio de produção musical, deve estar associado ao desenvolvimento de habilidades musicais. Por isso, na Universidade Federal do Paraná se opta pelo nome Piano Funcional.

A pesquisa foi dirigida tendo esses três princípios em mente: conectar as disciplinas musicais; atingir essa finalidade por meio de arranjos didáticos e enfatizar o aspecto funcional do piano durante as aulas.

Passo 3: Planejamento de atividades para solução do problema

Sabendo que teria um espaço reservado para participação em cada aula, a estratégia foi separar um dos arranjos para ser trabalhado por semana com os alunos. Idealmente cada um deles deveria ser trabalhado em um tempo maior, como uma aula inteira. Mas como era necessário testar a maioria, a estratégia seria utilizar uma peça diferente em cada aula. Após a aula deveria haver um momento para interagir com as professoras e os alunos para tentar depreender aspectos positivos e negativos da atividade e tentar aperfeiçoar a prática na tentativa seguinte. O ideal seria o formato de seminário, mas sendo este impossível, essa interação foi feita por diálogos posteriores com os envolvidos nas atividades.

Cada aula teria, portanto, um arranjo diferente. Agora conhecendo o nível de desenvolvimento ao piano da turma, de antemão já foram alterados alguns elementos dos arranjos para apenas contemplar os trechos de execução possível. Quase todos os elementos que eram desafiadores tecnicamente foram retirados, porque havia um bom número de alunos que tinha bem pouca familiaridade com o instrumento.

Passo 4: Implementação

O pouco tempo disponível às vezes forçava o estudo de apenas uma parte do arranjo, o que não configurava nenhum problema, já que as partes abordadas todas seguiam os mesmos princípios metodológicos, a execução de melodias em ambas as mãos e de acompanhamentos harmônicos também em ambas as mãos. Após cada aula, eram enviados os e-mails para os alunos na expectativa de coletar informações críticas que permitissem um aperfeiçoamento do trabalho no próximo encontro.

Com as aulas disponíveis, foram trabalhados 6 arranjos com os alunos. Dois deles a professora incorporou ao conteúdo do semestre e avaliou em prova, o que demonstra que houve uma aceitação da turma e da professora em relação às atividades propostas. O primeiro deles, *Bam-ba-la-lão*, foi repetido porque a própria interação com a turma fez com que sofresse alterações de finalidade. O arranjo deixou de ter o propósito de trabalhar o

deslocamento das mãos no teclado (Figura 264, p. 233) para ser uma ferramenta de estudo da progressão harmônica ii-V-I e de transposição de tonalidades (Figura 265, p. 234).

Passo 5: Monitoramento em termos de eficácia da solução do problema

À cada aula observava-se o grau de envolvimento dos alunos com as atividades. A dificuldade maior é que existem alunos com maior experiência no instrumento dividindo o mesmo espaço com alunos quase sem nenhuma experiência com o instrumento. Conseguir um grau de homogeneização na classe se torna bastante desafiador. Por isso foi importante abordar as peças de forma graduada, primeiro garantindo que a canção fosse solfejada, depois com as melodias executadas isoladamente em cada uma das mãos.

O que gerou mais problemas práticos foi a execução dos acordes. Alguns dos arranjos apresentavam cifras, o que facilitava para alguns alunos. Outros, como "O Caranguejo" , foram apresentados sem as cifras, e isso gerou dificuldades de leitura em alguns dos participantes. As opiniões em torno de se usar ou não a cifra variaram bastante nas entrevistas. Alguns preferiam, por agilizar a leitura, e outros achavam que elas os tornavam "preguiçosos" no ato de leitura da partitura.

Aqueles alunos mais assíduos tornaram essas atividades um hábito, porque se tornou uma rotina dentro do semestre. Em praticamente todas as aulas lá estava o pesquisador, com uma nova música folclórica para ser treinada no teclado, e os alunos sabiam que não receberiam nota por aquela atividade, então estavam liberados da pressão de ter que aprender para passar de semestre. Visivelmente os mais interessados conseguiam algum progresso, porque as fórmulas de todos os arranjos propostos é muito similar, o que gera uma previsibilidade. Alguns, entretanto, apresentaram muitas dificuldades até o último encontro. Estes que apresentaram dificuldade enriqueceram muito o trabalho com suas entrevistas, porque ao exporem quais elementos atrapalhavam a sua aprendizagem, foram aparecendo outras lacunas da formação musical que vão muito além da aula de piano.

Passo 6: Avaliação do efeito das ações

A avaliação dos efeitos era feita pela observação da participação dos alunos nas atividades, com posterior registro no caderno de campo. Claro que a perspectiva única do pesquisador tende a ser enviesada, então as interações com as professoras e com os alunos por

meio das entrevistas forneceram outras impressões e perspectivas que foram utilizadas para a triangulação dos dados observados pelo pesquisador.

A impressão geral é de que a experiência foi positiva. E que se for franqueado suficiente tempo e espaço para a implementação mais arrojada dessas atividades, é possível ampliar a quantidade de conteúdos aprendidos pelos alunos nas disciplinas de Piano Complementar. Pelo menos isso parece ser verdade para esse contexto da FAMES.

As falhas e limitações também ficaram evidentes, sendo que a principal delas está no exagero com as dificuldades desde o início. Na verdade a produção desses arranjos, idealmente, deve sempre ser precedida por um prévio conhecimento da turma por parte do professor. Supondo que outro docente queira adotar uma abordagem parecida, antes de produzir seu material de trabalho, precisará de tempo suficiente para conhecer os alunos-alvo da atividade, e assim produzir o material que melhor se adeque ao nível daquelas pessoas.

Portanto, esse tipo de proposta pode ser implementada com sucesso, mas requer constante planejamento, reflexão e novas ações, sob pena de não atingir os efeitos planejados pelo docente.

Passo 7: Aperfeiçoamento do plano e mudanças caso necessário

Esse passo é o que define o caráter cíclico e espiral da pesquisa-ação. Porque como é difícil encontrar a saída para um problema composicional didático logo na primeira tentativa, são necessários ciclos de novas reflexões e tentativas até que se encontrem soluções minimamente satisfatórias. Há dois arranjos que passaram por processo de reestruturação e convém ser apresentados aqui, porque a alteração da finalidade didática de *Bam-ba-la-lão* e a simplificação extrema de *Capelinha de Melão* foram feitas fruto da interação com os alunos nessas aulas. As mudanças foram feitas justamente pensando nas necessidades deles.

A grande dificuldade consiste exatamente na proposição de arranjos idiomáticos para o instrumento e compatíveis com o nível dos alunos, isto é, na composição com caráter didático⁴⁹.

⁴⁹ A propósito, seria conveniente em uma futura pesquisa fazer o procedimento contrário, isto é, partir de um arranjo simples que pudesse ser dificultado mediante gradações sutis, a fim de atender alunos com maior facilidade.

Figura 264 - Bam-ba-la-lão⁵⁰ na proposta original

Bam-ba-la-lão

Arr.: Fernando Vago Santana

♩ = 54

Brincalhão e irreverente

The score consists of four systems of piano accompaniment. The first system is marked 'Piano' and 'f', with a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The second system is marked 'Pno.' and 'mf', with a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The third system is marked 'Pno.' and 'ff', with a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The fourth system is marked 'Pno.' and 'p cantabile', with a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The score includes various musical notations such as dynamics, articulation marks, and fingerings.

Fonte: acervo pessoal do autor

⁵⁰ Caso a nota Dó do segundo compasso cause incômodo, por estar escrita para ambas as mãos, é possível tocar a melodia uma oitava acima.

Figura 265 - Bam-ba-la-lão reformulado

Bam-ba-la-lão

♩ = 54 Arr.: Fernando Vago Santana

Brincalhão e irreverente

Piano *f*

Pno. *f*

Pno. *f*

Pno. *f*

Pno. *f*

Fernando Vago ©

Fonte: acervo pessoal do autor

Também foi reformulado o arranjo de Capelinha de Melão (Figura 267, p. 236), porque a proposta original (Figura 266, p. 235) se distanciava enormemente das possibilidades pianísticas da turma. A proposta original estimulava a execução de graus conjuntos com várias combinações de dedilhados, em estilo similar aos exercícios

E, afinal, foi necessário reduzir significativamente o nível de dificuldade da peça:

Figura 267 - *Capelinha de Melão* - após interações com a classe

Capelinha de Melão

Folclore Nacional Fernando Vago Santana (arranjador)

Moderato ♩ = 60

Fonte: acervo pessoal do autor

Mudanças dessa natureza seriam realizadas quantas vezes fossem necessárias para adequar a dificuldade do material às possibilidades de execução dos alunos, que são os principais interessados nesse processo. O enfoque sempre foi a relação de ensino-aprendizagem, que deve estar acima das aspirações estéticas de um professor que seja arranjador ou compositor.

Passo 8: Saída, quando os resultados forem satisfatórios

A saída encontrada para a adequação dessa ferramenta de ensino foi a adequação e nivelamento das peças às possibilidades da classe. Estimula-se o professor a produzir material didático adequado às suas finalidades pedagógicas, e revisita-se esse material conforme as necessidades específicas do grupo. Entretanto, os alunos podem ser parte e uma voz ativa no processo de ressignificação do conteúdo apresentado. Além disso, o estabelecimento de diálogos entre quem ensina e quem aprende pode proporcionar maiores recursos para a produção de materiais didáticos adequados aos interesses daquele grupo em particular.

Quantas vezes os alunos são submetidos a materiais didáticos prontos, concebidos por alguém distante, ainda que especialista no assunto? E em muitas outras vezes, são submetidos a mesclas de materiais didáticos retirados de diversas fontes. Porque não incluir a essas duas possibilidades a produção de material didático feita pelo próprio professor em interação com os seus alunos, como forma de ajudá-los a desenvolverem não apenas as habilidades que o professor julga importante, mas também que eles, alunos, reconheçam como necessárias ao seu progresso? Essa pesquisa demonstra essa possibilidade e visa estimular os professores a repensarem esse quesito em sua atuação profissional.

4.1 Dados das entrevistas com os alunos

O propósito dessa seção do capítulo é apresentar alguns dados interessantes que surgiram das entrevistas com os alunos e professoras da disciplina, e servem para condensar algumas das ideias e pressupostos que orientaram o desenvolvimento dessa pesquisa.

Experiência pianística dos alunos

Os alunos de Licenciatura que participaram ativamente da pesquisa foram em número de 12 e os de Bacharelado foram 4. Nenhum deles apresentava formação pianística prévia. Quase todos tiveram no curso superior seus primeiros contatos com o instrumento, embora alguns relatem ter estudado por alguns meses para se preparar para o vestibular. Existem também situações em que o aluno estudou teclado na infância e foi tocar na igreja, mas deixou de ter treinamento formal e passou a ter apenas uma formação empírica. Um dos alunos

comenta que, embora tocasse teclado desde a infância, nunca aprendeu a "digitação" correta, e por isso não conseguia desenvolver velocidade.

Arranjos didáticos com dedilhados bem escritos podem ajudar a dirimir problemas de dedilhado, bem como introduzir o aluno ao comportamento de escalas e arpejos no teclado. Não houve casos, entre os alunos pesquisados, em que o piano tivesse sido suficientemente estudado antes do ingresso no nível superior. E é comum no discurso desses alunos pesquisados uma aspiração ao domínio do piano, porque reconhecem a potencial utilidade do instrumento em sua atuação profissional, seja como futuro educador, regente de coral ou cantor profissional.

O papel eclesiástico na formação musical basilar de alunos da FAMES

Esse é um dado em princípio alheio aos objetivos dessa pesquisa, mas que aparece com tal recorrência que o faz ser digno de comentário. Com raríssimas exceções, ao serem perguntados sobre sua experiência e formação musical prévias, os alunos mencionaram a igreja como tendo sido a base tanto do descobrimento das vocações musicais quanto do princípio da sua educação musical não formal.

O desconhecimento do repertório de música de tradição oral brasileira

Era previsível que algumas canções como *Bate, bate o ferreiro* não fossem conhecidas desses alunos, mas ouvir de quase todos que *Bam-ba-la-lão* era desconhecido foi particularmente preocupante. Divulgar o repertório de canções da tradição oral brasileira era sim um objetivo secundário dessa pesquisa, mas após esse retorno dos alunos, especialmente os que serão futuros educadores, despertou a necessidade de pensar sistematicamente sobre a importância de conservar esse repertório.

A importância da disciplina Piano Complementar na formação

Todos os alunos consideram a disciplina importante em sua formação. Houve apenas um aluno que relatou achar a disciplina "chata", mas em nenhum momento desmereceu o mérito curricular dessas aulas. E quando questionados sobre qual a importância dessa disciplina, percebe-se o destaque recorrente de dois elementos:

a) O aperfeiçoamento de habilidades aprendidas em outras aulas - sejam elas de Teoria Musical, Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical, Rítmica. Especialmente os cantores enfatizam a melhor compreensão da estrutura musical como um todo, não apenas como a melodia do canto, inclusive com bons resultados de afinação vocal. Foi, portanto, uma importante ferramenta para o aperfeiçoamento do ouvido harmônico dos alunos.

b) O futuro auxílio profissional - seja porque entendem que o piano pode ser usado na atuação profissional diretamente, como auxílio para o ensino em sala de aula, ou então porque se interessaram pelo repertório de músicas da tradição oral e acreditam que elas serão úteis para ensinar crianças no futuro.

Carga horária da disciplina e quantidades de semestres

Os alunos foram questionados se a quantidade de aulas e de semestres era suficiente para atingir as finalidades que esperavam com o instrumento. Houve um aluno que defendeu apenas um semestre da disciplina, sendo outros dois reservados ao estudo de um instrumento à escolha do aluno. Mas a maioria relatou que preferiria ter mais semestres da disciplina, ou pelo menos uma ampliação da carga horária das atuais 30h para 60h. As aulas não tem sido, para esses alunos, suficientes para desenvolver as habilidades ao piano que esperam desenvolver.

Conteúdo das aulas

Quase todos os alunos consideram o conteúdo das aulas excelentes. Alguns não fariam nenhum tipo de mudança caso pudessem, enquanto alguns incluiriam repertório de música cotidiana dos alunos, como rock, pop, MPB e *gospel*. Um dos alunos se queixou da ausência de atividades de improvisação nas aulas.

Um dos alunos do Bacharelado relata não conseguir entender os objetivos das aulas de Piano B, o que enseja seu desinteresse com as aulas, que exigem muito esforço de sua parte, sem o retorno necessário.

A impressão geral é de que os alunos gostam dos conteúdos e do trabalho das professoras. Entretanto, isso não anula o fato de que prosseguem concluindo as disciplinas de Piano Complementar sem um domínio satisfatório do instrumento, pelo menos o suficiente

que os permita executar melodias simples com acompanhamento harmônico para atuação em sala de aula, como regentes de coral ou para produzirem arranjos simples utilizando o piano.

Questionados sobre os conteúdos, alguns em verdade reclamam da metodologia de ensino, por julgarem ser muito rápida para o nível deles. Mas os que apresentam mais facilidade com o instrumento discordam dessa perspectiva dos colegas.

Sobre o desnivelamento da turma

Queixa comum entre os entrevistados da Licenciatura é a presença no mesmo ambiente de alunos de níveis muito diferentes. Uma das professoras e um aluno relatam de forma muito similar que sempre alguém sofre: ou o aluno que tem facilidade, porque precisa esperar pelos colegas, ou os que têm mais dificuldade porque não conseguem acompanhar o ritmo.

A proposta de uso dos arranjos tenta, embora não consiga plenamente, amenizar esse problema, porque enquanto o que tiver mais dificuldades aperfeiçoa um dos passos precedentes à execução do arranjo, o aluno com mais facilidade já pode ir treinando a peça. Caso necessário pode usar um fone de ouvido para não interromper o estudo do colega que precisa de mais tempo.

Aulas coletivas x Aulas individuais

Aqui as opiniões divergem significativamente, e todos os argumentos são interessantes. Uma das professoras atua com os dois modelos, e entende que a aula individual é mais aproveitável, porque foca nas necessidades específicas do aluno. Entretanto, a faculdade não dispõe de salas e horários o suficiente para que cada aluno tenha uma aula individual de piano.

A outra professora é entusiasta da aula coletiva nos níveis iniciais, mas entende que, após um certo nível de formação, o aluno deveria ter aulas individuais, específicas para as suas necessidades.

Os alunos de Bacharelado preferem a aula individual, mas o interessante é que não tiveram a experiência da aula de piano em grupo. Já os alunos de Licenciatura se dividem: alguns preferem a aula individual, porque relatam uma certa dificuldade de concentração com

o ambiente coletivo; mas a maioria preferiu a aula em grupo, porque propicia um ambiente em que os mais experientes podem ajudar os mais iniciantes.

A experiência com os arranjos

A maioria dos alunos relata uma boa receptividade por parte da turma em relação às atividades propostas nessa pesquisa. Para alguns a atividade foi muito desafiadora a princípio, e gerou um certo desconforto, mas que foi minimizado quando essas atividades se tornaram uma rotina dentro das aulas. Muitos dos alunos sentiram dificuldades em executar os acordes, que normalmente aparecem em posições invertidas, mas alguns deles relataram que após insistirem e praticarem um pouco conseguiram tocar razoavelmente bem alguns dos arranjos propostos, particularmente o *Bam-ba-la-lão* e o *Capelinha de Melão*, que foram os que tiveram melhor aceitação da classe.

O maior nível de desconforto ocorreu com *O Cravo brigou com a rosa*, por conta da polirritmia de mão esquerda. Uma das professoras disse que aquele poderia ser usado com alunos de piano do Curso de Formação Musical da FAMES, que é um curso básico oferecido como extensão. Mas a classe entendeu que a ideia era demonstrar que é possível realizar diferentes tipos de acompanhamento harmônico para uma melodia.

Tanto da percepção dos professores, quanto dos alunos e do pesquisador, reservar um tempo da aula para estudar esses arranjos foi enriquecedor para essa disciplina. Infelizmente o tempo disponível era limitado, porque para que a experiência fosse completa seria necessário mais tempo de trabalho com as peças. Uma das alunas sugeriu na entrevista a criação de uma oficina de extensão ou disciplina optativa para trabalhar apenas com arranjos desse tipo.

Sobre como os arranjos podem ajudar na formação musical

Tanto nos relatos de professores quanto dos alunos, os elementos que mais aparecem são o melhor domínio da Harmonia, a independência das mãos e o desenvolvimento da habilidade de também tocar melodias com a mão esquerda e também tocar acordes com a mão direita, invertendo o que eles faziam na maior parte do tempo. O estímulo ao solfejo também foi mencionado. Algumas pessoas comentam que conhecer a melodia ajudava na hora de executar o arranjo no teclado.

Qualidade das aulas

Segundo a percepção dos alunos entrevistados, as professoras realizam um bom trabalho, possuem boa didática e metodologias de ensino claras. Muito mais do que criar mudanças estruturais nos aspectos didáticos, nossa proposta foi a de incluir um novo material didático que auxiliasse as profissionais a realizar ainda melhor um trabalho que já vem sendo elogiado pelos alunos. Porque apesar da qualidade das aulas, acredita-se que a disciplina de Piano Complementar possa contribuir muito mais para a formação musical superior.

Sobre a possibilidade de inclusão de arranjos dessa natureza nas aulas

Tanto alunos quanto professores se mostraram favoráveis. Não houve resistência nesse sentido. O único receio dos alunos foi em relação ao nível, mas após tocarem o *Capelinha de melão* reestruturado, foi possível perceber uma maior flexibilidade em relação a essa aceitação. Uma das professoras ordenou os arranjos em ordem de dificuldade, segundo sua percepção, e a outra comentou que gostaria de ter acesso ao material para inclusão em seu plano de ensino num futuro próximo.

5 CONCLUSÃO

Quando se conversa com uma pessoa que se apresenta como pianista, é quase inevitável pensar na figura de um homem ou mulher elegantemente vestido, tocando solitariamente no palco de um grande teatro ou talvez à frente de uma orquestra sinfônica, como solista de um concerto. O camerista poucas vezes é lembrado e o correpetidor ainda menos. Em programas de auditório, quando algum cantor famoso se apresenta, normalmente se refere ao seu acompanhador como sendo o "maestro". Para se diferenciar do estigma eurocêntrico, alguns se apresentam como "pianista popular", ou, em alguns casos, "pianista de jazz".

Contudo, vem crescendo, particularmente no Brasil, uma noção bastante saudável de que o piano não é um instrumento apenas destinado a formação dos virtuosos solistas, mas sim que o instrumento também pode ser usado com inúmeras finalidades formativas dentro do universo musical. O piano serve para várias finalidades, está presente no ensino da Harmonia, da Percepção Musical, da Análise Musical, em aulas de Canto, de Música de Câmara, como ferramenta de suporte para a Composição Musical, dentre várias outras possibilidades.

Essa pesquisa desde o início foi voltada para uma melhor compreensão desse universo do piano como instrumento complementar, que às vezes é ensinado sob a alcunha de Piano Complementar, Instrumento Complementar, Instrumento Harmônico, Piano Suplementar ou Piano B. O nome dado à disciplina importa menos do que a nobilidade dos conteúdos oferecidos, que consistem em prover a alunos que não sejam pianistas, por meio do uso do instrumento de teclado, um desenvolvimento das suas ferramentas de trabalho musical.

A partir dessa pesquisa foi possível pensar diversos fatos relacionados ao ensino de Piano Complementar. A própria nomenclatura da disciplina, que acaba sendo determinante para um determinado enfoque, não pode ser desprezada. A disciplina precisa agregar todas as possibilidades que dela se esperam.

Esperar por uma ampliação dos âmbitos em que se ensina e aprende o piano é uma prospecção positiva do futuro. Da mesma forma, espera-se que a Pedagogia do Piano continue com seus olhos voltados para esse aspecto da educação pianística, que tem um público distinto do tradicional, mas não por isso menos importante. Fortalecer o ensino de piano pode

ser uma estratégia positiva para a ampliação do nível dos alunos dos cursos de Música das mais variadas habilitações.

Nesse trabalho houve a oportunidade de exercitar a composição com finalidade educativa, o que se mostrou uma habilidade diferente de compor apenas com finalidade artística, porque o compositor de ofício escreve conforme queira se expressar, mas quem arranja precisa considerar também seus objetivos pedagógicos e as possibilidades de execução do seu público alvo. Por mais que as ideias musicais florescessem, era necessário que esses arranjos fossem moldados às necessidades reais dos alunos pesquisados. E isso foi possível de observar especialmente no arranjo de *Capelinha de Melão*. Após o processo de simplificação, a peça perdeu em conteúdo artístico, mas ficou melhor amoldada aos objetivos educacionais a que se propunha.

Outro aspecto, é sobre a importância de ensinar o instrumento possibilitando que ele seja um intermediário para a conexão dos conteúdos aprendidos em diversas disciplinas. O piano pode ser um excelente vetor de interdisciplinaridade, que é tão importante na formação musical.

Professores de piano podem e devem ser mais críticos em relação aos materiais que absorvem e incorporam em suas aulas. Não há necessidade de ser refém das publicações norte-americanas ou de seguir livros estritamente do início ao fim. E uma possibilidade ainda utilizada por poucos é a de que o professor pode produzir seus próprios materiais. Ele não é apenas consumidor de conteúdo, mas também é produtor de conhecimento.

A música de tradição oral brasileira precisa ser estimulada nas aulas, especialmente do curso de Licenciatura, sob pena de ficarem relegadas ao esquecimento em uma geração que não brinca de roda e não canta essas canções.

Aulas de piano podem ser significativas sejam elas individuais ou em grupo. Não é o formato da aula, mas o conteúdo das mesmas e, sobretudo o envolvimento emocional positivo dos alunos em relação ao estudo do instrumento é que determinarão o grau de interesse e desenvolvimento pessoal do aluno. Mais importante do que os materiais didáticos adotados, é a relação de professor e aluno na construção de competências.

O piano permanece firme como uma ferramenta excelente para o aperfeiçoamento musical de alunos de Bacharelado e Licenciatura em Música. Longe de servir apenas aos

futuros concertistas, esse instrumento serve para o crescimento musical de, virtualmente, qualquer aluno de música.

O Brasil apresenta uma enorme e admirável tradição de composições para piano com caráter pedagógico, que devem ser conhecidas e divulgadas, não apenas por sentimento nacionalista, mas pelo valor musical e didático que apresentam. Iniciativas como a do projeto *Piano Pérolas*, da Universidade Federal de São João del Rey, e do *Instituto Piano Brasileiro* têm cumprido importante papel no resgate e disseminação desse repertório didático brasileiro para o ensino de piano. Entre o nível da primeira aula de piano até a conclusão do Bacharelado, professores têm à sua disposição uma gama incontável de repertório nacional. Espera-se que esse trabalho tenha trazido à luz parte desse repertório e motive a sua utilização em aulas.

Um problema que acaba vindo à tona é a concepção de que o iniciante é, via de regra, uma criança, e por isso boa parte do repertório apresenta uma temática infantil. Mas é cada vez mais premente a necessidade de trabalhar com alunos iniciantes também em idade adulta. Muitos destes não têm pretensão de seguir carreira como pianistas, mas podem utilizar o piano para finalidades diversas, que vão desde o lazer até sua utilização como ferramenta de trabalho.

Essa pesquisa apresenta alguns limites, porque o ideal seria acompanhar um número muito maior de turmas, por um espaço muito superior de tempo e no máximo possível de instituições de ensino superior musical. Esse feito seria, contudo, inviável para esse momento. Mas esse primeiro esforço pode ser ampliado para diferentes esferas, e pode servir como estímulo para que os professores aperfeiçoem sua prática e inovem cada vez mais nos conteúdos dessa disciplina que aqui foi demonstrada ser importante na formação musical superior.

Futuras pesquisas poderiam ser desenvolvidas em uma fase em que já existam publicados dezenas, quiçá centenas de arranjos didáticos para o ensino de Piano Complementar, os quais poderiam ser aplicados em contextos diversos. Assim seria possível obter uma visualização ainda mais aclarada sobre as possibilidades pedagógicas dessas pequenas peças, e oferecer mais um recurso para utilização nas aulas de piano. Outra possibilidade seria a realização do caminho inverso, isto é, a proposição de material mais simples que pudesse ser dificultado gradativamente para atender alunos mais desenvolvidos.

Apêndice A - Arranjos originalmente propostos

Esse trabalho foi desenvolvido por se acreditar na importância da educação pianística para a formação do músico. Ainda que apenas uma parcela dos alunos queira ser pianistas profissionais, é sabido que qualquer estudante de música pode auferir bons resultados por ter domínio elementar do instrumento piano, talvez para escrever arranjos com maior precisão, ou para instrumentalizar um ensaio de coral, banda ou orquestra. Talvez para realizar algumas atividades de acompanhamento de cantores e instrumentistas, como ferramenta para a composição, para a educação musical ou para o ensino de instrumentos. Mesmo uma aula de Harmonia, Contraponto ou Percepção Musical pode ser potencializada em seus efeitos caso haja em aula a presença de um piano e de alguém competente para manuseá-lo.

Aprender piano, contudo, demanda energia, paciência e disposição de praticar incessantemente. Os arranjos aqui propostos foram concebidos para servir como uma via alternativa de ensino da técnica do instrumento de forma mais lúdica.

Naturalmente que, escritos sob a pena de um pianista, a tendência é que os arranjos adquiram uma certa dose de dificuldade, talvez não condizente com o nível dos alunos-alvo do projeto. Por isso é que se julgou essencial para essa pesquisa que o autor esteja *in loco*, nas aulas de piano, interagindo com professores e alunos na tentativa de reformular esses arranjos originalmente propostos, adequando-os às possibilidades de alunos existentes no mundo real.

Por vezes os materiais didáticos prontos concebem alunos ideais, com as mesmas possibilidades e necessidades. Este trabalho visou conhecer alunos reais e desenvolver material pedagógico a partir de suas demandas.

A seguir, serão colacionados 10 arranjos como originalmente concebidos. Para cada um, serão especificados seus objetivos pedagógicos. Foram aplicadas tonalidades variadas, sem necessariamente significar que uma tonalidade com mais acidentes imponha maiores dificuldades interpretativas, como faziam alguns livros tradicionais de solfejo do século passado no Brasil.

A depender das peculiaridades de cada peça, é concedido um espaço para a criação musical, por meio da improvisação. Na medida do possível, usou-se por referência o modelo de aprendizagem proposto por Swanwick, em que a criação também é pilar fundamental da aprendizagem. Todas as peças abordam a pedalização como elemento indissociável da

aprendizagem pianística e o domínio fluente de alguma tonalidade, por meio da execução de trechos melódicos e harmônicos. Em uma pesquisa futura serão concebidos arranjos que abordem o modalismo.

Todas as peças estão cifradas, porque a necessidade de conhecimento da harmonia de música popular é muito requerida no mundo do trabalho e sempre útil para a comunicação dinâmica entre músicos.

1. *Acordei de madrugada*

- *Objetivo geral:* desenvolver fluência na tonalidade de Mi Maior a partir da execução de padrões melódicos e harmônicos em ambas as mãos.
- *Objetivos específicos:* a) Executar uma melodia em estilo *cantabile* em ambas as mãos; b) dominar acordes dentro da tonalidade de Mi Maior; c) executar trechos de escalas em movimento contrário e movimento direto; d) Criar uma improvisação de oito compassos a partir de uma harmonia dada.

Figura 268 - Acordei de madrugada, proposta inicial de arranjo

Acordei de madrugada

Arr.: Fernando Vago Santana

$\text{♩} = 88$

Piano

Pno.

Pno.

Pno.

Fonte: acervo pessoal do autor

2. Bam-ba-lalão

- *Objetivo geral:* desenvolver fluência na tonalidade de Fa Maior, com acordes e padrões melódicos básicos da tonalidade, bem como desenvolver agilidade no movimento de translação da mão entre oitavas.
- *Objetivos específicos:* a) dominar o formato anatômico do cluster diatônico; b) treinamento de reflexos nos saltos entre oitavas sem olhar para as mãos,

conforme preconizava Sá Pereira; c) estudo de apojeturas; d) desenvolver a escuta de polifonia cromática nos dois últimos compassos.

Figura 269 - *Bam-ba-la-lão* - proposta original de arranjo

Bam-ba-la-lão

♩ = 54 Arr.: Fernando Vago Santana

Brincalhão e irreverente

The score is written for Piano and Grand Piano (Pno.). It begins with a tempo of 54 and a key signature of one flat (B-flat major). The piano part starts with a forte (*f*) dynamic and features a melodic line with eighth notes. The grand piano part provides harmonic support with chords and a bass line. The score includes various articulations such as accents (*acc.*), slurs, and dynamic markings like *mf* and *ff*. The piece concludes with a *cantabile* section marked *p* (piano) and a final cadence.

Fonte: acervo pessoal do autor

3. Bate, bate o ferreiro

- *Objetivo geral:* Desenvolver fluência na tonalidade de Dó Maior, com trechos de arpejos e progressões harmônicas convencionais.

- *Objetivos específicos:* a) desenvolver capacidade de inflexão dinâmica; b) tocar melodias em notas repetidas; c) domínio do pedal; d) executar melodias em ambas as mãos.

Figura 270 - *Bate-bate o ferreiro*, proposta original de arranjo

Bate, bate o ferreiro

Arr: Fernando Vago Santana

The musical score is written in 4/4 time and consists of six systems of music. Each system contains a treble and bass clef staff. Chords are indicated above the treble staff, and dynamics are marked below the notes. The piece features a rhythmic pattern of eighth notes in the bass and quarter notes in the treble. The dynamics range from piano (p) to forte (f).

System 1: Treble clef, 4/4 time. Chords: C, F, C, C, F, C, F, C, F, C. Dynamics: mf, p, f. Bass clef: Ped. etc.

System 2: Treble clef, 4/4 time. Chords: F, C, F, C, F, C, F, C. Dynamics: mf, mp, p, mf. Bass clef: mf, mf.

System 3: Treble clef, 4/4 time. Chords: F, C, F, C, F, C, F, C. Dynamics: p, f. Bass clef: p, f.

System 4: Treble clef, 4/4 time. Chords: F, C, F, C, F, C. Dynamics: p, mf. Bass clef: p, mf.

System 5: Treble clef, 4/4 time. Chords: C, F/C. Dynamics: f, p. Bass clef: p, p.

System 6: Treble clef, 4/4 time. Chords: C, F/C, C, F, C, G7, C. Dynamics: f. Bass clef: f.

Fonte: acervo pessoal do autor

4. Capelinha de melão

- *Objetivo geral:* Desenvolver fluência na tonalidade de Re Maior ao executar padrões rítmicos e melódicos na tonalidade, bem como desenvolver a habilidade de executar o trinado em toque ligado e suave em ambas as mãos.
- *Objetivos específicos:* a) Executar trinados com diferentes combinações de dedilhado; b) equilibrar o canto com um segundo plano dinâmico em ambas as mãos; c) desenvolver a imaginação orquestral no pianista a fim de que se execute o canto na mão esquerda a partir do compasso n. 21 como se diferentes instrumentos complementassem uma ideia iniciada em outro naipe (uma das possíveis acepções da expressão *klangfarbenmelodie*); d) executar uma peça que tenha uma introdução e *coda* independentes da melodia principal; e) lidar com a técnica de aumento e diminuição rítmica.

Figura 271 - Capelinha de melão, proposta original de arranjo

Capelinha de melão

♩ = 76 Arr.: Fernando Vago Santana

Introdução suave, angelical, sempre trinando

Piano *p dolce*

6 *etc*

Melodia docemente cantada

Mão esquerda delicada

17 Cantar a esquerda

23 Mudar os timbres conforme registro

28 Ouvir bem a polifonia entre o arpejo e a nota mais grave da direita

Fernando Vago ©

5. Ciranda, cirandinha

- *Objetivo geral:* Desenvolver fluência na tonalidade de Fá Maior por meio da execução de padrões de escalas e acordes dentro da tonalidade.
- *Objetivos específicos:* Executar semicolcheias em ambas as mãos, com utilização de passagens do polegar para mudança de posição; b) destacar uma melodia na mão esquerda em um contexto que envolve virtuosidade na mão esquerda ou um contracanto; c) exercitar inflexão sonora dentro de uma escala; d) criar uma improvisação de 8 compassos em Fá Maior com harmonia cromática; e) executar escalas em ambas as mãos.

Figura 272 - Ciranda, cirandinha, proposta original de arranjo

Ciranda, cirandinha

Arr.: Fernando Vago Santana

Andantino ♩ = 88

Piano

Pno.

Pno.

Pno.

Improvisação

6. *Coco do engenho novo*

- Objetivo geral: Desenvolver fluência na tonalidade de Mi Maior, executando especialmente acordes que fazem parte deste campo tonal (Dominar ritmos sincopados como o baião, em ambas as mãos e improvisar no estilo brasileiro proposto);
- Objetivos específicos: Treinar improviso no piano; b) desenvolver independência rítmica das mãos; c) expor o aluno a elementos da música regional brasileira; d) explorar elementos percussivos na música de piano; e) desenvolver noção de proximidade entre acordes invertidos.

Figura 273 - *Coco do engenho novo*, proposta original de arranjo

Coco do engenho novo

Arr.: Fernando Vago Santana

The musical score consists of six systems of music, each with a treble and bass clef staff. The key signature is E major (three sharps) and the time signature is 2/4. The tempo is marked as quarter note = 60. The score includes various chords such as E, A, B7, E7, B7/F#, E/G#, and Am. Dynamics include piano (p), mezzo-forte (mf), and forte (f). Performance instructions include 'Ped.' (pedal) and 'f com espirito' (forte with spirit). The score is arranged for Piano (Piano and Pno.).

2

22 E D E | 2. E

Improvisação

Pno.

27 E D E Am E

Pno.

35 Am E D D E

Pno.

Fonte: acervo pessoal do autor

7. O caranguejo

- *Objetivo geral:* Desenvolver fluência na tonalidade de Ré Maior, com a execução de padrões de acompanhamento arpejado e de uma melodia ligada e cantada, revezada as mãos;
- *Objetivos específicos:* a) Executar uma melodia ligada em ambas as mãos com timbre bem definido em registros diferentes do teclado; b) equilibrar a sonoridade entre a mão que canta a melodia e entre a outra que a acompanha, sendo ora a direita e sendo ora a esquerda que se faz proeminente na textura; c) desenvolver expressividade na execução de melodias ligadas em ambas as mãos; d) executar dedilhados que auxiliem a continuidade das frases musicais.

Figura 274 -- O caranguejo - proposta original de arranjo

O caranguejo

Arr.: Fernando Vago Santana

The musical score for "O caranguejo" is written in 2/2 time and D major. It consists of four systems of music. The first system is for Piano, starting with the instruction "piano dolce". The second system is for Piano, starting with "p mas bem cantado" and "esquerda". The third system is for Piano. The fourth system is for Piano, ending with "pp". The score includes various musical notations such as slurs, accents, and fingerings.

Fonte: acervo pessoal do autor

8. O cravo brigou com a rosa

- *Objetivo geral:* Desenvolver fluência na tonalidade de Dó Maior em uma obra em estilo similar ao de uma sonatina clássica, em cuja textura predomina o papel da melodia, que é acompanhada por arpejos.
- *Objetivos específicos:* a) Desenvolver a capacidade de acompanhar uma melodia com arpejos em ambas as mãos; b) Treinar a execução de tercinas em ambas as mãos; c) Executar polirritmia na proporção

de três notas contra duas; d) Identificar a melodia implícita que se desenvolve pela sucessão das primeiras notas dos grupos de tercinas, as quais produzem um efeito polifônico com a melodia principal; e) Sustentar o andamento de uma peça sem alterações agógicas acidentais; f) equilibrar planos sonoros de melodia e acompanhamento.

Figura 275 - *O cravo brigou com a rosa* - proposta original de arranjo

O cravo brigou com a rosa

Andantino ♩ = 69 Arr.: Fernando Vago Santana

The score is written for Piano (Piano) and Piano Accompaniment (Pno.). The tempo is Andantino, with a quarter note equal to 69 beats per minute. The key signature is C major. The time signature is 3/4. The score is divided into four systems, each with a piano and piano accompaniment staff. The piano part includes a melodic line with a first ending and a second ending. The piano accompaniment includes a first ending and a second ending. The score ends with a final cadence.

Chords indicated in the score: C, Dm, G⁷, C, C⁷, F, D⁷, G⁷, C.

Performance instructions: "com ternura e sempre expressivo".

Fonte: acervo pessoal do autor

9. Peixe-vivo

- *Objetivo geral:* desenvolver fluência na tonalidade de Mi bemol Maior, pela execução de melodias e padrões harmônicos da tonalidade da peça, bem como executar terças e oitavas com destreza motora e precisão rítmica.
- *Objetivos específicos:* a) executar melodia em ambas as mãos enquanto a mão oposta executa padrão rítmico distinto; b) desenvolver a capacidade de condução rítmica da peça a partir da mão que realiza o acompanhamento musical, ora a esquerda, ora a direita; c) coordenar padrões rítmicos diversos entre as mãos quando tocam simultaneamente, como se observa nos compassos n. 17-19; d) exercitar acordes quebrados, como nos compassos n. 1-10; e) exercitar acordes repetidos, como nos compassos n. 29-31; f) exercitar terças em ambas as mãos; g) exercitar oitavas em ambas as mãos.

Figura 276 - Peixe-vivo - proposta original de arranjo

Peixe vivo

Arr.: Fernando Vago Santana

Fernando Vago ©

2

Pno.

39 Bb7 Eb Bb7 Eb Bb7 Eb

ff deciso N.C.

45

Pno.

Fonte: acervo pessoal do autor

10. *Se essa rua fosse minha*

- *Objetivo geral:* Desenvolver fluência na tonalidade de Do menor por meio da execução de padrões melódicos e harmônicos, bem como explorar possibilidades interpretativas do instrumento em uma peça que combine uma canção da tradição oral com elementos rítmicos inusitados na mão esquerda.
- *Objetivos específicos:* a) Cantar uma melodia com intensidade expressiva; b) executar passagens de mão esquerda com articulação ligadíssima, simulando passagens de violoncelo; c) executar ornamentos, especificamente a mordente; d) executar ostinato rítmico na mão esquerda, neste caso, o ritmo de *habanera*; e) estimular a imaginação interpretativa baseada na orquestra sinfônica, para realização de cantos intensos, articulação em *marcato* e caráter *maestoso* quando requerido; f) execução de oitavas e trechos de escala em ambas as mãos, paralelamente; g) execução de trechos arpejados e em acordes.

Figura 277 - *Se essa rua fosse minha* - proposta original de arranjo

Se essa rua fosse minha

Adagio ♩ = 60
 Sempre intenso, legato e cantabile
 Arr.: Fernando Vago Santana

G⁷ Cm Cm⁷ G⁷ B^o G G⁷ G⁷(b⁹) Cm G⁷

mp *mf* ² <

9 Cm Cm(maj⁷) Cm⁷ Fm G⁷ Cm Marcato F^{#o} G⁷

f *mf* *f*

17 Habanera Cm etc. G⁷

25 G⁷ G⁷(b⁹) Cm Maestoso f G⁷ Cm Cm(maj⁷) Cm⁷

31 Fm⁹ Intenso G Cm Cm⁶

f

Fonte: acervo pessoal do autor

Apêndice B - Arranjos alterados após a pesquisa-ação

Figura 278 - *Bam-ba-la-lão* resultante das contribuições de alunos e professores pesquisados

Bam-ba-la-lão

Arr.: Fernando Vago Santana

♩ = 54

Brincalhão e irreverente

Piano *f*

4 *etc.*

Pno.

9 **Brincalhão e irreverente**

Pno. *f*

13 *etc.*

Pno.

17 **Brincalhão e irreverente**

Pno. *f*

21 *etc.*

Pno.

Fernando Vago ©

Fonte: acervo pessoal do autor

2. Capelinha de melão

Figura 279 - *Capelinha de melão* após contribuições de alunos e professores pesquisados

Capelinha de Melão

Folclore Nacional

Fernando Vago Santana (arranjador)

Moderato ♩ = 60

1 2 1 4 2 1 2

9 1 2

18 3

25 5 1 5

Fonte: acervo pessoal do autor

Anexo I - Termo de autorização para uso de depoimento**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS**

Eu, _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso dos meus depoimentos, AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Fernando Vago Santana, orientado pela professora Doutora Ermelinda Azevedo Paz Zanini, do projeto de pesquisa de Doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, permito a utilização destes depoimentos apenas para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados.

Rio de Janeiro, ___ de _____ de 2017.

Entrevistado (a):

Fernando Vago Santana

Anexo II - Roteiro de entrevista com os alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante:

Data de nascimento

Curso/Semestre letivo/Disciplina:

Opção pelo anonimato: () Sim () Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

- 1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?
- 2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?
- 3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?
- 4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

Anexo III - Roteiro de entrevista com as professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelas professoras

Dados pessoais:

Nome completo do participante:

Disciplinas que leciona:

Opção pelo anonimato: () Sim () Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Há quanto tempo leciona essa disciplina na FAMES?

2) Fale sobre a importância dessa disciplina na formação dos alunos.

3) Em sua percepção, a aula de Piano Complementar funcionaria melhor em aulas individuais ou coletivas?

4) Qual seria o repertório ideal para ser trabalho em aula?

5) Comente essa experiência de inclusão desses arranjos didáticos nas aulas: houve uma boa recepção por parte dos alunos?

6) Qual sua visão sobre os níveis de dificuldade propostos?

7) Como esses arranjos podem ser úteis na formação musical dos alunos?

8) Quais habilidades musicais você pôde notar que foram mais trabalhadas durante esses meses de interação?

9) Esse tipo de material poderia ser utilizado em suas aulas?

Anexo IV - Entrevistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Aricia Diefenthaler Guimarães Souza Martins

Data de nascimento: 24/03/85

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Bacharelado em Canto, 4º período, Piano B II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Aricia (A): Comecei a estudar em 2009, antes eu já cantava na igreja, participava de coros, de grupos da igreja, em 2009 na escola da Janne. O piano mesmo só tive contato na faculdade. Como vi que tinha essa matéria fiquei bem preocupada, porque nunca tive experiência com o piano. Não sabia como era importante e o quanto era bom para quem estuda canto ter esse contato com o piano. É um instrumento muito completo. Quando pensei em um instrumento para minha filha, pensei em piano, porque te dá uma base muito boa.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

A: Eu acho uma matéria muito importante, eu não tinha noção de quanto seria bom para os meus estudos, e quando comecei a estudar vi que muita coisa começou a ampliar. Comecei a estudar de uma forma diferente até as minhas próprias peças. Acho que a disciplina é fundamental, e deveríamos ter mais períodos para poder aproveitar mais, porque soma muito, muito mesmo com o canto, nos estudos, na leitura das nossas peças, facilitou muito porque, ao ter contato com o piano, quando estudo hoje, não fico "catando tanto milho" (risos). Hoje, vendo o piano de uma forma diferente, não tanto no escuro, facilita muito, já otimizou bastante, pelo fato de ter esse conhecimento, que ainda que básico, já dá um fundamento muito bom para os nossos estudos.

A: Gostaria de ampliar esse conhecimento e aprender cada vez mais o piano, porque para o cantor é muito importante, muito bom. Até mesmo para a gente que dá aula, ter a percepção de todos os aspectos. O piano para o cantor ele é fundamental, hoje eu vejo isso.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

A: Eu gosto muito do conteúdo das aulas, inclusive o método eu acho excelente, porque eu vejo muito resultado. Eu não tinha noção nenhuma, minha noção era zero. Agora eu consigo ver um crescimento dos meus estudos. Ainda estou bem no início, mas já sinto um desenvolvimento. O método aplicado parece muito eficaz, porque te pega desde a base mesmo e vai te dando estrutura para conseguir desenvolver.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

A: Os arranjos são bem desafiadores, não foram fáceis (risos). Te puxam um pouquinho e isso é muito bom. Como te desafia, faz a gente buscar desenvolver aquilo ali. Tem alguns acordes que para mim ainda são novos, mas vai te dando uma familiaridade maior. Acho que contribui bastante, com certeza, para os iniciantes.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

A: Achei que sim, seria bom se tivéssemos mais tempo, e precisaria estudar em casa também. Não tivemos tanto tempo. O piano às vezes o que tenho que tocar parece muito

difícil, mas à medida que vou repetindo vai ficando mais fácil de executar. Precisa ter esse tempo e um estudo em casa para ter uma otimização desse desenvolvimento.

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

A: Acredito que o reconhecimento das harmonias. Quando a gente estuda canto, tem trechos que se você compreende a harmonia daquilo você consegue gravar e ter melhor afinação, quando você sabe qual acorde está ali. Nesse sentido é sim muito válido.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

A: Eu acho que reagiram bem sim, é muito válido. Só tem a agregar no nosso conhecimento, nos dá um crescimento.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

A: Acho que já é muito significativa e enriquece muito meus estudos de Canto. Para mim já é bastante significativa. Inclusive eu gostaria que se pudesse estender, mesmo como optativa, se pudesse estender as aulas de piano, é muito importante. Eu creio que pelo menos para nós cantores é fundamental.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

A: Eu acho que incluir os Conconnes e Vaccajs, seria interessante, porque depois pode usar para dar aula. De repente seria interessante incluir também o Vacaaj, porque o Conconne não tem letra. O Vaccaj tem letra.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

A: Acho que sim, muda sua visão, fica mais ampla.

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

A: Com certeza uma aula individual, até porque cada um chega com um certo tipo de bagagem diferente, um nivelamento. O individual acho que o aproveitamento do aluno é muito maior. Eu sou da linha do individual.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

A: Gosto muito da professora, ela é bem rígida, então ficamos com aquela percepção de, bah, preciso estudar, porque a professora é brava (risos). Ela é um doce, ao mesmo tempo que é rígida e rigorosa, é carinhosa e muito querida. Funcionei bastante com ela. Hoje as coisas, pouquinho, que eu toco, já me alegram muito. Não imaginava tocar piano. Gosto muito da didática da professora, a maneira como o livro é formado, com três tipos de lições, com Bastien, as iniciais de reconhecimento, as escalas e arpejos. Tenho gostado bastante e acho que esse conhecimento está se dando de uma forma bem legal, fazendo sentido, se alinhando. Gosto da didática e da pessoa da professora, acho fantástica.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

A: Ajuda pelo fato de ser um desafio. Para mim ainda é um pouco difícil, alguns acordes não conheço, porque acaba te exigindo mais. Depois que treina, pega, fica viável de se executar. É bom para dar uma puxada mesmo.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

A: Só isso mesmo.

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Elizabete Segantine Barbosa Carneiro

Data de nascimento: 17/03/70

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Bacharelado, 6º período, Canto, Piano B III

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Elizabete (E): Bom, o piano sempre foi uma demanda em função da minha outra atividade musical que é o canto, sempre senti necessidade de ter uma base de Instrumento Harmônico para ajudar no estudo, e também sempre foi um interesse pessoal. Antes eu até cheguei a estudar piano, eu comecei, antes de fazer vestibular, com a Janne, por dois semestres, com Leila Fletcher, foi pouquíssimo (risos).

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

E: Tem a questão da dificuldade da limitação pessoal. Para mim, é uma matéria muito sofrida, porque eu não consigo identificar o método, sabe, que eu estou, que está sendo aplicado para o objetivo que eu também não entendi qual é. Acho que está muito mecanizado e fica difícil encontrar um sentido na aula. Gasto horas para fazer uma leitura, para executar,

para eu esquecer na semana seguinte, e todo aquele tempo dispendido, que para mim é muito, me dá uma angústia terrível, porque eu deixei de fazer outras coisas muito importantes. Não que o piano não seja. Mas sem resultado é muito ruim.

E: É importantíssimo, senti necessidade muito antes de entrar na faculdade. Depois muito mais. É fundamental, é uma leitura que primeiro resolve questões de afinação, não estão relacionadas ao piano, mas são básicas que te dão independência para estudar. E no mínimo dominar acordes para acompanhar um aluno.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

E: Se existe um método eu sinto falta de identificar.

F: Por método, o que você quer dizer? Um livro ou uma clareza de objetivos, de conteúdo?

E: Isso. Até porque o tempo é muito curto para o propósito, e quem está à frente tem que fazer um malabarismo de conteúdo para dar conta. De repente precise (risos), eu acho que está muito por conta do professor criar o método. Para mim não está funcionando porque eu tenho que entender o que estou fazendo.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

E: Achei muito interessante, porque ele foi, primeiro, foi concebido já com um propósito pedagógico, uma condução, uma sequência, se preocupando exatamente com isso, uma modalidade mínima pelo menos das duas mãos. Uma evolução dos acordes. Ajuda a pensar em termos de Análise, porque é uma visibilidade básica, mínima, necessária, para qualquer músico.

F: E os arranjos podem ajudar?

E: Eu vejo, aqui, Fernando, um método. Sim, porque aqui já vimos em tonalidades diferentes, que vão progredindo. É uma evolução gradual.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

E: Primeiro na questão teórica, de Harmonia. Você começando o piano antes, chegando no curso de Harmonia você teria uma concepção visual que ajuda.

F: O piano deveria vir antes?

E (com dúvida): Não sei se no começo a gente é muito cru, se consegue entender a questão harmônica logo de cara. Seria bom ter uma proposta de se estender mais, porque as pessoas têm dificuldades muito diferentes. E fazer isso em turma é difícil.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

E: Mas eu acho que o Piano não é Complementar para nós. Acho que ele é estrutural. Fazendo a disciplina cumprir o papel dela, sabe? Acho que você pegou uma das pessoas mais frustradas (risos)

F: Mas a ideia é que seja útil para todos.

E: A questão é só executar, só saber?

F: Precisamos decidir se é um Piano Funcional, ou qual o objetivo da disciplina. Precisa de uma clareza.

E: Construir um diálogo com outras disciplinas.

E: Não é uma disciplina que tem que agradar, mas é necessária. Ela pode deixar uma impressão boa ou ruim (risos).

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

E: Nunca pensei. Achei interessante as canções que você apresentou, que são de fácil assimilação. Já tendo a melodia que dá um suporte, ajuda.

F: Você fez a Capelinha de Melão com uma nota não escrita, de ouvido. Muito interessante.

E: Viu, tem um lado negativo!

F: Mas o ouvido pode ajudar.

E: Se a proposta não é ser um concertista (risos), é resolver sua vida e com os alunos, acho que isso não seja demérito.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

E: A gente precisa se doutrinar para isso, precisa começar a fazer sentido. Isso é importante, saber em que tom estou, ter sensibilidade para mudança de tonalidade.

E: Sim, imprescindível. Faz falta em Harmonia, faz falta em Análise. Sabe, acho que pode ser mais direcionada, mais funcional dentro do curso de Música.

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

E: Num primeiro momento, acho que a coletiva funciona bem, mas depois de um tempo, não tem condição. Porque isso refreia quem tem uma desenvoltura melhor ou coloca em desespero quem não tem.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

E: Eu não gosto da coisa mecânica, sabe, vamos sentar, vamos ler isso aqui, vamos executar, pura e simplesmente, sem muito propósito definido. E me sinto muito constrangida em perguntar coisas porque sinto que ela não gosta de responder. Fico extremamente constrangida. Ela faz uma cara de "já chega", e acho uma coisa estranha. Mas também acho que a pessoa teve boa vontade, porque estudamos com um material que ela montou. Não é uma questão de execrar, mas gostaria de mais eficiência entre a prática e a teoria.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

E: O conhecimento da melodia ajuda, mas não é a peça em si, mas a forma como ela foi trabalhada. Existe uma intenção diferente em cada uma das peças, e isso que é bacana. Vejo uma finalidade e consigo ver uma evolução, nas tonalidades. Seu organismo já vai se habituando, seu estado de alerta já fica armado porque aparecem gradativamente outras novidades. Quando entrou acidente, tenho muita dificuldade, nosso Pai!

F: Você vê uma finalidade pedagógica em cada um deles?

E: Com certeza!

F: O material valeria a pena?

E: Acho que vale a pena. Sem dúvida. Isso pode até estar embutido no curso hoje, mas não está explícito, isso dificulta. Para mim é mecânico. Eu não consigo ver uma evolução. Para mim é só decorar uma pecinha para tocar na prova, e chegar lá e errar tudo. E já esqueci tudo quando chego lá (risos). O que estou sendo avaliada? Se consigo decorar? Não sei o que estou tocando, mas decorei. E cada peça nova é a mesma dificuldade. E onde consegui associar isso com o pouco de teoria que eu tenho? Não consigo.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

E: O solfejo, a percepção, o piano acabam cobrindo as lacunas que ficam em aberto quando você não tem uma vivência muito grande.

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais: Nome completo do participante: Ellian Izabely de Jesus Loureiro

Data de nascimento: 05/05/97

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura (Noturno) / 2º período. Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Ellian: Teclado foi a primeira vez. Estudo aqui desde a Musicalização, fiz flauta, CFM e agora Licenciatura, mas teclado é a primeira vez. Meu instrumento é o saxofone, então não tocava teclado.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

Ellian: Eu acho importante, eu gosto do teclado. Na verdade eu escolhi porque eu acho mais fácil para aprender essa parte harmônica do que o violão. Só que eu tenho uma dificuldade na parte teórica, então eu vejo que isso me prejudicou um pouco na hora de executar no teclado. Mas eu acho muito importante sim, eu gosto, me ajudou na parte teórica, algumas dificuldades que eu tinha me ajudou bastante. Pode ajudar sim na minha formação. Me ajudou muito, por exemplo, na parte de tríades (Harmonia). Eu tinha dificuldade, e aí quando fui ensaiando pude pegar um pouco mais.

Fernando: Você acha que a carga horária é suficiente?

Ellian: Não sei quanto às aulas por semana, mas deveria ter mais semestres da disciplina. Eu saí porque eu acho a matéria corrida. Primeiro porque eu não tenho teclado, e

como eu tenho dificuldade, fica difícil. Aqui na faculdade não costuma ter muitas salas pra ensaiar. Eu tinha notas baixas e tinha dificuldade. Depois consegui comprar um teclado para estudar, mas para mim a aula é muito corrida.

Fernando - Você acha que a diferença do nível dos alunos atrapalha a aula?

Ellian: Acho! Foi um problema no semestre passado e é nesse também. Resolveu um pouco semestre passado com a divisão da turma entre os que tinham mais dificuldade e com menos dificuldade. Mas esse semestre não deu para fazer, aí ficou desproporcional.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

Ellian: Não, eu gosto! Gosto do repertório, acho bem legal. Não é só popular ou só erudito, é uma mistura, bem mesclado. Os exercícios acompanham o andamento da aula, a professora vai ajudando com relação a isso. Eu gosto sim.

Fernando - Se pudesse acrescentar algo ou mudaria algo?

Ellian: Mudaria o ritmo da aula, acho que vai muito rápido. Acho que isso é uma questão do professor, que deveria checar isso com os alunos. Como tem umas pessoas que sabem mais misturados com umas que não sabem, que é o meu caso, eu fico perdida. Aí tenho que achar a tecla ainda que é aquela nota.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

Ellian: Não foi assustador, foi bem interessante uma pessoa trazer músicas legais para uma aula, para proporcionar uma experiência diferente, foi bem legal.

Fernando: Esse material pode ser útil nas aulas?

Ellian: Pode! Achei bem legal! Inclusive a música do *Bam-ba-la-lão* eu fiquei treinando bastante ela, porque me ajudou muito. Achei bem legal e acho que três dessas músicas foram bem diferentes.

Fernando - O que ficou difícil e poderíamos mexer?

Ellian: Não sei se posso falar o que é difícil por conta da minha dificuldade. Eu acho a parte de mudar o tom da música difícil. Sair de Fa, ir para La e voltar, acho isso complicado.

Fernando - mas é importante?

Ellian: Acho! Pelo que a professora trabalha, na mudança das posições das teclas, isso deveria ser trabalhado sim. E com as músicas ajudou muito nisso, porque você tem que ver quais as teclas mais perto. Legal.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

Ellian - Dá sim! Eu acho, até a música do *Bam-ba-la-lão* foi cobrada em prova, então com um pouquinho de tempo todo mundo consegue.

Fernando - Então você acha que é uma proposta interessante?

Ellian - Acho!

Fernando - E como podem ajudar?

Ellian - Formação para teclado?

Fernando - Também. O que você quiser comentar

Ellian - Eu não sei. Acho que é legal trabalhar a parte de cifra, que é bem legal, tem muita gente que ainda não consegue saber qual nota é para qual cifra. Sempre as partituras vem com a cifra, acho legal. A parte de trabalhar a mão direita e a esquerda trocando de funções, acho legal. Acho essa inversão bem legal, porque aí você trabalha as duas coisas nas duas mãos.

Fernando - e se fosse sem a cifra?

Ellian - Ela ajuda muito! Esses dias a gente teve uma aula que o professor pediu para colocar cifras e tive dificuldades. Acho que ajuda muito. Pode manter as cifras.

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

Ellian: Para mim a mudança das tonalidades, das posições dos acordes, a harmonia, as cifras e uma mão fazer o que a outra faz.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

Ellian - Eles gostaram! Gostaram muito! Comentavam: Nossa, que legal. Esperavam pela música da semana para poder ver qual seria trabalhada.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

Ellian - Nossa, que difícil! Difícil falar! Eu não sei, eu acho que para marcar, isso é bem individual assim. Mas é, não sei, talvez trabalhar mais músicas nacionais, popular, talvez estimularia os meninos com isso, igual a gente fez. Ou esse ritmo de aula ser mais devagar ajudaria o professor e o aluno. Correr com a matéria não vai adiantar, não resolve.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

Ellian - Gosto de música nacional para ser trabalhada. Acho que popular mais, não sei se é o termo certo, iniciante assim pra gente. Acho que com a música folclórica a gente consegue trabalhar o básico assim, melhor. A folclórica acho mais fácil de trabalhar.

Fernando - Então acha que são um recurso válido?

Ellian - Acho! Inclusive a gente trabalha muito as canções folclóricas em outras disciplinas.

Fernando - Se for trabalhar com crianças depois

Ellian - Nossa! Ajuda muito!

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

Ellian - Acho sim!

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

Ellian - Em grupo, mas separado por níveis.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc.? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

Ellian - Então, eu gosto muito da professora, acho ela excelente como pessoa, muito inteligente, muito capaz de dar a matéria. Porém, acho que isso atrapalhou ela pelo menos comigo, não sei em relação à turma. Esse foi um dos motivos de eu ter saído também. Eu não conseguia acompanhar o andamento da aula e alguns dos raciocínios que ela passava para os alunos.

Fernando - O ritmo então é um pouco acelerado?

Ellian - Mas assim, eu gostava muito das aulas, sempre gostei. Professora excelente. Mas isso aí, teve um caso de outro aluno também que saiu e colocou essa mesma situação. A professora é muito inteligente, passa muita coisa e a gente não consegue acompanhar.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

Ellian - não foi chato, foi muito legal. Até comentei sobre isso no início das perguntas. Eu achei interessante porque a gente pode trabalhar várias coisas, tanto de peças mais fáceis até poder aumentar um pouco o nível das coisas. Achei até o andamento, umas mais devagar, outras mais rapidinhas, isso ajudou muito. Acho que essas questões para trabalhar, essas músicas ajudam bastante.

Fernando - O que acha dos arranjos em tonalidades diferentes do Do Maior?

Ellian - acho bem válido! Era a minha dificuldade, trocar o tom, então tudo que é novo é válido. Pode ser até um pouco difícil, mas é válido.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

Ellian - Gostei das músicas. Gostei da experiência.

Fernando - Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Aluna (L)

Data de nascimento: 23/01/89

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura (Noturno); 2º período; Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: (X) Sim () Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

L: Eu aprendi música na igreja, como a maioria dos brasileiros. Comecei com violino mas acabei abandonando. O teclado aprendi na FAMES. Minto, tive um professor que ficou de me ensinar, aprendi alguns acordes, mas não cheguei a tocar nada. Na FAMES que comecei a tocar.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

L: Eu acho muito importante, sou cantora, optei pelo teclado por causa do canto, para me auxiliar quando for dar aula, vocalizar. É interessante usar o instrumento na minha aula. A cantora precisa ter conhecimento teórico também, ajuda muito a aprimorar o ouvido, ajuda na harmonia.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

L: Olha, eu queria mudar a introdução no Piano. A forma como a professora passa parece que ... não sei se ela dá muita aula para o Bacharelado, mas a impressão que eu tenho é que já teria que ter uma base.

Fernando (F): Acha puxado?

L: Eu estou sofrendo muito, acho corrido demais. Começa a pegar uma coisa, já vem várias outras, tenho que ficar me desdobrando para estudar, peço ajuda aos colegas porque não tenho base nenhuma no instrumento.

F: Daria para resolver isso com uma carga horária maior?

L: Sim, duas aulas seria melhor. Mas a questão da flexibilidade do horário seria bom também. Em outras aulas, quando trabalho à noite, consigo vir de manhã, mas nessa aula não consegui essa facilidade.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

L: Causou medo no início (risos). No início a gente tem um receio. *Bam-ba-la-lão* foi a que mais gostei. Eu tive ajuda do Silvio, amigo da sala, e ele me ajudou muito, porque ele foi pegando devagarzinho, ele me ajudou com os acordes. Para hoje a maior dificuldade é fazer as inversões, círculo das quintas, vou até a metade e depois me perco. Mas acho que os arranjos me ajudaram sim. É legal por ser música infantil, melódica. Melodia fácil de assimilar, acabou ajudando no aprendizado.

F: E quanto à dificuldade?

L: Minha maior dificuldade são as inversões de acordes.

F: Você acha que esses arranjos ajudam a atingir seus objetivos? Se tivesse mais tempo

L: Acho que ajudaria sim.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

L: Sim, com o tempo a gente fica preparada, porque já vai sabendo que vai ter uma música. Foi bem legal, divertido, saiu da rotina da aula.

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

L: Primeiro iam me ajudar na questão de conhecer melhor o instrumento e ter mais habilidade com ele. Eu gosto muito de dar aula para crianças, 9 a 13 anos ali, dá para usar essas músicas com elas, para fazer vocalise, por exemplo. E também para trabalhar o ouvido, eu gosto de compor, tenho também vontade de saber, de conhecer a questão dessa música com arranjos, tanto infantil, mas principalmente em relação ao instrumento.

F: E a harmonia?

L: Isso! Pode ajudar!

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

L: Bem. Já até esperavam qual seria a música da semana.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

L: Acredito que puxando para a realidade de cada um. O meu objetivo é relacionado ao canto. Eu preciso ter acompanhamento. Ter algo que me estimulasse a aprender isso ajudaria muito. Para a turma, acho que primeiro teríamos que gostar do instrumento, pegar músicas mais fáceis, mais conhecidas e pouco a pouco ir evoluindo, começar a ter gosto pelo instrumento e depois aprofundar.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

L: Gostaria de ter repertório popular, porque temos várias pessoas que ouvem músicas de estilos diferentes. Igual, você pegou a parte folclórica, brasileiras, infantis, mas poderia ir misturando isso, pegar um pouco de folclore, um pouco de pop, músicas bem conhecidas por todo mundo, para a pessoa poder se identificar e querer praticar aquilo.

F: Mas você acha o folclore uma boa proposta?

L: Sim.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

L: Eu acho que em conjunto, um ajuda o outro.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

L: Eu acho ela boa, só que sem paciência (risos). Porque eu fico muito perdida às vezes. No começo tinha dificuldade porque não tinha instrumento em casa, agora tenho. É porque tem poucos recursos, não tem muito tempo, não tem instrumento, não tem sala pra estudar. Às vezes não tem fonte para os teclados, por isso muita gente acabou desistindo. Pessoas que tinham tudo para continuar, mas desistiram. Os recursos e o tempo, por ser muito corrido, atrapalha. Ela deveria dar um nivelamento inicial, senti muita falta disso. Ela perguntou qual era a experiência de cada um, mas não nivelou ninguém. Não usou isso como forma didática. Um pouco sem paciência e, acho que só. No resto, ela é boa sim.

F: A turma sofre um pouco com desnível?

L: (risos). Acho que eu sou a mais fraca da turma. Eu queria ter mais acesso ao instrumento, a alguém que me ajudasse.

F: Tipo um monitor?

F: Isso! Nossa, eu ia sugar muito ele! Porque, igual o Silvio, me ajudou muito. Eu vi assim, eu não sou boa, mas eu comecei a enxergar que eu posso aprender, tocar futuramente se eu estudar. Tem uma evolução.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

L: Podem ajudar! (risos). O *Bam-ba-la-lão* você deu a ideia de primeiro solfejar para depois tocar o instrumento. Isso ajudou muito, foi uma boa ideia. Até quando eu tocava, às

vezes eu já começava a decorar pelo ouvido, e quando errava já corrigia pelo ouvido, mas continuei lendo a partitura.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

L: Deixa eu pensar. Seria muito legal fazer isso como um curso de extensão à parte, tipo uma oficina de piano baseada em arranjos pedagógicos. Ia focar mais no instrumento, para quem tem dificuldade seria ótimo, sem a pressão de prova.

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Mayara Souza Silva

Data de nascimento: 24/01/92

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura/ 6º período (Matutino); Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Mayara (M): Eu comecei a fazer aula de teclado com 11 anos de idade, na igreja, e era tudo bem simples. Só alguns acordes mesmo. Com 16 anos que fui ter contato com o piano, com a professora Wilzima, líder de música na igreja, que me preparou para tentar o CFM da FAMES. Tentei, passei, mas fiquei só dois anos cursando. Depois disso, fiquei tocando, mas nada muito sério, até chegar no Seminário em 2014, aí lá eu tive aulas de piano novamente.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

M: Acho interessante. Agora para mim é simples, mas para quem não sabe é interessante. Acho até um pouco puxado, porque tem gente que não teve a base que eu tive.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

M: Devido aos alunos sem a base, eu colocaria um nível mais simples.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

M: Foi muito boa a proposta. Eu gostei muito dos arranjos, são interessantes. Gostei mais ainda porque alguns deles, ou todos, geralmente trabalha a melodia da mão direita na mão esquerda. Eu não tenho muito essa facilidade, então achei bem interessante. Agora, vendo o nível de outras pessoas, algumas reclamaram da dificuldade.

F: Você acha que a turma é desnivelada?

M: Eu acho.

F: Como solucionar isso?

M: Cara, me pegou. Não sei, talvez dividir a turma em dois horários, por níveis.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

M: Acho que desenvolver a mão esquerda, e o estudo da Harmonia aplicada no teclado, acordes. Conhecer as melodias do folclore, que nem todo mundo conhece. Legal trabalhar improvisação também.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

M: Acho que bem, se tivesse mais tempo receberia melhor ainda. Receberam os arranjos bem.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

M: Acho que um pouco do clássico. É muito voltado para o popular, e aí quem é mais do clássico acaba desanimando até.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

M: Aula individual é uma atenção muito maior, mas coletiva ajuda bastante, por causa da interação.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

M: Eu gosto da didática dela. Acho que está bem tranquilo.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

M: Podem ajudar porque tem algumas bem difíceis, que exigem bastante. Podem ajudar sim.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

M: Não, só sugerir que os arranjos sejam organizados em uma apostila.

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Natália Xavier Ribeiro

Data de nascimento: 30/07/95

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura (Noturno); 2º período; Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Natália (N): Eu não tenho uma experiência profunda com o piano. Meu instrumento é o saxofone. Piano mesmo, teclado, sempre toquei, só que errado, do meu jeito. Agora estou começando a ir mais profundo. Tenho uns 6 a 7 anos de teclado, só que superficialmente.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

N: Muito mais que importante. Por mais que não seja o instrumento específico que a gente toca a gente tem que dominar, porque vamos lidar com o ramo pedagógico. Não só teclado, mas percussão, flauta.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

N: Gosto bastante. Ela revisa, passa bastante coisa.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

N: Sempre toquei muito de ouvido. Para mim foi bem interessante para olhar a clave de Fa, por exemplo. Sax e canto sempre usam claves de Sol. É bom porque a gente acaba pegando mais arranjos, a gente aprende melhor a Percepção, achei bem legal, as músicas são bem focadas, dá para a gente pegar tranquilo. Acho que ficou legal para todo mundo pegar.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

N:

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

N: Ajudaram principalmente para treinar a mão que tem menos habilidade para tocar, como fazer a melodia na mão esquerda. Envolve muito a parte de Percepção e Harmonia também.

N: Eu estou estudando composição agora, então para mim já está ajudando a beça. Está ajudando nessa parte, não tento na parte prática, fazer arranjos, pensar a música. Treinar as tríades, os intervalos e as inversões.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

N: Bem, não tive reclamações.

N: Sempre tem alguém que resiste, mas creio que tenha sido uma ou duas pessoas. Não tive reclamação. Mas pudemos levar a partitura para casa, treinar. Daria para tocar sim.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

N: Complicada mesmo (risos)! Se tivesse uma aula para cada aluno, já seria um resultado melhor. No final do período poderíamos fazer nossas partituras e tocar. Fazer uma

apresentação para mostrar o trabalho do semestre. Como estamos na Licenciatura precisamos desenvolver essas habilidades.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

N: Talvez algumas músicas do CFM, repertório de Piano erudito. Embora não seja o foco, pelo menos teríamos algumas habilidades a mais.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

N: Sim, e para a Licenciatura é fundamental.

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

N: No início preferia a aula individual, mas como é muito difícil por causa da disponibilidade de horas, salas e da professora, melhor a aula coletiva. Acho que seria interessante ter uma aula individual, porque mostra a dificuldade de cada aluno.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

N: Tem pontos positivos e negativos. Os negativos começam com a falta de tempo, de poder dar atenção individual aos alunos. Dois desistiram do curso e ela não foi atrás, buscar saber porque desistiu. Realmente é falta de interesse do aluno. No primeiro semestre ela dividiu as turmas, mas dessa vez não foi possível. Um ponto positivo é que toda aula ela repassa todos os conteúdos para fixar. Sala pequena, falta de um teclado para cada um se torna um ponto negativo.

F: E nem é culpa da professora

N: Pois é, acho até que ela está sendo bem dinâmica. Nós somos alunos primários de teclado. Cada um tem um nível.

F: Isso é um problema para a aula?

N: Para mim não é, porque uma pessoa que sabe que senta do meu lado ajuda bastante. Até porque a professora precisa observar a sala inteira.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

N: Nossa, lógico que podem! Eu já pensei logo nas aulas, porque eu dou aulas de teclado primário há muito tempo. E sempre passei só acordes, oitavas. E até mesmo ter conhecimento de algumas músicas antigas. A gente não tem esse costume, mas deveria ter.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

N: Não.

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Rosiane Kill Queiroz

Data de nascimento: 28/01/94

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Bacharelado em Canto; 6º período; Piano B IV

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Rosiane (R): Eu fiz um ano do CFM em Canto e logo depois comecei o Bacharelado. Piano nunca tinha estudado, só aqui. Já tinha pegado sozinha algumas coisas para estudar, mas nunca tive aula.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

R: Ela é importante porque ela acelera a leitura das minhas peças. É a base para eu ler as minhas peças, e me dá um assunto na leitura vertical das peças, a questão harmônica. Eu consigo na hora de estudar uma melhor visão da parte orquestral, por exemplo.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

R: Nunca parei para pensar se eu mudaria. Eu gosto. Até então tem me ajudado muito. Acho que talvez eu daria uma revisada na questão do nivelamento das peças. Eu faria mais gradualmente. Achei que eu pulei para peças mais difíceis muito rapidamente, acho que ficou uma lacuna.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

R: Eu diria que, em comparação com as peças que estou estudando, está em um nível muito parecido. Acho que está no nível de médio para fácil. Agora estou pegando Conconne para estudar. Algumas estão sem dedilhados, e aí precisaria me esforçar para tocar, porque não sei mesmo, vou seguindo o que está escrito.

F: E a questão de revezar melodias e acordes?

R: Achei bom porque trabalha ambos, tanto melodia nas duas mãos, quanto a parte harmônica. Trabalha as duas separadamente primeiro, depois junta. Distribuiu bem as atividades para ambas as mãos. Eu gosto da proposta.

F: Foi desafiador ou foi tranquilo?

R: Foi tranquilo, foi bem tranquilo, nada assustador. Pode ajudar nos meus objetivos sim.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

R: Como cantora?

F: Isso, como musicista.

R: A parte melódica ajudaria a ter mais facilidade para reproduzir as melodias das minhas peças, e isso aqui é uma base perfeita para fazer isso. E as harmonias ajuda a estudar as minhas peças para ajudar na afinação e ter uma noção do que se passa no acompanhamento.

F: Ajudaria na sua atividade como professora?

R: Sim, o piano tem me ajudado.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

R: Tem umas pessoas que ficam nervosas, mas eu não fiquei (risos). Acho que toparam numa boa.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

R: Nossa, calma aí, deixa eu pensar numa resposta boa. Eu acho que talvez olhar melhor para cada curso e ver quais as necessidades de cada curso, entende? E com base nisso escolher as peças específicas para trabalhar com esse aluno, porque acho que o objetivo é auxiliar no instrumento principal. Eu não saberia te dizer quais peças específicas, mas olhar para essas necessidades acredito que seja importante.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

R: Eu acredito que composições simples de Piano Erudito mesmo. Principalmente composições que lembrem canções, por exemplo.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

R: Com certeza, funciona bem nesse sentido.

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

R: Aula individual, com certeza, porque tem pessoas de níveis muito diferentes.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

R: Eu gosto pelo nível de exigência, que é bem alto, ela exige bastante, eu particularmente gosto, porque isso me mantém no ritmo de estudo. Eu acredito que talvez ela

poderia rever essa questão da escolha das peças e perguntar aos alunos se eles veem um retorno nisso tudo. Mas o mais ela cumpre muito bem o que ela colocou.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

R: Eu acho que depois que dominar melhor tenho condições de opinar. Primeiro eu teria que dominar para dizer que não gosto. Ajudam no solfejo e na questão da leitura vertical (harmônica). Sempre olhara peça de uma forma mais ampliada, e não só a melodia. Mas é porque não nos é exigido olhar mais ampliadamente.

F: Tudo foi feito com pouco tempo. Mas o material seria útil?

R: Poderia sim, acho que sim.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

R: Não, acredito que não.

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Sara dos Reis da Silva

Data de nascimento: 06/03/1998

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura/ 2º período (Noturno)/ Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Sara - Comecei bem nova, acho que tinha uns 8 anos, só que eu comecei com o órgão, que era na igreja, então eu aprendi música na igreja, só na igreja. Depois de um tempo eu parei, porque eu não tive mais professor, porque eles vinham de longe. Como eu te falei, eu venho de longe. Mas com o piano mesmo eu só tive contato perto de eu decidir fazer Licenciatura, porque aqui não tem órgão como instrumento para você fazer a prova, então eu tive que estudar um pouco de piano, mas não foi muito tempo, foi menos de um ano.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

Sara - Bom, para mim está ajudando bastante, porque eu vim mais do erudito, então o que eu estou vendo ajuda muito, porque eu sei que vou usar com meus alunos. Porque, assim,

o que eu percebo hoje é que as pessoas usam mais cifras, as pessoas preferem mais. Isso está me ajudando muito, porque eu nunca estudei dessa forma, e é o que eu vou passar para os meus alunos. Ajuda muito com o domínio da harmonia, dos acordes.

Fernando - E como você acha que essas aulas podem ajudar no seu futuro? Você vai terminar as aulas de Piano e elas terão acrescentado o que em sua formação?

Sara - Está desenvolvendo já esse lado das cifras. O que eu pretendo, na verdade, é dar aulas de teclas, especialmente para crianças.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

Sara - Das suas?

Fernando - Para agora, especificamente o que a professora já usava com vocês antes

Sara - Acho "bacana" que ela mistura muito a técnica e músicas. Vejo que ela passa muito coisas que dá para passar em sala de aula, pensando como professora, não é? Que dá para aplicar em sala de aula. Acho legal, gosto bastante do material dela.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

Sara - Ah, eu achei muito bom isso, questão de, vamos supor, indendência das mãos, é mais difícil. Mesmo para mim que já tenho um pouquinho mais de experiência com teclas, mas é difícil você passar para cá (mão esquerda) a melodia.

Fernando - Normalmente só se faz melodia na direita e acordes na esquerda

Sara- Isso! Geralmente é assim. Eu acho isso muito legal (a proposta dos arranjos).

Fernando - Então esses arranjos podem contribuir?

Sara - Com certeza, está me ajudando bastante. E assim, achei legal você ter escolhido repertório de folclore porque é uma coisa que a gente pouco sabe, pouco conhece, nós brasileiros pouco conhecemos essas musiquinhas assim, e é bom para trabalhar com crianças.

Fernando - É, penso que muitos dos seus colegas no futuro vão justamente trabalhar com o Ensino Básico, com crianças, e poderia usar para ensinar.

Sara - É, mas se pensar assim você pode usar até com adulto, porque, assim, o nível que você escreveu em algumas coisas é até bem avançado. Parece bobinho assim, mas se você for tocar mesmo, eu achei um pouquinho difícil (risos).

Fernando - E o que poderia ser aperfeiçoado naqueles arranjos?

Sara - Acho que ficou um pouquinho difícil.

Fernando - Mas acha que eles atendem as suas finalidades?

Sara - As minhas? As minhas com certeza!

Fernando (entregando as partituras) - Vamos dar uma olhadinha em cada um deles e aí você me diz o que há de interessante e de difícil em cada um deles.

Sara - Esse aqui é aquele básico, que agende aprende só a segurar a notinha (os acordes, ela quis dizer).

Fernando - É! Esse é aquele em que você trabalha o II-V-I (*Bam-ba-la-lão*).

Sara - É isso que estou dizendo, assim, antes eu tocava só pegando a partitura, olhava, tocava. nem me preocupava em, ah! Isso aqui, tipo, é um C7.

Fernando - Analisar harmonicamente

Sara - Nessas aulas eu estou aprendendo bastante isso.

Fernando - Você acha que esses arranjos podem ter ajudado a pensar a música um pouco mais analiticamente?

Sara - Todas elas, que você passou! Igual essa última mesmo, você não cifrou, aí eu fiquei tentando, né...

Fernando (intervenção) - desvendar

Sara - É! Devagarzinho.

Fernando - O que você achou então de poder pegar essa mesma música e mudar as tonalidades no círculo das quintas?

Sara - É bom! Vamos supor que , aqui só tem piano, mas se tiver um grupinho e você quiser fazer a mais, e se tiver um instrumento que toca em outro tom, tem essa possibilidade de estar acompanhando ele.

Fernando - Transpondo.

Sara - *Bate, bate o ferreiro* é interessante pela questão de, como é que fala? Me refiro à mão direita mesmo

Fernando - talvez o dedilhado?

Sara - Isso! Não estou sabendo falar, mas, questão da melodia, eu gostei dela. Porque aqui é quase o mesmo acompanhamento.

Fernando - Apenas tríades.

Sara - Coordenação motora (uma melodia que sai um pouco da posição básica de pentacórdio, chamou a atenção dela).

Fernando - Tem que pensar que é uma melodia que salta um pouco mais.

Sara - E ela é bem simples também. Só tônica e dominante (na verdade, subdominante, ela se equivocou nesse quesito)

Fernando - O cravo brigou com a rosa?

Sara - Esse aí que se eu fosse tocar com a partitura eu achei mais difícil.

Fernando - Polirritmia.

Sara - É! Para usar as duas mãos achei mais complicadinho.

Fernando - E se você fizesse, em vez dos arpejos, tocar só os acordes? Ficaria mais fácil?

Sara - Com certeza (risos).

Fernando - O que você achou de revezar a melodia com a mão direita, depois com a esquerda, e a mesma coisa com os acordes?

Sara - É, eu gosto disso. Nunca tinha pensado nisso assim (risos).

Fernando - Assim as duas mãos podem se desenvolver nas mesmas habilidades. E sobre o *Coco do Engenho Novo*?

Sara - Essa é um pouco mais rápida.

Fernando - Mais alegre, certo? E mudamos a tonalidade, porque muitas vezes esses materiais de iniciantes usam praticamente só Dó Maior e La menor.

Sara - É, realmente. Sair do comodismo.

Fernando - E no *Caranguejo*?

Sara - Essa já está cifrada, né? (risos)

Fernando - Ah, é verdade! Como você reagiu a essa?

Sara - Assim, pra mim tocar não faz tanta diferença. Agora quando tenho que parar mesmo, pensar em qual acorde estou tocando, porque alguém pergunta, nossa, aí eu vou demorar.

Fernando - Nesse caso é melhor ter a cifra ou ter que pensar qual acorde será executado?

Sara - Se for para mim, seria melhor sem a cifra, para desenvolver. Até para o meu aluno, acho que seu entregar assim não vai acrescentar muito.

Fernando - Você já vai dar o gabarito (risos).

Sara - É, vai ser igual a mim (risos)

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

Sara - Sim, com certeza.

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

Sara - Para mim é mais a parte técnica, e tocar com cifra.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

Sara - Eu acho que teve uma boa recepção! Eu acho que teve! O incômodo da gente é só essa questão da mão esquerda fazer o papel da mão direita.

Fernando - Esse é o desafio (risos). Foi agradável então, daria para ter isso na disciplina sem incomodar muito?

Sara - Sem problemas!

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

Sara - HUUUUUUUU!!! Nossa, eu acho que isso vai de cada um mesmo, já é mais difícil. Convencer alguém a realmente gostar (risos). Violão, por exemplo, eu não gosto de cordas. Mas eu acho que seria importante aprender porque quando eu tiver os meus alunos, pode ter algum que queira aprender violão, então eu preciso saber. Acho que é importante pelo menos conhecer um pouco de cada. Mas se você está fazendo Percepção, por exemplo, o piano te ajuda muito. O violão também, mas o piano ali te ajuda a visualizar principalmente.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

Sara - Eu acho que em questão de aula eu não mudaria não. Estou bem satisfeita até. Ah, não sei. Talvez uma questão de ... ah, não sei! Bom, não sei muito cifra, então talvez trazer umas coisas relacionadas a louvores, entende? Porque a gente tem muito aluno aqui, a maioria é de igreja, evangélico, sabe? Trazer pelo menos alguma coisa assim que seja relacionada a algum louvor.

Fernando - do universo do aluno, e que usasse cifra. Alguns arranjos de música da igreja.

Sara - É! Vamos supor, eu não sei tirar um ritmo se não tiver escrito na partitura.

Fernando - Sente falta de noções de como tocar por cifras?

Sara - Isso! Bom, essa é a minha dificuldade.

Fernando - Sim, sim! Mas é a sua mesmo que nesse momento me interessa.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

Sara - Sim! Com o piano na Percepção Musical você pode visualizar melhor, por exemplo.

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

Sara - Coletiva.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

Sara - Eu gosto da didática dela, eu gosto das aulas dela. Assim, às vezes, é, acho que é por causa do nível já da nossa turma, que ela já está passando coisas mais avançadas, então acho que ela vai muito pela turma realmente. Está um nível bem "acima" já.

Fernando - Você sente que é um pouco difícil de acompanhar os conteúdos?

Sara - Não, a minha dificuldade é, como eu falei, minha particularidade, é a cifra e tudo mais, mas assim, estou conseguindo. Ela ajuda bastante.

Fernando - Ótimo, então você está satisfeita com a didática da professora. O que você acha que funciona bem na aula dela?

Sara - Ah, eu gosto quando a gente toca em conjunto. Eu acho isso muito legal. É importante.

Fernando - Atividades em grupo, usando os pianos.

Sara - quando ela fala para um fazer isso, outro fazer outra coisa.

Fernando - A interação entre os colegas

Sara - Uhum!

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

Sara - Com certeza! (Risos). Acho que o meu é mais a parte técnica.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

Não. Até que não.

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Aluno (A)

Data de nascimento: 25/02/98

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura (Noturno); 2º período; Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: (X) Sim () Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

A: Começou aos 13 anos, na igreja, com violão, aí com 15 comecei a me interessar por música mesmo e comecei a estudar teoria musical sozinho. Na igreja era muito necessitado, então comecei a estudar teclado sozinho, comecei a desenvolver, depois comecei a estudar os sopros, no caso, o clarinete. Tive três meses de aula de teclado com um rapaz de outra igreja, mas depois não tinha mais o que acrescentar.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

A: Do primeiro semestre eu achei interessante, tanto para quem não toca, está começando a identificar onde ficam as notas; e também para quem já sabe tocar, como no meu caso, que não tive professor, mas tive a oportunidade de ver como a professora explica

para eu saber como explicar para um aluno. Já no segundo semestre não gostei muito, um semestre só já resolveria, bastaria um de teclado e um de violão.

F: Mas é importante?

A: Sim, mas bastaria um semestre.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

A: Então, acho que a primeira coisa que eu mudaria é a aula ser individual. Vira muita bagunça quando é muita gente. Cada um faz uma coisa. Como todo mundo é músico, tem instrumento na mão, vai tocar. A professora está falando tem um tocando, uma hora enjoa, uma hora cansa.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

A: *Bam-ba-la-lão* foi legal, agora *O Cravo brigou com a rosa* foi difícil. Polirritmia aqui não deu.

F: E se fosse só com os acordes parados?

A: Bacana. O *Bam-ba-la-lão* eu não conhecia, achei interessante, melodia bem fácil. Ainda mais para nós que estamos na Licenciatura, vamos precisar de coisas bem fáceis para desenvolver e usar com as crianças.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

A: Sim, já chega na aula meio que esperando, já vem com o psicológico preparado.

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

A: Sim, podem deixar a aula mais interessante, sair da rotina. Formação dos alunos, no caso, dos nossos alunos?

F: Não, a de vocês.

A: Então, isso ajuda, a questão da melodia, da coordenação motora, dos acordes. É... não sei se todos era para transpor?

F: Não

A: Mas esse foi bem bacana.

F: E essa ideia de fazer melodia na esquerda e acordes na direita?

A: No início é bem complicado, mas isso desenvolve muito, ainda mais a mão esquerda que é mais congelada.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

A: Creio que bem.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

A: Aula individual. Acho muito pesado o conteúdo dessas aulas. A Licenciatura da FAMES não dá aula do seu instrumento, o que acho negativo. Você estuda violão, teclado, percussão, canto, flauta doce, e nosso instrumento fica de fora. Se tirasse pelo menos quatro semestres de Instrumento Harmônico e desse pelo menos dois semestres do seu instrumento, seria bem melhor. Eu acho que enjoa um pouco essas aulas e é bastante pesado. É muita coisa para você estudar.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

A: Eu gostaria de colocar pelo menos um pouquinho de cada estilo. Um pouquinho de choro, gostaria de saber como fazer, samba, enfim, entre outros.

F: A ideia é ter pelo menos um arranjo para cada estilo desses.

A: Então, é interessante porque a gente começa a conhecer, sabe fazer o ritmo.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

A: Aula individual.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

A: Olha, eu não gosto muito. No primeiro semestre estava tranquilo, mas no segundo semestre começou a cansar, achei muito cansativo. Os alunos também não colaboram muito, desgastam um pouco a aula. Já teve gente que desistiu do curso.

F: Muitos reclamam que não tem sala para estudar

A: Pois é, e é um tempo a mais que teríamos que estudar e precisamos deixar de estudar nosso instrumento.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

A: Numa determinada parte eu achei chato mas acho que pode ajudar.

F: Qual parte você achou chato e o que poderia ser diferente?

A: Agora você me pegou. Acho que ficar fazendo toda hora a mesma coisa, igual *Bam-ba-la-lão*, por mais que a música seja legal, cansa. E O Cravo brigou com a rosa, já bati o olho, já sabia que não ia conseguir fazer. Requeria muito de mim. Antes de tocar já criei uma resistência contra ela (risos).

F: Mas ajudou em que?

A: Conhecer novas músicas. Tanto que um grupo em uma aula de Percepção usou o *Bam-ba-la-lão* na aula.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Arifer Gomes Matos

Data de nascimento: 25/09/85

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Bacharelado em Canto; 6º período; Piano B III

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Arifer (A): Comecei estudando canto popular em escola particular, depois a professora me encaminhou para o canto erudito. Estudei por três anos e fui preparado para a FAMES. Fiz o CFM, por um ano apenas, e entrei no Bacharelado. Nunca estudei piano na vida, nada vezes nada.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

A: Eu acho importantíssima, principalmente para nós cantores, no sentido de que o piano pode agregar muito mais conhecimentos do que se possa imaginar. Não só como exercício para passar para os alunos, de escala, mas como estudo o piano faz parte o tempo inteiro das linhas melódicas; muitas vezes eu tinha essa coisa de estudar só a parte do canto, esquecer do piano. Claro que ainda não tenho esse nível de fazer o acompanhamento, mas o

objetivo da matéria, pelo que entendi, é pelo menos que possamos acompanhar canções mais básicas.

F: Como essa aula pode ajudar?

A: Então, eu como leigo, não sabia nada, comecei do zero mesmo, passo a passo, aprendi bastante coisa. Mas eu pretendo adquirir o conhecimento técnico pianístico básico.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

A: Eu gosto, pelo contrário. Como tenho um pouco de dificuldade com o piano, eu gostaria de pegar as coisas um pouquinho mais fácil, apesar de que já acho fácil até demais. A professora, de certa forma, dá o método, e você tem que correr atrás. Mas podia pegar bem da iniciação mesmo.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

A: A Capelinha de Melão é tranquila, achei super interessante. Tem uns acordes que eu não tinha visto ainda, essa questão que muda o baixo. Mas a maioria, no contexto, é uma coisa que eu já estou vendo assim.

F: Fala mais sobre eles.

A: Achei super interessante revezar a melodia e os acordes nas mãos. Porque isso para mim já me ensinar essa questão do legato, já teria uma visão diferente. A Harmonia, quais acordes usar em uma certa tonalidade. Questão da mão direita e da mão esquerda também, já venho trabalhando com isso. Não vi muita novidade. *Bam-ba-la-lão* achei para mim um pouquinho complicado, porque estou aprendendo pedal.

F: Mas nem usamos muito o pedal.

A: Tem umas questões do ritmo, síncope, colcheia pontuada. Não que é difícil, mas ainda não peguei algo desse tipo. Mas acho que eu me adaptaria bem, só teria mais ainda que agregar conhecimentos. Achei ela bem didática. Gostaria muito de trabalhar esses arranjos, porque tem umas coisas bem didáticas.

F: Que mais podem ensinar?

A: Acho que dá para fixar bastante coisa, a questão do solfejo, daria para pegar. Porque primeiro tivemos que aprender a melodia. A questão rítmica, apesar de que está bem básico aqui. E o piano tem me ajudado muito com isso. Como não tenho domínio 100% do solfejo, para mim ajuda bastante.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

A: Ah, então, é, como posso falar isso? É uma coisa que, no meu ponto de vista, se acabar vou ficar até triste. Porque a gente tem sondado com a coordenadora a possibilidade de abrir uma extensãozinha para continuar, nem que seja oficina ou curso de extensão. Continuar estudando piano. É muito importante. Não tem como, piano... e temos sondado algumas universidades fora, e cantor não entra sem saber bem um básico de piano.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

A: Eu gosto do repertório, são bem didáticos, inclusive os que você está trazendo são bem legais, precisaria de um tempinho para estudar, para fixar. Foi pouco tempo. Mas o que eu poderia trazer, estudos são difíceis. Mas a professora tem trazido coisas para explicar a harmonia dentro da aula. Algumas peças básicas de Canconne, do Vaccaj, por exemplo.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

A: Olha, eu assim, só tenho que agradecer, porque ela não admite do aluno colocar prioridade no instrumento ou canto, e esquecer da aula de piano, que seria secundária. Ela coloca e exige o mesmo estudo. Isso me fez crescer muito com isso, porque além das peças de canto preciso também pegar essas coisas, que para mim são difíceis. Mas se pegar uma horinha por dia, nossa, o crescimento é muito rico. Ela fica em cima mesmo e eu só tenho que agradecer, esse pulso que ela tem. Senão nem teria chegado onde eu cheguei, talvez tivesse repetido.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

A: Sim, foi ótimo, não tive muito contato com elas, mas acho que se tivesse mais tempo ia evoluir muito mais. Por ser músicas folclóricas brasileiras, essas coisas de usar figuras diferentes, usar outras tonalidades, achei interessante, seria um nível um pouquinho mais elevado, mas é uma coisa pedagógica e acho que me acrescentaria muito. São coisas muito pedagógicas, tipo, você vê que não é coisa de sete cabeças. Muito interessantes. Se tivesse a possibilidade de acrescentar isso aqui, deixar na biblioteca como método, acho que seria muito interessante.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Gabriel Rossoni Brito

Data de nascimento: 03/07/99

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura (Noturno)/ Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Gabriel (G): Meu pai sempre tocou violão, mas só por volta dos 12 anos que me interessei e comecei a tocar violão. Fui aprofundar um pouco mais e descobri que gostava de Música. Entrei na Licenciatura e optei pelo piano, porque já toco violão. Tive uma preferência pelo piano porque, na minha cabeça, parece uma coisa mais didática para usar depois na profissão.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

G: É, tem muito detalhe aí. Cara, eu gosto do objetivo da aula, que não é querer transformar você em um mestre do piano, mas é óbvio que é esperado que as pessoas consigam desenvolver um desempenho melhor. Isso pode ajudar muito na questão de um músico construir alguma coisa para o piano e trabalhar com a Harmonia. Alguns colegas vêm

dos instrumentos melódicos, então o piano te ajuda a dominar a Harmonia. Vai ter uma hora em que o músico vai precisar daquilo. Preciso arranjar um aluno, mas não tem gente querendo aprender trompete, por exemplo, mas tem querendo aprender piano.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

G: Olha, eu sou meio neutro na questão do conteúdo que é passado, porque eu espero chegar aqui e conseguir tocar. Não espero gostar daquilo que será tocado. A música boa não é aquela bonita, mas aquela que é bem executada, independente do gênero. Acho que chegar na aula e ver o conteúdo lá o objetivo é tocar aquilo como está escrito.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

G: Olha, eu considero esse material muito didático, muito fácil de assimilar o objetivo dele, mas é óbvio que me deixa um pouco de dificuldade. Às vezes eu sentia um pouco de dificuldade em trocar a mão. E também a leitura à primeira vista, porque às vezes você chegava e já dava a partitura ali e já tínhamos que tocar.

F: O desafio é que tivemos pouco tempo para trabalhar.

G: Sim!

F: Eles foram pensados para ser trabalhados em uma aula inteira

G: Ah sim, tendo uma aula de 2h para tocar um arranjo desses você conseguiria sair da aula tocando razoavelmente bem.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

G: Olha, depois da terceira aula, eu consegui já trabalhar não a melodia, mas a questão harmônica eu já conseguia trocar "de boa" as mãos. Tocava em uma mão, já conseguia fazer com a outra. Mas a melodia não.

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

G: Olha, já que eu estou fazendo Licenciatura, seria mais o propósito de usar esse material para dar aula. Se eu tiver esse material e um aluno tenha nível, posso dar para ele tocar. Acho uma construção daquilo que vamos precisar no futuro, se a gente precisar. A questão da transposição foi bem interessante.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

G: Cara, acho que desde o início teve uma recepção legal. Tanto que se tornou até uma rotina, para mim pelo menos, e ficou sendo uma coisa divertida. Não era uma obrigação. Tenta, se conseguir beleza, se não conseguir, tranquilo.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

G: Para se tornar uma aula inesquecível? Eu diria que isso depende mais dos alunos, não do material e nem do professor. Depende se os alunos têm interesse, pegaram o material, estudaram e tocaram.

F: Muito pessoal.

G: Muito mais pessoal do que geral, cada pessoa tem uma percepção pessoal da aula.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

G: Olha, não tenho ideia. A gente trabalhou com material folclórico desde o início, e considero isso um ponto muito forte. Acho que não acrescentaria outras coisas porque esse já é de muita importância.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

G: Olha, é, eu acho que precisa de um pouco mais de paciência com alunos que tem mais dificuldade, apesar de eles já terem muita atenção especialmente na prova, porque ela alivia um pouco, mas observa se a pessoa pelo menos se esforçou ou não. Ela me avaliou positivamente numa prova em que errei mas que demonstrei ter estudado.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

G: (risos). Já falei. Penso que essas peças se tratadas de maneira mais coloquial, um pouco mais sendo em tom de brincadeira, em vez de obrigação, fica mais viável conseguir passar esse material.

F: Trabalhar então como uma coisa extra para diversão?

G: Pode sim ser aplicado como uma forma de treino da questão motora, mas se você tem uma gama de alunos que trabalha com isso, eu passaria essas peças e observaria se os alunos desenvolvem ou não, se precisam de ajuda. Pode ser avaliativo ou não, a depender do professor. Alguns talvez peguem de primeira, outros demoram mais.

F: Mas acha que esse material seria bem vindo nas aulas?

G: Seria sim, muito bem-vindo.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

Nada mais.

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Ivan Resende de Andrade

Data de nascimento: 22/07/85

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura (Noturno); 2º período, Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Ivan (I): Bom, experiência com o piano mesmo não tenho nenhuma, foi na Licenciatura mesmo. Já tive contato com o teclado mas experiência não. Sabia umas escalinhas básicas, essas coisas.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

I: As aulas são interessantes porque para mim, que não tinha muito contato com Harmonia, está me abrindo a mente para a Harmonia, então está sendo válido, e penso que para qualquer licenciando vai juntar a teoria com a prática.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

I: Está caminhando interessante. Mesmo para mim que não tenho experiência está dando para acompanhar.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

I: Na verdade, como eu disse que não tinha contato com a Harmonia e o Piano, para mim foi assustador. Mas, só na questão harmônica mesmo, dos acordes, questão da melodia foi tranquilo, só os acordes que "pegou".

F: E foi uma proposta interessante para treinar os arranjos?

I: Sim, sim.

F: Você lembra desse aqui, "Capelinha de Melão"?

I: Sim, sim, eu fiz. Na verdade esse foi bem mais fácil.

F: Esse foi fruto já da interação com vocês. Primeiro tinha que testar o nível de vocês, e percebi que poderia fazer alguns mais fáceis. A metodologia sempre inclui alternar o trabalho das mãos, de modo que as duas toquem melodias e acordes. O que acha disso?

I: Muito bacana, muito bacana mesmo. Vai servir bastante, inclusive, só não tenho muito tempo de ficar tocando piano, mas vou guardar lá e depois vou usar.

F: A ideia é chegar a ter uma apostila ou livro com arranjos.

I: Legal!

F: Você acha que esses arranjos podem ajudar a atingir seus objetivos com as aulas? Treinar acordes, etc?

I: Sim, sim, até para questão de Análise harmônica, Percepção, acho que ajuda com certeza.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

I: Na verdade toda aula eu esperava chegar uma música mais tranquila, porque tinha as quiálteras. Já tinha o material da professora e aí mais esse para estudar para as provas, para mim foi um pouco complicado.

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

I: Tenho aprendido muito a respeito do dedilhado no piano, da harmonia, formação dos acordes, inversões que você propõe nos arranjos. E vai servir também para quando eu tiver alunos ensinar outras pessoas.

F: Deixar ou tirar as cifras?

I: Eu prefiro com as cifras, até porque sou puxado para o popular.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

I: Acho que eles toparam, principalmente os que já tocavam um pouco. Os que não tocavam ficaram mais como eu, retraídos, quietinhos.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

I: Na verdade para mim já tem sido, porque, pô, já consigo tocar uma música no piano, coisa que não conseguia fazer antes. Tem sido muito significativa, inclusive algumas músicas difíceis, não tanto quanto as suas, mas consegui tocar.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

I: Acho que é complicado. Acho que para mim, mais música popular, que é o que ela tem proposto mesmo, nessa linha.

I: Do jeito que está está excelente, estou satisfeito.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

I: Ah, com certeza! Na última aula, por exemplo, as perguntas que ela fez a professora de Percepção tinha dado um pouquinho antes.

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

I: Se fosse possível seria melhor a aula individual.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

I: Então, na verdade, o que precisa melhorar seria todos os teclados funcionarem, ter todos os materiais necessários, porque faltam fontes, tem que 2 sentar em um piano só. E também a questão de a aula ser coletiva, porque tem gente que precisa de um contato maior porque não teve formação em piano, e aí tem que se virar sozinho em casa, etc.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

I: Então, na verdade podem ajudar, claro que sim. Só que para mim foi assustador a questão mais harmônica, de acordes mesmo. A questão do dedilhado não é tão difícil. Até você coloca as numerações dos dedos. Mas para mim o mais difícil foi fazer os acordes.

F: Se você precisasse depois trabalhar com coral, daria?

I: Preparado ainda não estou, mas sinto que essa aula prepara para isso sim.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

I: Não, não. Satisfeito, tranquilo.

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Ivan Resende de Andrade

Data de nascimento: 22/07/85

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura (Noturno); 2º período, Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Ivan (I): Bom, experiência com o piano mesmo não tenho nenhuma, foi na Licenciatura mesmo. Já tive contato com o teclado mas experiência não. Sabia umas escalinhas básicas, essas coisas.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

I: As aulas são interessantes porque para mim, que não tinha muito contato com Harmonia, está me abrindo a mente para a Harmonia, então está sendo válido, e penso que para qualquer licenciando vai juntar a teoria com a prática.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

I: Está caminhando interessante. Mesmo para mim que não tenho experiência está dando para acompanhar.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

I: Na verdade, como eu disse que não tinha contato com a Harmonia e o Piano, para mim foi assustador. Mas, só na questão harmônica mesmo, dos acordes, questão da melodia foi tranquilo, só os acordes que "pegou".

F: E foi uma proposta interessante para treinar os arranjos?

I: Sim, sim.

F: Você lembra desse aqui, "Capelinha de Melão"?

I: Sim, sim, eu fiz. Na verdade esse foi bem mais fácil.

F: Esse foi fruto já da interação com vocês. Primeiro tinha que testar o nível de vocês, e percebi que poderia fazer alguns mais fáceis. A metodologia sempre inclui alternar o trabalho das mãos, de modo que as duas toquem melodias e acordes. O que acha disso?

I: Muito bacana, muito bacana mesmo. Vai servir bastante, inclusive, só não tenho muito tempo de ficar tocando piano, mas vou guardar lá e depois vou usar.

F: A ideia é chegar a ter uma apostila ou livro com arranjos.

I: Legal!

F: Você acha que esses arranjos podem ajudar a atingir seus objetivos com as aulas? Treinar acordes, etc?

I: Sim, sim, até para questão de Análise harmônica, Percepção, acho que ajuda com certeza.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

I: Na verdade toda aula eu esperava chegar uma música mais tranquila, porque tinha as quiálteras. Já tinha o material da professora e aí mais esse para estudar para as provas, para mim foi um pouco complicado.

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

I: Tenho aprendido muito a respeito do dedilhado no piano, da harmonia, formação dos acordes, inversões que você propõe nos arranjos. E vai servir também para quando eu tiver alunos ensinar outras pessoas.

F: Deixar ou tirar as cifras?

I: Eu prefiro com as cifras, até porque sou puxado para o popular.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

I: Acho que eles toparam, principalmente os que já tocavam um pouco. Os que não tocavam ficaram mais como eu, retraídos, quietinhos.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

I: Na verdade para mim já tem sido, porque, pô, já consigo tocar uma música no piano, coisa que não conseguia fazer antes. Tem sido muito significativa, inclusive algumas músicas difíceis, não tanto quanto as suas, mas consegui tocar.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

I: Acho que é complicado. Acho que para mim, mais música popular, que é o que ela tem proposto mesmo, nessa linha.

I: Do jeito que está está excelente, estou satisfeito.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

I: Ah, com certeza! Na última aula, por exemplo, as perguntas que ela fez a professora de Percepção tinha dado um pouquinho antes.

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

I: Se fosse possível seria melhor a aula individual.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

I: Então, na verdade, o que precisa melhorar seria todos os teclados funcionarem, ter todos os materiais necessários, porque faltam fontes, tem que 2 sentar em um piano só. E também a questão de a aula ser coletiva, porque tem gente que precisa de um contato maior porque não teve formação em piano, e aí tem que se virar sozinho em casa, etc.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

I: Então, na verdade podem ajudar, claro que sim. Só que para mim foi assustador a questão mais harmônica, de acordes mesmo. A questão do dedilhado não é tão difícil. Até você coloca as numerações dos dedos. Mas para mim o mais difícil foi fazer os acordes.

F: Se você precisasse depois trabalhar com coral, daria?

I: Preparado ainda não estou, mas sinto que essa aula prepara para isso sim.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

I: Não, não. Satisfeito, tranquilo.

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: João Paulo Nascimento Barbosa

Data de nascimento: 06/06/91

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura (Noturno); 2º período; Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

João Paulo (JP): Rapaz, eu não tive experiência antes não, comecei aqui na faculdade. Nunca peguei para tocar antes daqui, nem arriscar.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

JP: Bom, eu acho que essa aula de Piano é fundamental, tanto para desenvolvimento de questões de acordes, melodias, ajuda muito. Acho que é muito importante pro desenvolvimento do aluno de Instrumento Harmônico, ajuda muito. Eu tenho expectativa de sair pelo menos com conhecimento em que eu possa ter uma base de conseguir tocar alguma coisa, e consiga pelo menos passar para alguém esse conhecimento.

Fernando (F): Então você tem bem esse objetivo de ensinar, certo?

JP: Meu objetivo é mais aprender a tocar, mas como estou na Licenciatura tem essa questão de no futuro ser professor.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

JP: Eu acho que a aula deve ser melhor pensada, assim na minha visão, ser não muito conhecimento, muita informação, sendo que existem pessoas no meio que ainda não tem uma base boa de conhecimento. Para essas pessoas fica puxado, porque a pessoa tem muitas coisas para estudar e acaba não aprendendo nada. Se tem muita coisa, na minha visão, tem muita coisa, mas não tem nada. Mas se tem pouca coisa bem trabalhada, você tem melhor proveito. Uma coisa que eu mudaria seria reduzir um pouco o material e trabalhar mais profundamente. Não só na aula de piano, em outras também.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

JP: Foi desafiador, ainda mais para mim, eu não consigo tocar com um monte de gente tocando junto, porque estou começando. Me desconcentra. Muito! Acho que foi desafiador essa chegada assim mas foi bem bacana. Igual, em termos tanto seus quanto da outra professora também, são músicas legais, de harmonia simples, teoricamente, pelo que entendi. Basicamente foi isso, foi bem interessante. Foi bom para dar pelo menos o início.

Fernando - Teve algum que você lembra que foi interessante? Outro que foi difícil demais e você queria simplificar?

JP: Peguei mais o *Bam-ba-la-lão* dentre eles. O formato dele ficou bem interessante, porque trabalha com inversões de acordes próximos, com um movimento simples, achei interessante, e o movimento da melodia é bem simples. Achei bem legal essa forma de trabalhar, de transpor, mudar de tom, achei legal.

Fernando - Mais algum comentário?

JP: Em princípio não mudaria muita coisa não, achei que ficou em um formato bem legal.

F - O que achou de alternar melodias e acordes entre as mãos?

JP - Achei difícil (risos), mas bem interessante, porque é bom que você desenvolve as duas mãos. Senão uma só sabe uma coisa e a outra não. Se um dia você precisar. Para mim foi difícil, sofri, porque estou começando.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

JP - Se passasse mais vezes, talvez se tivesse duas músicas dessas só e se aprofundasse nessas duas com mais tempo, a pessoa poderia pegar mesmo, com foco, e aí ia desenvolver mesmo, ia ajudar bastante. Estou começando agora, para mim o desenvolvimento seria bem mais ganho do que perda.

F - A ideia é essa, pegar um arranjo desses em uma aula inteira.

JP - Até a pessoa pegar, entender como é feito, praticar nas duas mãos, ir pegando e continuar até pegar. Mesmo a gente tendo que treinar em casa, mas poderia ser passado bastante na aula.

JP: Acho que é uma coisa interessante, pode sim ser usado.

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

JP: Coordenação dos dedos; Harmonia.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

JP: Olhando no geral, para as pessoas que como eu estão iniciando, acharam bem interessante. Eu vi a reação das pessoas e tiveram a mesma reação que eu. Eu achei interessante, porque é uma coisa mais simples que eu conseguiria fazer, que eu realmente ia conseguir fazer, e para outras pessoas que já tem uma facilidade, já treinam, já tocam há um tempo, eu vi nelas uma reação mais de ser uma coisa simples, muito fácil.

F - difícil nivelar a sala.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

JP: Essa pergunta aí, é puxada. Não tenho nada em mente agora.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

JP: Mais repertório? Acho que envolveria mais músicas, em termos meus, que eu não vi ainda. Talvez uma música mais do cotidiano.

F - Tipo qual? Popular?

JP - Tipo um rockzinho, coisas que as pessoas ouvem mais. Seria mais interessante. Eu, por exemplo, escuto muito louvor. Seria interessante pegar algumas coisas assim, porque acredito que ali na sala há muitas pessoas como eu.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

JP: Acho que ajuda muito na coordenação dos dedos, melhora nos conhecimentos de Harmonia. Você estuda os acordes, melhora a visualização de notas, acordes.

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

JP: Individual. Difícil se concentrar com muita gente tocando.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

JP: É aquela questão. Eu acho que ela trabalha muito bem, mas uma coisa que ajudaria seria essa questão de o material ser moderado e trabalhado mais a fundo. Não ter muito material superficialmente, passar só por passar.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

JP: Ajuda! Coordenação dos dedos, é repetitivo, só que você tem mudanças interessantes nos dedos, fora do comum (pentacórdio, por exemplo). Existem surpresas. Não são movimentos tão rápidos ou devagar, são moderados. Dá para fazer. Até uma pessoa como eu não demorei muito para conseguir fazer. Mesmo agarrando um pouco, consigo fazer agora.

E não demorou muito para conseguir fazer. Observei, tentei fazer devagar, depois consegui fazer, porque os movimentos não são tão bruscos, muito desenvolvidos para quem está começando. Aí é bem interessante.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

JP: Nada! Show!

JP: Ajuda muito! Eu gostei, eu achei interessante quando comecei a tocar, igual essa aqui, *Bam-ba-la-lão*, eu estava com dificuldade. Ainda tenho um pouquinho, mas já consigo tocar. No começo, olhei e alguns disseram que era um negócio simples. Eu não achei. O que eu consegui tocar achei bem interessante, porque, para mim é uma coisa desafiadora, mas eu me desenvolvi. Estou tocando com as duas mãos, e é gratificante isso, pegar uma coisa aparentemente simples, talvez para mim no futuro vai ser simples também, mas eu aprendi. Aprendi modulação, mudança de acordes.

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais - Nome: Rayone de Matos Oliveira

Data de nascimento: 21/02/96

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura (Noturno), 2º período, Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Rayone: Antes do curso de Licenciatura o meu contato com a música foi na Igreja. Aí eu comecei a querer estudar mais, para não ficar naquela mesmice, no feijão com arroz que o pessoal passa pra gente. Querer conhecer realmente o que era a área da Música. Foi aí que procurei uma escola, fiz piano uns 6, 7 meses, depois não tive como continuar em decorrência do Ensino Médio. Eu tive que parar para continuar o Ensino Médio. Comecei então com 17 anos e estou com 21.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

Rayone: Para mim, acho que é uma matéria muito importante sim, em decorrência da Licenciatura em Música envolver uma área muito grande, de no futuro a gente ter que lidar com um grupo, ou pegar um trabalho com coral, a gente precisa ter um conhecimento de piano para passar vozes, até mesmo para tocar. É muito importante sim. Ajuda a ser mais afinado, conhecer melhor o campo vocal, buscar essa teoria toda com essa base.

Fernando: Você acha que a quantidade de semestres de Piano Complementar é suficiente?

Rayone: Não, gostaria de ter mais. Eu, assim, penso que não é suficiente em decorrência do tanto de matérias que a gente tem. Não sobra muito tempo para estudar então a gente acaba fazendo as coisas pela metade, sem poder se aprofundar.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

Rayone: O conteúdo da aula é realmente bom, dá para desenvolver bom, mas tem aqueles problemas, que uns já tem mais conhecimento e outros não têm. Aí aquele que tem precisa ficar esperando o que não tem chegar até o nível que você já conhece para andar para frente.

Fernando - Então você sente um desnível na aula.

Rayone: Sim

Fernando - Se você pudesse, mudaria alguma coisa na aula?

Rayone: Eu mudaria, assim, a metodologia, de se dividir Instrumento Harmônico. Tem gente que gosta mais do popular e tem gente que gosta mais do erudito. Então teria que dividir a turma em duas. Não que a gente não deva conhecer as duas áreas, que eu acho muito boas, e eu pretendo conhecer as duas. Mas como meu foco era mais erudito, eu preferiria ter focado mais no erudito.

Fernando: Você acha que aula foca muito na questão da harmonia, da cifra, e você gostaria de ter mais piano mesmo?

Rayone: Mais piano!

Fernando: Seria talvez um Piano B, como no curso de Canto.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

Rayone: Foi muito interessante! Porque a turma está muito acostumada, como a maioria vem da igreja, a usar muito a mão direita para fazer melodia e a esquerda para fazer

os acordes e a esquerda fica parada. Então sua proposta foi legal e fez com que a turma usasse as duas mãos ao mesmo tempo.

Fernando: então agora ambas as mãos fazem melodia e harmonia. Em relação às dificuldades? Esses arranjos atendem suas expectativas?

Rayone: Eu não mudaria não, alcançou o objetivo sim. Acho que o que ficaria complicado seria tocar à primeira vista. Mas com tempo para estudar, acho que não teria grandes dificuldades.

Fernando - Bom, esses arranjos não foram pensados para serem tocados à primeira vista. Não tivemos muito tempo em cada aula para trabalhar, mas a ideia seria usar uma aula inteira trabalhando um ou dois arranjos desses. Com tempo, sem muita pressa. Fale um pouco de cada um dos arranjos. O que te chamou a atenção?

Rayone: Acho que eu não mudaria não, como disse. Acho que a didática com que foi passado foi bem interessante. Usa modulações (*Bam-ba-la-lão*), para tocar em tons diferentes, trabalhar a transposição. *Bate-bate o ferreiro* também não mudaria não, porque da forma como está ajuda muito o aluno.

Fernando - O que você acha de ter as cifras?

Rayone: Para mim ajuda, porque toco na igreja com cifra. Mas acho que torna o aluno preguiçoso.

Fernando - O cravo brigou com a rosa.

Rayone: A única complicação que vi foi combinar as tercinas, fazer a polirritmia. Mas se fosse pra fazer só os acordes seria fácil, mas eu já acho mais interessante assim como está. Mostra como o aluno pode aprender a variar para tocar a cifra, para não ficar só no acorde "cheio".

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

Rayone: Ficaria mais fácil. Repetindo e fazendo sempre nas aulas ficaria mais fácil. Acho que é um recurso válido, porque a gente pega nossas canções do Folclore para aprender, porque muitas vezes a gente não aprende.

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

Rayone: Eu acho que é interessante porque a gente tendo contato com arranjos diferentes, técnicas diferentes, quando a gente tiver formado profissionalmente e pegar projetos como para lidar com crianças adolescentes, a gente tem essa possibilidade de algumas células já ter nas nossas mentes para formar alguns arranjos para tocar em grupo.

Fernando: E esse material ajuda nos seus objetivos com o piano?

Rayone: Ajuda! Na leitura ajuda muito.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

Rayone: Algumas pessoas foram contra (risos). A turma não tem o mesmo nível, para uns era impossível de tocar. Mas devido a persistência, e a ajuda tanto dos professores e da sala em conjunto, alguns alunos desenvolveram muito bem. Mas depois de ir fazendo aos poucos se tornou fácil. Cheguei a contemplar alguns colegas que achavam que não iam tocar e depois disseram: Nossa! Estou tocando. Depois foi boa.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

Rayone: Eu primeiramente fui muito crítico disso no início do período, porque eu já tinha comparado a grade de outras faculdades, e achei que tinha muita disciplina para aprender em pouco tempo. Eu penso que o instrumento harmônico deveria ter uma carga horária maior.

Fernando - Vocês tem 30h?

Rayone: Acho que é 30h, duas horas por semana. Acho que a carga horária poderia ser maior, tanto para o violão quanto para o teclado, porque é o que a gente vai usar realmente. E poderia ter a opção de escolher um instrumento, acho que ficaria bem interessante. Nem todo mundo é do mesmo naipe, alguns prefeririam estudar seu próprio instrumento do que piano.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

Rayone: Repertório folclórico é uma boa. Eu preferiria praticar mais o erudito, mas eu não tenho nada contra e acho excelente essa intercalação das áreas, porque nós instrumentistas precisamos ter domínio de todas as áreas.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

Rayone: A turma poderia ser dividida conforme o nível dos alunos. Se tivesse uma carga horária maior, imagino que o aluno poderia sair preparado para, possivelmente, tentar o Bacharelado.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

Rayone: Em relação à didática é boa, mesmo quando um não entendia ela tentava mudar o método para explicar para ver se acompanhava o nível. Eu não mudaria não.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

Rayone: Não foi maçante, pode ser divertido. Eu aprendi que mesmo se a gente tiver dificuldade, precisa tentar se divertir, senão a gente não consegue aprender. Acho que esses arranjos podem sim ajudar, porque a gente pode pegar, igual, compasso ternário, aprender a pulsação correta, tentar aplicar dentro da canção folclórica. Acho que a parte que foi interessante é porque a gente começou a ter contato com essas peças folclóricas, e ao mesmo tempo tivemos que conjugar o aprendizado do teclado com a matéria de Percepção. Teve gente que naquela aula escolheu o *Bam-ba-la-lão* para fazer um arranjo com segunda voz. Foi o grupo do Sílvio. A maioria pegou as canções folclóricas, outros pegaram hinos, mas foi legal.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Samuel Silva Costa

Data de nascimento: 27/12/88

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura (Noturno)/ 2º período/Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Samuel: Então, minha experiência musical, eu comecei a tocar tem uns 15 anos, de ouvido. Vendo o pessoal tocando, principalmente na igreja, televisão, sempre gostei de música, aí arranhava um instrumento ou outro. Fui vindo. Aí, na época de tentar a faculdade aqui, em 2015, aí corri atrás de um estudo, professor particular, aí tentei primeira vez não passei. Tentei CFM e não passei, tentei Licenciatura de novo passei. O meu contato com o piano foi me preparando para a faculdade, para entrar. Já tinha um pouco de leitura, estudei poucos meses antes de entrar, uns 6 meses.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

Samuel: Rapaz (risos)! Acho boa, muito válida a matéria, inclusive é um instrumento que eu penso assim, fora da matéria obrigatória, continuar estudando. Eu acho que, por questão de ser muitas pessoas ao mesmo tempo, e de níveis diferentes, cada um tem uma desenvoltura, acho que isso prejudica um pouco. Utilidade na formação penso que, quando escolhi Licenciatura, poderia estar à frente de um coral no futuro, é um instrumento que pode me dar uma visualização melhor da questão harmônica. Tirar uma voz para tal instrumento, para escrever, fazer arranjo. Se eu tiver um coral e não tiver um pianista, aí eu consigo passar as vozes pelo menos e "tocar para frente".

Fernando - Então o piano pode te ajudar num ensaio, como uma ferramenta de trabalho?

Samuel: Sim.

Fernando: Algo mais?

Samuel: Acho que ajuda a tocar em outras tonalidades, quando eu vi essa minha dificuldade de tocar em outras tonalidades eu comecei a estudar isso em outras músicas, igual você passou naquela ... *Bam-ba-la-lão*. Conseguir tocar a mesma música em outras tonalidades. O comum é tocar músicas diferentes em tons diferentes, mas aqui precisei tocar a mesma música em outros tons. Isso para mim foi super novo, desafiador. E a segunda coisa é a questão das mãos, fazer o trabalho de uma mão na outra. Duas coisas que eu nunca tinha feito.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

Samuel: Gosto! Mudaria? Não, hoje, atualmente eu estou tentando estudar um pouco de improvisação. Estou vendo que ainda não está na hora, não dou conta ainda não. Mas é algo que eu queria ver, que acho que não vai ter na disciplina agora. Mas acho que é sim bom, teria nada a tirar não.

Fernando: Interessante que alguns métodos mesmo para iniciante trazem atividades de improvisação, para você fazer com os recursos que aprendeu, mesmo que com cinco teclas. Pode ser uma lacuna a ser explorada, a inclusão de atividades de improvisação.

Samuel: Eu fiz os métodos, Leila, A Dose do Dia. E eu queria estudar um pouco de improvisação para sair um pouco disso, só escrito.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

Samuel: Rapaz, foi desafiador, interessante e um susto, porque, apesar de serem músicas simples, mas a forma de tocar aqui, o arranjo, ficou complexo. Principalmente a questão da mão esquerda fazer o que a direita faz, que é um negócio que eu estou sempre estudando agora. Eu toco uma coisa com a direita e já faço também com a esquerda. Uma coisa que eu nunca fiz. Isso aí para mim foi o ápice, foi super interessante, gostei pra caramba! Da mesma forma com os acordes. Achei muito legal. Teve uma, que eu estava até tentando tocar ela, O cravo brigou com a rosa, mas essa preciso estudar.

Fernando: Você achou um pouco difícil. Se fosse simplificar, em quê você mexeria?

Samuel: Rapaz, eu colocaria melodias mais simples, menos notas, tempos mais longos, para dar tempo de raciocinar mais.

Fernando: E se mantivesse a canção e usasse menos coisas no arranjo?

Samuel: Aí daria.

Fernando: E os arranjos atendem suas finalidades?

Samuel: Serviram até mais do que eu achava, serviram muito.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

Samuel: Aquela última música que você passou (O Caranguejo). Essa não foi a última não, foi?

Fernando: Foi! Ontem!

Samuel: Ontem? (solfeja a melodia). Ah não, quando foi O cravo brigou com a rosa, foi bem mais puxada. O Caranguejo tinha bastante coisa, mas já foi mais fácil. Eu já me sentia preparado psicologicamente para a atividade.

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

Samuel: Podem contribuir sim, com certeza. Vou até propor quando tiver meus alunos no futuro, aplicar algumas coisas desse tipo. Ajudaram bastante.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

Samuel: (Risos) Rapaz, eu vi metade metade. Metade que conversei gostou, assim como gostei também. Outros acharam muito avançado, muito difícil. A polirritmia do Cravo brigou com a Rosa, por exemplo.

Fernando: Quando fiz não conhecia o nível da turma.

Samuel: Achei que metade viu como coisa diferente, metade ficou um pouco com pé atrás. Porque você trouxe bastante coisa em tons diferentes. E precisa, mas, confesso que até eu me enrolei nisso aí. Quando você está em um ambiente em que não te cobram, como eu, que estou no contexto igreja, ninguém estuda música, então a gente, querendo ou não, facilita as tonalidades, sempre Do Maior, Sol Maior, Re Maior.

Fernando: Mas você acha importante variar as tonalidades?

Samuel: Sim, músico que é músico tem que tocar em todos os tons.

Fernando: Você acha que se tivéssemos mais tempo, com calma, trabalhando aos poucos, acha que a turma receberia bem?

Samuel: Ah sim, com certeza! É bom tocar em outros tons porque algumas pessoas tocam instrumentos transpositores.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

Samuel: Rapaz, difícil essa, hein? Tenho até medo de falar. Vai que você consegue fazer isso aí. Acho que uma apresentação, talvez um recital de final de semestre. Mas não com objetivo de avaliação, porque aí fica aquela pressão, vou fazer porque vale nota. Mas uma apresentação para confraternizar com amigos, família, para mostrar o que aprendemos, seria uma coisa mais família, mais agradável. Senão fica muito momento de aula, toca só ali e pronto. Porque quando você ensaia sabendo que vai tocar, em um casamento, uma apresentação, você se prepara com outro foco.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

Samuel: Rapaz! Alguma indicação de alguma coisa?

Fernando: Isso. O que você adicionaria?

Samuel: Acho que pela nossa cultura deveria trabalhar ritmos brasileiros, igual na aula de percussão. Poderia passar isso aí para o piano, porque é fundamental.

Fernando: No Coco do Engenho Novo tinha isso, baião. É uma proposta do trabalho.

Samuel: Isso.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

Samuel: Eu acho difícil ter uma aula individual pela disponibilidade de horários da professora, mas se fosse possível preferiria ter uma aula individual sim. Ou talvez grupos menores, turmas de 4 pessoas, não sei. Ou se fosse um tempo maior de aula, mesma quantidade de gente, mas duas aulas por semana

Fernando - 60h

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

Samuel: Eu gosto, não tenho do que reclamar não. Muito paciente, acho que até demais. Ela é flexível em relação a horários, com as datas das provas, acho que o pessoal até abusa. Eu acho que ela podia na verdade até pegar um pouco mais firme.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Samuel Silva Costa

Data de nascimento: 27/12/88

Curso/Semestre letivo/Disciplina: Licenciatura (Noturno)/ 2º período/Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Samuel: Então, minha experiência musical, eu comecei a tocar tem uns 15 anos, de ouvido. Vendo o pessoal tocando, principalmente na igreja, televisão, sempre gostei de música, aí arranhava um instrumento ou outro. Fui vindo. Aí, na época de tentar a faculdade aqui, em 2015, aí corri atrás de um estudo, professor particular, aí tentei primeira vez não passei. Tentei CFM e não passei, tentei Licenciatura de novo passei. O meu contato com o piano foi me preparando para a faculdade, para entrar. Já tinha um pouco de leitura, estudei poucos meses antes de entrar, uns 6 meses.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

Samuel: Rapaz (risos)! Acho boa, muito válida a matéria, inclusive é um instrumento que eu penso assim, fora da matéria obrigatória, continuar estudando. Eu acho que, por questão de ser muitas pessoas ao mesmo tempo, e de níveis diferentes, cada um tem uma desenvoltura, acho que isso prejudica um pouco. Utilidade na formação penso que, quando escolhi Licenciatura, poderia estar à frente de um coral no futuro, é um instrumento que pode me dar uma visualização melhor da questão harmônica. Tirar uma voz para tal instrumento, para escrever, fazer arranjo. Se eu tiver um coral e não tiver um pianista, aí eu consigo passar as vozes pelo menos e "tocar para frente".

Fernando - Então o piano pode te ajudar num ensaio, como uma ferramenta de trabalho?

Samuel: Sim.

Fernando: Algo mais?

Samuel: Acho que ajuda a tocar em outras tonalidades, quando eu vi essa minha dificuldade de tocar em outras tonalidades eu comecei a estudar isso em outras músicas, igual você passou naquela ... *Bam-ba-la-lão*. Conseguir tocar a mesma música em outras tonalidades. O comum é tocar músicas diferentes em tons diferentes, mas aqui precisei tocar a mesma música em outros tons. Isso para mim foi super novo, desafiador. E a segunda coisa é a questão das mãos, fazer o trabalho de uma mão na outra. Duas coisas que eu nunca tinha feito.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

Samuel: Gosto! Mudaria? Não, hoje, atualmente eu estou tentando estudar um pouco de improvisação. Estou vendo que ainda não está na hora, não dou conta ainda não. Mas é algo que eu queria ver, que acho que não vai ter na disciplina agora. Mas acho que é sim bom, teria nada a tirar não.

Fernando: Interessante que alguns métodos mesmo para iniciante trazem atividades de improvisação, para você fazer com os recursos que aprendeu, mesmo que com cinco teclas. Pode ser uma lacuna a ser explorada, a inclusão de atividades de improvisação.

Samuel: Eu fiz os métodos, Leila, A Dose do Dia. E eu queria estudar um pouco de improvisação para sair um pouco disso, só escrito.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

Samuel: Rapaz, foi desafiador, interessante e um susto, porque, apesar de serem músicas simples, mas a forma de tocar aqui, o arranjo, ficou complexo. Principalmente a questão da mão esquerda fazer o que a direita faz, que é um negócio que eu estou sempre estudando agora. Eu toco uma coisa com a direita e já faço também com a esquerda. Uma coisa que eu nunca fiz. Isso aí para mim foi o ápice, foi super interessante, gostei pra caramba! Da mesma forma com os acordes. Achei muito legal. Teve uma, que eu estava até tentando tocar ela, O cravo brigou com a rosa, mas essa preciso estudar.

Fernando: Você achou um pouco difícil. Se fosse simplificar, em quê você mexeria?

Samuel: Rapaz, eu colocaria melodias mais simples, menos notas, tempos mais longos, para dar tempo de raciocinar mais.

Fernando: E se mantivesse a canção e usasse menos coisas no arranjo?

Samuel: Aí daria.

Fernando: E os arranjos atendem suas finalidades?

Samuel: Serviram até mais do que eu achava, serviram muito.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

Samuel: Aquela última música que você passou (O Caranguejo). Essa não foi a última não, foi?

Fernando: Foi! Ontem!

Samuel: Ontem? (solfeja a melodia). Ah não, quando foi O cravo brigou com a rosa, foi bem mais puxada. O Caranguejo tinha bastante coisa, mas já foi mais fácil. Eu já me sentia preparado psicologicamente para a atividade.

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

Samuel: Podem contribuir sim, com certeza. Vou até propor quando tiver meus alunos no futuro, aplicar algumas coisas desse tipo. Ajudaram bastante.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

Samuel: (Risos) Rapaz, eu vi metade metade. Metade que conversei gostou, assim como gostei também. Outros acharam muito avançado, muito difícil. A polirritmia do Cravo brigou com a Rosa, por exemplo.

Fernando: Quando fiz não conhecia o nível da turma.

Samuel: Achei que metade viu como coisa diferente, metade ficou um pouco com pé atrás. Porque você trouxe bastante coisa em tons diferentes. E precisa, mas, confesso que até eu me enrolei nisso aí. Quando você está em um ambiente em que não te cobram, como eu, que estou no contexto igreja, ninguém estuda música, então a gente, querendo ou não, facilita as tonalidades, sempre Do Maior, Sol Maior, Re Maior.

Fernando: Mas você acha importante variar as tonalidades?

Samuel: Sim, músico que é músico tem que tocar em todos os tons.

Fernando: Você acha que se tivéssemos mais tempo, com calma, trabalhando aos poucos, acha que a turma receberia bem?

Samuel: Ah sim, com certeza! É bom tocar em outros tons porque algumas pessoas tocam instrumentos transpositores.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

Samuel: Rapaz, difícil essa, hein? Tenho até medo de falar. Vai que você consegue fazer isso aí. Acho que uma apresentação, talvez um recital de final de semestre. Mas não com objetivo de avaliação, porque aí fica aquela pressão, vou fazer porque vale nota. Mas uma apresentação para confraternizar com amigos, família, para mostrar o que aprendemos, seria uma coisa mais família, mais agradável. Senão fica muito momento de aula, toca só ali e pronto. Porque quando você ensaia sabendo que vai tocar, em um casamento, uma apresentação, você se prepara com outro foco.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

Samuel: Rapaz! Alguma indicação de alguma coisa?

Fernando: Isso. O que você adicionaria?

Samuel: Acho que pela nossa cultura deveria trabalhar ritmos brasileiros, igual na aula de percussão. Poderia passar isso aí para o piano, porque é fundamental.

Fernando: No Coco do Engenho Novo tinha isso, baião. É uma proposta do trabalho.

Samuel: Isso.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

Samuel: Eu acho difícil ter uma aula individual pela disponibilidade de horários da professora, mas se fosse possível preferiria ter uma aula individual sim. Ou talvez grupos menores, turmas de 4 pessoas, não sei. Ou se fosse um tempo maior de aula, mesma quantidade de gente, mas duas aulas por semana

Fernando - 60h

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

Samuel: Eu gosto, não tenho do que reclamar não. Muito paciente, acho que até demais. Ela é flexível em relação a horários, com as datas das provas, acho que o pessoal até abusa. Eu acho que ela podia na verdade até pegar um pouco mais firme.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelos alunos

Dados pessoais: Nome - Silvio Rodrigues Pacheco Souza

Data de nascimento: 06/05/97

Curso/Disciplina: Licenciatura (Noturno)/ 2º período/ Instrumento Harmônico II

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Qual a sua experiência e formação musical? E com o piano?

Silvio (S): Não tive muito com o piano, mas sim com o teclado. Comecei a entrar na área da Música com uns 5 anos, e meu primeiro instrumento foi o teclado. Estudei até os 12 e parei, porque a escola faliu, depois me colocaram para tocar na igreja e fui desenvolvendo. Agora eu estou na faculdade, tocando na Igreja Batista em São Torquato.

2) Qual sua visão sobre a importância da disciplina Piano Complementar (Piano B ou Instrumento Harmônico/Piano) e como ela pode ajudar na sua formação?

S: O que eu esperava é exatamente o que está passando. Para mim que fiquei um bom tempo sem aula de música, estava meio desacostumado. A coisa também é que eu não sabia a digitação certa (dedilhado). Na verdade, sabia, mas acabei esquecendo, por isso não tinha muita dificuldade nos arpejos, arranjos, agora estou começando a despertar e ficar mais ágil.

3) Comente os conteúdos das aulas? São do seu agrado? O que mudaria?

S: Não, mudaria nada. Deixa exatamente do jeito que está.

4) Comente a experiência de tocar os arranjos propostos. O que funcionou nessa proposta e o que poderia ser aperfeiçoado? Esses arranjos contribuem para atingir suas finalidades com o piano?

S: Vou começar falando no geral mesmo, o que vi em comum é que a gente não fica preso a fazer a melodia na mão direita e o acorde na mão esquerda. É metade-metade. As duas mãos tocam as duas coisas. No geral, acho isso aqui muito bom porque quando você está mais na melodia você está desenvolvendo só uma mão. Aqui você pode educar sua mão direita do mesmo jeito que a esquerda.

S: O *Bam-ba-la-lão* é diferente dos outros é que, por ser pequena, deu para fazer a transposição para outras tonalidades. Isso é bom, porque vai ter músicas que, exemplo, se a gente for fazer o acompanhamento, a gente precisa saber a posição das notas. E se tiver que mudar o tom a gente não vai ficar muito confuso. Achei bem interessante nesse quesito aqui.

S: O Cravo brigou com a rosa eu achei também maneiro, porque trabalha as tercinas, as quiálteras, não digo que sai totalmente do padrão, mas ele, é, como vou dizer, é um jeito alternativo de você acompanhar, não fazer só o acorde parado, e sim dedilhado. Gostei muito disso aqui também.

S: Até onde a gente aprendeu O Caranguejo foi bem maneiro. As inversões na mão esquerda eu não sabia fazer bem, porque acostumei a fazer os acordes na mão direita e o baixo na esquerda.

S: O Coco do engenho novo chamou atenção o ritmo da mão esquerda. Nada que ninguém nunca tenha visto.

S: O *Bate,bate o ferreiro* foi tranquilo, notas por aproximação.

5) Após se acostumar com a presença do pesquisador e dos arranjos nas aulas, sua percepção sobre eles mudou? Essa proposta pode servir para tornar a aula mais interessante?

S: Então, não digo por mim, mas no geral, vou fazer uma média, eu acho que em questão de rendimento, de ideias, eu daria um 7. Tem muitas pessoas que sabem tocar teclado mas não "manjam" de partitura, igual a mim. E tem gente que sabe ler partitura mas não consegue passar pro teclado, como os bateristas. E tem o pessoal que sabe fazer os dois, mas às vezes se perdem, ou aceleram muito. Igual quando a professora pede para fazer escala; ou vê uma nota ali e trava. Não é questão do que vocês passam. Isso também, mas é mais o estudo em casa.

F: Mas você acha que é um material que daria para aproveitar?

S: Daria! Daria!

6) Como esses arranjos podem contribuir na sua formação?

S: Olha, como eu tinha dito, para mim isso é bom para educar a mão esquerda, que estava há muito tempo parada, só fazendo baixo, para ter uma agilidade nas duas mãos. Não digo, um complemento, para mim é essencial você equilibrar os aprendizados nas duas mãos.

F: Harmonia e técnica?

S: Isso.

7) Como você acha que o grupo reagiu a essa proposta?

S: Olha, exemplo, se eu não soubesse tocar nada e visse esse monte de colcheia, semicolcheia aqui, ia estranhar de cara.

F: Mas e com o passo a passo para aprender?

S: Ah não, fazendo em sequência é a melhor coisa. Se já ir botando no teclado o que você está lendo, além de gastar muito mais tempo e ir travando no mesmo lugar em que está errando, além disso você perde muito tempo, não é bom. Quando na aula de canto a gente primeiro vê as notas, depois a letra, aqui foi a mesma coisa.

8) Como podemos transformar a disciplina de Piano Complementar em uma experiência significativa na formação de vocês?

S: Olha, digo por mim, mas posso dizer que para muita gente que está lá, que não sabia nada de teclado, no primeiro trimestre, vi uma grande diferença. Não vou citar nomes aqui, mas as pessoas cresceram bastante. Tem até um amigo meu que não sabia nada de teclado, e quando eu vejo ele tocando, depois do primeiro semestre, vi que ele teve um aumento considerável. Tenho nem o que dizer, cara.

9) Se você pudesse escolher, qual tipo de repertório gostaria de incluir nas aulas?

S: Olha, essas músicas aqui são de folclore. Acho que elas cabem bem. Tem aquelas de crianças também. Borboletinha

F: Essas estão aí.

S: Comer, comer... comer, comer. Musiquinhas assim.

F: Coisas que você pudesse usar no futuro.

10) A aula de Piano Complementar é um bom espaço para congregar conceitos aprendidos em outras disciplinas, como Percepção Musical, Harmonia, Análise Musical e Laboratório de Composição?

11) Qual modelo de aulas funcionaria melhor para você: individual ou coletiva?

S: Olha, depende, só eu e a professora ou ter que dividir o teclado? Não, acho que em grupo é melhor, porque a professora não está trabalhando só uma linha, algumas músicas têm mais de três linhas de teclado. Acho que o conjunto é bem importante.

12) Como você vê o trabalho da professora, em relação à didática, forma de condução das aulas, forma de avaliação, etc? O que funciona muito bem e o que você mudaria se pudesse?

S: Funciona, não mudaria nada não.

13) Descreva a experiência de tocar esses arranjos? Essas peças podem ajudar no aprendizado de piano? Em que sentido?

S: Falar a verdade eu nem sabia tocar. Quando eu olhei assim, pensei que nem ia conseguir tocar. Tem algumas que eu ainda não consigo, mas porque tive pouco tempo para estudar.

F: Foi pouco tempo, o ideal seria trabalhar um arranjo desses em uma aula inteira.

S: A maioria eu consigo tocar por causa das aulas.

14) Existe algo que não foi perguntado que gostaria de acrescentar?

Só isso mesmo.

Obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelas professoras

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Ângela Volpato de Almeida

Disciplinas que leciona: Piano Complementar (Piano B)

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Há quanto tempo leciona essa disciplina na FAMES?

Ângela (A): Comecei em 2013, esse é o 5º ano.

2) Fale sobre a importância dessa disciplina na formação dos alunos.

A: Para Canto, muitos vem com uma dificuldade de leitura e compreensão do que estão fazendo. Vai ter que ler e ler mesmo, muitas vezes à primeira vista. Eu digo: TOQUE! E depois a compreensão, perceber que tem uma frase, acordes que exercem uma função. Seria um processo de Análise. Tempos atrás, um pianista acompanhador falou que percebeu que uma aluna de canto melhorou a afinação nas aulas que ele acompanha, e ele entendeu que foi porque começou a fazer aula de Piano B. Essa visão global da peça, o piano faz você ter muitos olhares ao mesmo tempo, e não ficar notinha por notinha.

F: É interessante para mesclar conteúdos vistos em outras aulas?

A: Ahhhh, sim! É possível juntar os conteúdos nessa aula. Seria ótimo se pudesse (não faço isso não) pedir para analisar as peças. Acaba sendo muito conteúdo para quatro semestres, é sempre muito aperto.

F: Seria o caso de ter mais tempo para a disciplina?

A: Sim, eu pedi. Parece que vão aumentar.

F: Para trabalhar sem tanta pressa.

A: Isso. Então acho que o legal, e isso eu demorei entender, que seria importante amarrar as outras matérias nessa aula. Porque eu caí aqui de paraquedas, eu meio que fui obrigada a dar aulas de Piano, já que sou acompanhadora. Eu não queria, mas para garantir o salário (risos) eu vim. Fiquei um ano à margem da coisa, fazendo por fazer. Depois que vi que dava para aproveitar bastante coisa e comecei a abraçar a causa. Antes trazia repertório um pouco sem critério, e comecei a trabalhar mais o material. A partir do segundo ano que fui escolher mesmo as coisas, achando que era algo muito legal para eles.

F: Faz falta um material pensada para o aluno de Piano Complementar?

A: Eu vejo como um aluno de piano, que precisa agora amarrar com as outras disciplinas. Acho que essa é a única diferença, que ele está em um contexto de academia, mas eu acho que é o mesmo passo a passo de um piano. Então eu me virei bem com os materiais que já existe. E fiz algumas coisas, principalmente para o Piano I, o "prézinho" (risos). Não senti falta não, mas se já tivesse tudo pronto num lugar só facilitaria muito a minha vida. Mas funcionou bem, acabou não fazendo falta.

3) Em sua percepção, a aula de Piano Complementar funcionaria melhor em aulas individuais ou coletivas?

A: O que eu acho legal da aula individual é que você pode criar uma estratégia específica para cada aluno. E na aula coletiva alguém sempre sai no prejuízo, ou o que tem mais habilidade ou o que tem mais dificuldade. Acho que funciona muito melhor a aula individual.

F: Geralmente os que querem estudar piano pedem uma aula individual.

A: Aqui no Bacharelado também era para ser coletiva, mas adaptei.

4) Qual seria o repertório ideal para ser trabalho em aula?

5) Comente essa experiência de inclusão desses arranjos didáticos nas aulas: houve uma boa recepção por parte dos alunos?

A: Eu acho ÓTIMO! Sinceramente! Esse papo da melodia na mão esquerda e a harmonia na mão direita. É um desafio, dá um nó na cabeça deles, sabe?

F: Foi pensado em como embutir de maneira sutil alguns elementos de técnica.

A: Isso, tem um arpejo aqui (aponta partitura). Olhando assim, eu gosto muito. Essa aqui (Caranguejo), parece trazer muita dificuldade com pouco efeito. Isso às vezes frustra um pouco o aluno. Que legal que tem um pouco de atividades de improvisação. Eu gosto dos arranjos. Para chegar no ponto de um aluno fazer uma improvisação precisaria de mais tempo.

F: Alguns métodos tem atividades simples de improvisação.

A: Ah, isso é legal! Com polirritmia, você sacaneou, não é? Nossa! Esse aqui você pode colocar no primeiro ano do CFM. Na verdade o cantor já tem uma dificuldade de cantar num ritmo enquanto o acompanhamento toca outro. Eu gosto, acho legal. Vamos ver com as mudanças curriculares, daria para incluir nas aulas. Dominando as melodias e harmonias em ambas as mãos já dá para se virar com um coral, por exemplo. Precisam ler partituras maiores. Nesse caso, o teclado é a salvação da lavoura. Uma coisa que faço com meus filhotes aqui é começar por trechos em que a melodia esteja na mão esquerda. Eles têm dificuldade com isso. Vou priorizar esse trecho e depois junto as duas partes. Eu tento quebrar isso com o material que eu tenho, mas acho legal que já venha isso equilibrado, bem dosado dentro do material. Muito legal.

6) Qual sua visão sobre os níveis de dificuldade propostos?

A: Caranguejo poderia estar no 1º ano do CFM.

7) Como esses arranjos podem ser úteis na formação musical dos alunos?

A: Acho que a coisa da independência das duas mãos é muito legal, desafiar o cérebro a cantar com a mão esquerda. Deve dar um nózinho aqui no cérebro, novas conexões, para fazer novos ajustes. Acho que assim o cérebro abre a janela para outras coisas. Já pega alguns elementos da técnica e coloca dentro, uma escalinha, um arpejo, isso é bem interessante.

Domínio dos acordes, inversões próximas, sair do Do Maior, é uma coisa que o Bastien faz, seções de tonalidades, apresenta cada tom, fica um bom tempo lá, depois vai para outro elemento. É um livro bem inteligente.

F: Está no meu referencial da tese.

8) Quais habilidades musicais você pôde notar que foram mais trabalhadas durante esses meses de interação?

9) Esse tipo de material poderia ser utilizado em suas aulas?

A: Pode sim, queria ter acesso para depois incluir quando a carga horária for ampliada.

Muito obrigado por contribuir. Suas opiniões são muito importantes para esse trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Roteiro de entrevista a ser respondida pelas professoras

Dados pessoais:

Nome completo do participante: Rosângela Martins Fernandes

Disciplinas que leciona: Piano Complementar (Instrumento Harmônico) - Licenciatura

Opção pelo anonimato: () Sim (X) Não

Obs.: Solicitação de assinatura do termo de participação na pesquisa.

1) Há quanto tempo leciona essa disciplina na FAMES?

Rosângela (R): Desde 2009. Essa disciplina começou na Licenciatura.

2) Fale sobre a importância dessa disciplina na formação dos alunos.

R: Essa experiência que o aluno tem com instrumento harmônico, piano ou violão, auxilia em aulas de Musicalização, pode favorecer no Canto Coral, como instrumento acompanhador, facilita a compreensão de fazer uma leitura, mesmo que toque instrumento melódico, mas aprende a pensar harmonicamente. Penso que é muito importante.

F: Essa aula pode conectar conteúdos de outras aulas?

R: Com certeza. Eu acho que isso deveria acontecer sempre, Harmonia, Percepção, Análise. É difícil, mas facilita a memorização, a compreensão musical, de frases, acho importante sim.

3) Em sua percepção, a aula de Piano Complementar funcionaria melhor em aulas individuais ou coletivas?

R: Eu gosto do ensino em grupo, ele é bom, mas durante um determinado período. Mas quando eu aplico prova individualmente eu percebo melhor os problemas de cada aluno. Eu defendo o ensino coletivo, ensino de piano em grupo, mas durante realmente um determinado tempo. Chega um momento que cada um tem que seguir seu repertório e ter um atendimento individual. Os alunos se queixam, acham pouco tempo, e realmente é pouco tempo, quatro períodos é um período muito curto.

4) Qual seria o repertório ideal para ser trabalho em aula?

R: Quando eu fiz minha dissertação, inclusive, foi o motivo de escolher esse tema, por causa da minha experiência. Sempre fiquei muito inquieta, preocupada sobre o que seria interessante, porque tem que ter uma boa leitura de cifras, boa independência de mãos, leitura em duas claves, saber escalas, conhecer o teclado. Entender o porquê dos dedilhados, a importância do dedilhado correto. A parte musical também, embora seja um piano digital bom, mas não é a mesma coisa que o instrumento acústico.

R: Logo nos primeiros anos eu trabalhava muito mais cifras e quase nada de piano, mas isso começou a me incomodar, porque estavam saindo com pouca informação. Porque se eu penso que esse instrumento facilita tantas coisas, o aluno precisa ter uma base. Não é uma questão fechada, mas a partitura para piano é muito bom de usar. Esse ano comecei a trabalhar mais com Bartók, peças simples para piano, e eu acho que está sendo melhor. O que eu penso hoje é, ainda continuar pesquisando repertório, mais coisas que tenho encontrado, de piano, com mais dificuldades, dentro do que eles podem dar, e cifra. Leitura de cifras, combinar as duas coisas. Na minha experiência, muitos anos (risos), eu não sabia ler cifras ao sair do Bacharelado. Fui aprender para dar aulas de teclado. Acho que hoje isso já não tem mais. E é o que está aí. E cifra é partitura, é outra forma de notar a música.

5) Comente essa experiência de inclusão desses arranjos didáticos nas aulas: houve uma boa recepção por parte dos alunos?

R: Eu acho ótimo, acho interessante porque você pensa na mão esquerda, trabalhar essa mão esquerda, para não ficar só tocando acordes. A mão direita que sempre tem mais

destreza mas você joga para a outra mão. Agora teve uma que eles reclamaram pra caramba, que teve a polirritmia (O cravo brigou com a rosa).

F: Essa foi campeã de reclamações. A ideia foi fugir da questão do acorde parado.

R: Pois é, ótimo. Acho super interessante colocar e pensar que se o acorde tem três notas, há muitas possibilidades de tocar isso, acompanhar. A dificuldade da polirritmia depois resolve. Foi bom porque tinha muitas coisas que eles não conheciam, por exemplo, o *Bam-ba-la-lão*, foi absurdo.

F: E a recepção?

R: Foi ótima! Achei! Você teve até mais moral com eles do que eu (risos).

F: Porque vem alguém de fora.

R: Gente, eles chegam já cansados.

F: Também pelo horário das aulas (20:30 às 22h)

R: Mas achei ótima, boa resposta. Pena que eles não estudam.

6) Qual sua visão sobre os níveis de dificuldade propostos?

7) Como esses arranjos podem ser úteis na formação musical dos alunos?

R: Acrescentar dificuldades?

F: Ajudou em qual sentido?

R: Repertório, trabalhar acordes, acompanhamentos arpejados em ambas as mãos. Acho excelente quando coloca o acorde arpejado e essa melodia.

F: Discretamente tem a técnica.

R: Sequência de terças, para eles ainda é difícil, mas você cantar a melodia e o acompanhamento ser mais suave. Uma preocupação com a musicalidade.

F: A tentativa é embutir a técnica dentro da música e incluir questões interpretativas também.

R: Eu ainda faço escalas porque me sinto mal se não fizer.

F: Mas para o conhecimento do teclado é bom.

R: Fizemos e ninguém morreu. Mas eu vou aproveitar sim o seu repertório. Porque é bom que saio do repertório só americano.

F: Foi curioso ver no seu repertório arranjos de músicas folclóricas brasileiras feitos pela Hannelore Bucher, mas todos em estilos de jazz, blues, ragtime, com influência norte-americana.

R: É porque ela trabalha muito com isso, mas assim, acho que para usar até na musicalização infantil, colocar as canções folclóricas é útil, porque ele acaba fazendo muita coisa de ouvido, mas ele incorpora alguns conceitos. Usam talvez coisas de outros países porque ritmicamente são mais fáceis.

F: A ideia é disponibilizar esses arranjos para os professores.

R: Inclusive, olhando aqui, tudo pertinho, aquilo que a gente fala o tempo todo em aula.

F: A ideia foi pensar em arranjos que ajudassem a sedimentar o que você ensinava de conteúdos em aula.

R: Em aulas de Harmonia aprendi a fazer um piano econômico e elegante. Mas sempre fazemos a reflexão sobre se o que fazemos é realmente bom.

8) Quais habilidades musicais você pôde notar que foram mais trabalhadas durante esses meses de interação?

R: Os acordes, independência das mãos, a parte interpretativa.

9) Esse tipo de material poderia ser utilizado em suas aulas?

R: Sim, depois quero ter seu material para poder utilizar. Vou até sugerir uma ordem por gradação de dificuldades (e a seguir organizou por níveis crescentes de dificuldades cada uma das partituras).

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE MÚSICA. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=rbarrozo-netto&id=873>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

_____. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=rdinorah-de-carvalho&id=103>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

_____. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=claudio-santoro&id=129>>.

_____. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=rernst-widmer&id=801>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

_____. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=rleopoldo-miguez&id=135>>. Acesso em 24 de maio de 2017,

_____. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=lorenzo-fernandez&id=106>>. Acesso em 25 de maio de 2017.

_____. *Site oficial*. Disponível em: <http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=camargo-guarnieri&id=136***>. Acesso em 25 de maio de 2017.

_____. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=rluciano-gallet&id=883>>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

_____. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=octavio-maul&id=88>>. Acesso em. 25 de maio de 2017.

_____. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.abmusica.org.br/academico.php?n=rsouza-lima&id=881>>. Acesso em 25 de maio de 2017.

_____. *Site oficial*, Disponível em: <<http://www.institutopianobrasileiro.com.br/enciclopedia/Inah-Machado-Sandoval-Tia-Inah>>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

AGAY, Denes. *The Art of Teaching Piano*. 2004. New York, Schirmer, 2004.

ADELMAN, Clem. Kurt Lewin and the origins of action research. In: *Educational Action Research*. Online Journal Homepage, v. 1, p. 7-24, 1993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0965079930010102>>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

ARAGÃO, Paulo. *Pixinguinha e a gênese do arranjo musical brasileiro*. Rio de Janeiro, 2001. 208f. Dissertação (Mestrado em Música). UNIRIO, 2001.

BAKER-JORDAN, Martha. *Practical Piano Pedagogy*. Ed. Revista. Los Angeles: Alfred Music, 2004.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. In: *Sociedade em Debate*. Pelotas, v. 7, n.2, p. 5-25, Pelotas, Agosto/2001.

BARANCOSKI, Ingrid. A literatura pianística do séc. XX para o ensino do piano nos níveis básico e intermediário. In: *Per Musi - Revista Acadêmica de Música*, v. 9, 129 p., jan-jun, 2004.

BARBIER, René A. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

_____. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BASTIEN, James. *How to teach piano successfully*. 3. ed. San Diego: Kjos Music Company, 1988.

BOTELHO, Alice G. *Meu piano é divertido vol. 1*. São Paulo: Ricordi, 1987.

_____. *Meu piano é divertido vol. 3: Divirta-se tocando*. São Paulo: Ricordi, 1988.

CAMP, Max. *Teaching Piano*. Los Angeles: Alfred Music, 1992.

MATHESSON, Johann. Sobre a qualidade das tonalidades e seu efeito na expressão dos *affecten*: tradução e breve introdução. Tradução de Lúcia Becker Carpena. In: *Revista Música*, v. 13, nº 1, p. 219-241, agosto de 2012.

CAZARRÉ, Marcelo; LUCAS, Elizabeth. Práticas pianísticas na carreira artística de Arthur Napoleão. In: *Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*. Brasília, 2006.

CENNI, Franco. *Italianos no Brasil*. Andiamo in ´Merica. São Paulo: EDUSP, 1958.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. In: *Música Hodie*, Goiânia, v. 9, nº 1, 2009.

CORVISIER, Fátima Graça Monteiro. *Antônio de Sá Pereira e o Ensino Moderno de Piano: Pioneirismo na Pedagogia Pianística Brasileira*. 2009. 320f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CORVISIER, Fátima Graça Monteiro. Uma nova perspectiva para a disciplina Piano Complementar. In: *Anais do XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM)*. Salvador, 2008.

COSTA, Carlos Wiik. *The Teaching of Secondary Piano Skills in Brazilian Universities*. Doctoral Dissertation, University of Florida. Florida, 2003, p. 15.

COSTA, Eugênio PACELLI; POLITANO, Paulo Rogério; PEREIRA, Néocles Alves. Exemplo de aplicação do método de pesquisa-ação para a solução de um problema de sistema de informação em uma empresa produtora de cana-de-açúcar. In: *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 21, n. 4, p. 895-905, 2014.

CRUZ, Carlos. *Brasil: Música na história*. 50 peças progressivas para piano. São Paulo: Irmãos Vitale, 1986.

DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DE MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. Verbetes Barrozo Netto. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/barrozo-neto/biografia>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchik. Uma análise distintiva entre o Estudo de Caso, a Pesquisa-Ação e a Design Science Research. In: *Revista brasileira de gestão de negócios*. São Paulo: v. 17, p. 1116-1133, abr./jun. 2015.

DRUMMOND, Elvira. *Cirandinhas* (Coleção piano a quatro e seis mãos, n. 7). Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009.

_____. *Site oficial*. Disponível em: < <http://www.elviradrummond.com.br/>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

ENOCH, Y.; HAYDON, G.; LYKE, J. *Creative Piano Teaching*. 3. ed. Champaign: Stipes Publisher, 1996.

EGG, Ezequiel Ander. *Repensando la Investigación-Ación-Participativa*. México: El Ateneo, 1990.

FACULDADE DE MÚSICA DO ESPÍRITO SANTO. *Manual do Professor FAMES 2017*. Vitória: Faculdade de Música do Espírito Santo, 2017.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Feito à mão*. Criação e performance para o pianista iniciante vol. I. Belo Horizonte: Halt Gráfica, 2008.

_____. *Cecília Cavalieri*. Site oficial. Disponível em: < <http://ceciliacavalierifranca.com.br/>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROEHLICH, Mary Ann. *101 Ideais for Piano Group Class*. Los Angeles: Alfred Music Publishing, 2004.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. Campos Elíseos: Atlas, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Estudo de caso*. Campos Elíseos: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. 2005. Campos Elíseos: Atlas, 2005.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. *Educação Musical através do Teclado*. Livro do Aluno. V.1. 2ª. Ed. Rev., Rio de Janeiro, 1986.

GORDON, Stewart. *Etudes for piano teachers*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

GRAFF, C. A. *Functional Piano Skills: A manual for undergraduate non-keyboard Music education majors at Plymouth State College*. Dissertation of University of Northern Colorado: 1984, p. 79.

HEEREMA, E. *Progressive Class Piano*. 2. ed., Los Angeles: Alfred Music Publishing, 1984.

HILLEY, Martha. *Piano for the developing musician*. 5. ed. New York: Schirmer, 2001.

INSTITUTO PIANO BRASILEIRO. *Site oficial*. Disponível em: <http://www.institutopianobrasileiro.com.br/post/visualizar/Obra_de_Luciano_Gallet_agora_disponivel>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

LANCASTER, E. L. *Outstanding group piano program + vital piano pedagogy program = strong teacher training*. *American Music Teacher*, 30 (6), 1981, p. 36-37

LANCASTER, E. L.; RENFROW, K. D. *Alfred's Group Piano for Adults Student Book 1*. 2. ed., Los Angeles, Alfred Music Publishing, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LYKE, James. *Adult in a College Piano Lab. Creative Piano Teaching*. Champaign: Stipes publishing, 1996. P. 415-422.

MACHADO, M. I. L. O Piano Complementar na formação acadêmica: concepções pedagógicas e perspectivas de interdisciplinaridade. In: *Per Musi*, n. 27. Belo Horizonte, 2013, p. 115-131.

MAGRATH, Jane. *Pianist's guide to standard teaching and performing literature*. Los Angeles: Alfred Music, 1995.

MENEZES JÚNIOR, Carlos Roberto Ferreira. Considerações sobre o conceito de arranjo na música popular a partir do estudo sobre o "conceito de obra" proposto por Lydia Goehr (1992). In: *Anais do XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. São Paulo, 2014.

MONTANDON, Maria Isabel. Piano Suplementar - função e materiais. In: *Anais do I SEMPEM*. UFG: Goiânia, 2001, p. 105-113.

MOSCA, Radamés Macuco. *Informações sobre Radamés Mosca* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <fernandovagopianista@gmail.com > em 01 e 05 de abril de 2017.

MURST, Maurício; MOSCA, Radamés. *Prontuário do estudante de música*. Formas musicais do repertório clássico, romântico e moderno. São Paulo: Ricordi, 1943.

OLIVEIRA, Alda de. *Ludus brasiliensis* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <ermepaz@hotmail.com> em 08 de dezembro de 2016.

PAZ, Ermelinda A. *500 canções brasileiras*. 3.ed. Revista e Ampliada. Brasília: Musimed, 2015.

_____. A música de tradição oral na educação musical. In: *Presença de Villa-Lobos*, v. 14, p 120-27. Museu Villa-Lobos, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.ermelinda-a-paz.mus.br/Artigos/Revistas/22%20-%20Presenca%20de%20Villa-Lobos.pdf>>. Acesso em: 21 de outubro de 2016.

_____. *Pedagogia musical brasileira no século XX: Metodologias e Tendências*. 2. ed. Brasília: Editora MusiMed, 2013.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Flávia Vieira. *As práticas de reelaboração musical*. São Paulo, 2011. 302f. Tese (Doutorado em Música). USP, 2011.

REINOSO, Ana Paula Teixeira. *O ensino de piano em grupo em universidades brasileiras*. 2012, 266f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p 100 -101.

RIBEIRO, Maria de Lourdes Borges. O folclore na escola. In: *Cadernos de Folclore*, v.5, Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica Editora, 1976.

SANTOS, Rogério Lourenço dos. *O ensino de piano em grupo: uma proposta para elaboração de método destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras*. 2013. 255f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SÁ PEREIRA, Antônio Leal de. *Ensino moderno de piano: aprendizagem racionalizada*. 3. ed. São Paulo: Ricordi, 1964.

SIMÕES, Renan C. *Lendas capixabas para violão de Carlos Cruz: uma edição crítico-interpretativa*. 2014. 216 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96923>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

SWANWICK, Keith. *Ensinar Música Musicalmente. Música como cultura: o espaço intermédio*. Conferência apresentada no Seminário Estudo Comparativo de Metodologias de Educação Musical – Abordagens Temáticas. *International Journal of Music Education*, 4-11.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. In: *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 7, n. 13, p. 10-23, jan.-jun. 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Sérgio Inácio. Piano em grupo nas universidades: aspectos motivacionais. In: *Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM - Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical*. Curitiba, 13 a 15 de outubro de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Site oficial de Canções brasileiras - obras para canto e piano*. Disponível em: <<https://www.grude.ufmg.br/musica/cancaobrasileira.nsf/vwDocsAtivos/3013B747037A3E0883256DA5002F1863?OpenDocument>>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

_____. *Site oficial de Canções brasileiras - obras para canto e piano*. Disponível em:

<<https://www.grude.ufmg.br/musica/cancaobrasileira.nsf/vwDocsAtivos/5BED7D38E56B0D4583256E9900106911?OpenDocument>>. Acesso em: 26 de maio de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Site oficial do Museu virtual de Psicologia no Brasil*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/biopauloguedes.htm>>. Acesso em 25 de maio de 2017.

USZLER, Marianne. *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. 2. ed. New York: Schirmer, 1999.

VIANNA, Keeyth Vieira. *O aprendiz de violino: o folclore brasileiro como recurso pedagógico e metodológico*. 2016. 12f. Artigo (Mestrado Profissional em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VIANNA, Maria Aparecida; XAVIER, Carmen. *Ciranda dos dez dedinhos*. São Paulo: Ricordi, 1985.

YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. 4.ed. Porto Alegre: Bookman. 2010.