



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
Ano 2011

**JOSÉ M. PARRA MÁZ PIANO E FUNCIONALIDADE: PROPOSTA PARA UM
MODELO GENERATIVO**



**JOSÉ M. PARRA MÁ S PIANO E FUNCIONALIDADE: PROPOSTA PARA UM
MODELO GENERATIVO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Música, realizada sob a orientação científica da Doutora Nancy Lee Harper, Professora Associada com Agregação do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, e co-orientação da Doutora Daniela Coimbra, Investigadora Principal do CITAR - Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes da Universidade Católica Portuguesa, e Professora Adjunta na Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto.

Dedico este trabalho à Cecília e ao Manuel, pela inspiração, incansável apoio e infinita paciência.

o júri

presidente

Doutor Aníbal Guimarães da Costa
professor catedrático da Universidade de Aveiro

vogais:

Doutora Nancy Louisa Lee Harper
professora associada com agregação do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira
professora auxiliar do Departamento de Teoria da Educação, Educação Artística e Física do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutor Vasco Manuel Paiva de Abreu Trigo de Negreiros
professor auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro
professora auxiliar convidada do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Doutora Daniela da Costa Coimbra
professora adjunta da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto (Co-Orientadora)

Doutor Nicasio Gradaille
professor funcionario de carreira do Conservatorio Superior de Música de Vigo (Espanha)

agradecimentos

Às minhas incansáveis e dedicadas orientadora e co-orientadora, Professoras Nancy Lee Harper e Daniela Coimbra, que partilharam comigo os seus muitos conhecimentos e amizade; ao meu fabuloso júri de avaliadores da experiência, ilustre e anónimo, que fez o seu trabalho com concentração e sagacidade, e cujos perspicazes comentários chamaram a minha atenção para aspectos que de outro modo teria ignorado; a todos os músicos com quem colaborei, cujo contacto me fez reflectir e serviu como contraponto para as minhas ideias; e a todas as pessoas que leram a dissertação, toda ou parte dela, e acompanharam o meu trabalho, oferecendo os seus muito valiosos pareceres, sugestões e críticas.

palavras-chave educação musical, piano, piano funcional, funcionalidade, competências pianísticas, criatividade, improvisação, composição, leitura, harmonização, tocar de ouvido, transposição, aula colectiva de piano, ensino colectivo, modelo generativo

resumo A expressão “Piano Funcional” designa a instrução, em grupo reduzido, em diversas competências funcionais – não incluídas no ensino tradicional europeu, mais orientado para a execução virtuosista. O estudo funcional do piano activa no estudante processos de relacionamento, síntese e generalização sobre diversos aspectos da actividade musical, contribuindo para uma consciência aprofundada da linguagem e alimentando a flexibilidade e autonomia dos educandos. O objectivo do Piano Funcional é o de permitir a aquisição de uma funcionalidade musical plena, através da apropriação e controlo da linguagem musical.

O objectivo do presente trabalho é o de propor um Modelo Generativo de Piano Funcional. O modelo generativo proposto parte de um levantamento e análise crítica das dinâmicas que limitam a eficácia do sistema de ensino, nomeadamente: a predominância da descodificação simbólica em detrimento da oralidade e do movimento, o favorecimento do mecanicismo e a valorização excessiva da prática interpretativa. Tais dinâmicas conduzem frequentemente ao sacrifício das competências criativas na formação dos músicos.

Propõe-se assim a adopção de um grupo de “novos paradigmas”, tais como: a promoção de valores funcionais; a integração de competências, e a (re)valorização do som, da criatividade, da audição e da sensorialidade como motores das aquisições musicais do aluno.

O modelo articula três processos generativos, cada um deles agrupando experiências nos domínios da (i) leitura, (ii) harmonia e (iii) experimentação.

O modelo de Piano Funcional é generativo, também, porque promove uma aprendizagem como construção pessoal e criativa.

Adicionalmente, realizou-se um trabalho empírico que consistiu na aplicação de conceitos de Piano Funcional na aprendizagem pianística de três sujeitos, ao longo de seis meses. O objectivo deste trabalho empírico foi o de desenvolver actividades que ilustram o âmbito do Piano Funcional e o de aferir a aplicabilidade pedagógica do modelo proposto.

keywords

music education, piano, functional piano, functionality, keyboard skills, creativity, improvisation, composition, sight-reading, harmonization, play-by-ear, transposition, group piano, group teaching, generative model

abstract

“Functional Piano” stands for a type of piano instruction taught in a small group setting, and focused on functional skills – usually outside the realm of traditional piano teaching practice in European countries, which is more oriented to performance and virtuosic execution. Functional piano study activates the ability to relate, synthesize and generalize diverse angles of music study, hence contributing to a deeper understanding of the musical language, and nurturing a flexible response and autonomy in the students. The goal of Functional Piano study is the acquisition of a full musical functionality, through the control and appropriation of the musical language.

The goal of this dissertation is the proposal of a Generative Model of Functional Piano. The proposed Generative Model stems from a survey and critic of the processes that limit the efficacy of the music teaching system, namely: the dominance of symbolic decodification at the cost of orality and movement; the excessive emphasis on performance activities and mechanicism. These dynamics may lead frequently to the sacrifice of creative skills as part of the musician growth.

A core of new paradigms is thus proposed, namely: the promotion of functional values; the integration of skills and the re-valorization of sound, creativity, ear-training, and feeling expression as the driving forces of the students’ musical acquisitions.

The Model articulates three generative processes, grouping skills around the domains of (i) reading, (ii) harmony and (iii) experimentation.

The Model of Functional Piano is a generative one, as well, because it promotes learning as a personal and creative construction.

Additionally, an empirical experience was designed, consisting on the application of concepts of Functional Piano to the piano study of three subjects, during a period of six months. The goal of this empirical work was to develop activities that illustrate the realm of Functional Piano, and to assess its applicability.

Piano e Funcionalidade:

Proposta de um Modelo Generativo

ÍNDICE

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO

PREFÁCIO

Funcionalidade

INTRODUÇÃO

Clarificação terminológica

Método de estudo

A necessidade deste estudo. A realidade nacional

Estrutura da Tese

Conclusão

1	Problemas detectados na educação musical	1
1.1.	Uma experiência em música: notas pessoais como ponto de partida para uma discussão sobre o ensino musical	1
1.2.	Relato pessoal	2
1.3.	Reflexões após a experiência inicial de ensino. Vigência dos problemas	6
1.4.	Problemas da Educação Musical	8
1.4.1.	Identificação entre “Ensino Musical” e “Treino instrumental centrado no contacto com os repertórios”	9
1.4.2.	Ênfase na descodificação da partitura, em detrimento do domínio auditivo/oral/cinestésico	10
1.4.3.	Défi ce na promoção de competências funcionais	15
1.4.4.	Seleção restrita dos repertórios e práticas musicais	17
1.4.5.	Elitismo	19
	Conclusão	22
2	O Piano Funcional no contexto do ensino musical	25
2.1.	O conceito do Piano Funcional (PF)	25
2.2.	Competências abrangidas pelo PF	26
2.3.	População abrangida pelo PF	28
2.4.	Filosofia do Piano Funcional	30
2.5.	Velhos e novos paradigmas	34
2.5.1.	Ênfase na leitura/escrita vs. Ênfase no carácter abrangente e holístico da linguagem musical (incluindo oralidade/audição)	34
2.5.2.	Mecanicismo vs. Inteligência Musical	37
2.5.3.	Montagem de repertório vs. Promoção de valores funcionais	43
2.5.4.	Segmentação da matéria vs. Integração e articulação das competências	43

2.5.5. Piano tradicional vs. Piano Funcional	49
2.5.6. Aula individual vs. Instrução colectiva	51
Conclusão	59
3 Perspectiva histórica do Piano Funcional	61
3.1. Europa	62
3.1.1. Um pioneiro alemão: Johann Bernhard Logier, “inventor musical e <i>self-promoter</i> <i>extraordinaire</i> ”	62
3.1.2. O piano e o ambiente musical durante a “revolução” logieriana	63
3.1.3. Os começos da “revolução” logieriana	65
3.1.4. O sistema logieriano e o seu impacto no contexto da Revolução Industrial	66
3.1.5. O <i>chiroplast</i> : a controvérsia e a expansão	69
3.1.6. A ideia do piano em grupo viaja: os disseminadores da ideia do Piano Funcional. Influências extra-logierianas	71
3.1.7. Professores, alunos e outros entusiastas do sistema logieriano nas Ilhas Britânicas	72
3.1.8. Detractores do sistema	74
3.1.9. Disseminação do sistema logieriano fora das Ilhas Britânicas	75
3.1.10. Avaliação histórica do impacto de Logier	79
3.1.11. Clara e Friedrich Wieck	81
3.1.12. Ensino colectivo na Alemanha de meados do século XIX	83
3.2. Estados Unidos e Canadá	83
3.3. O século XX e a actualidade	85
3.3.1. Calvin Cady e outros pioneiros do PF	86
3.3.2. A expansão na escola pública e os Métodos de referência	87
3.3.3. O Piano Funcional no ensino superior	90
3.3.4. A era electrónica do PF	92
3.3.5. Presente e Futuro do PF	95
3.4. Literatura específica sobre PF	97
3.4.1. Problemas de implementação	98
3.4.1.1. Sub-estandardização dos programas	99
3.4.1.2. Materiais didácticos	101
3.4.1.3. Formação de professores	102
3.4.1.4. Diversificação curricular do PF	102
3.4.2. O estudo de Diana Skroch: “Radiografia” do PF	104
3.4.3. Conclusões da “Radiografia” do PF	106
Conclusão	108

PARTE II – A PRÁTICA **110**

4 Experiências em Leitura	111
4.1. Algumas perspectivas culturais e educativas sobre a leitura musical	113
4.2. Experiências em leitura no âmbito do PF	114
4.2.1. Leitura Musical Espontânea (LME)	115
4.2.2. LME como saber informal	117
4.2.3. O papel da leitura: a mudança de paradigma no século XIX	118
4.2.4. Ler para “montar” ou ler para explorar?	119
4.2.5. Funções da LME no PF: do pragmático ao estruturante	120
4.2.6. Leitura e memória	120
4.2.7. Leitura e motivação	124
4.3. A leitura e o patamar criativo	125
4.3.1. (Re)-conhecer e relacionar	127
4.3.2. Robert Pace e a leitura criativa	129

4.3.3. A leitura como escultura: as peças dentro da peça	130
4.3.4. Leitura “intencional” vs. leitura literal	132
4.3.5. Estados de consciência na LME	135
4.4. Opiniões de pedagogos sobre o ensino da LME	136
4.4.1. Níveis de dificuldade	137
4.4.2. Imersão	137
4.4.3. Preparação prévia à LME	137
4.4.4. Outros factores	138
Conclusão	141
5 Experiências em Harmonia	143
5.1. Enquadramento e reflexão: a Harmonia como estrutura da música e como vértice da alfabetização musical	143
5.2. Sobre “técnica”	146
5.3. Reflexões sobre a harmonização de melodias	149
5.4. Harmonização de melodias	151
5.5. Outros exemplos	158
5.5.1. Cadências e progressões	158
5.5.2. Exercícios com modos e escalas	163
5.5.3. Realização de <i>leadsheets</i>	165
5.5.4. Actividades a partir do repertório	166
Conclusão	168
6 Experiências em Criação	169
6.1. Valor da criatividade e da experiência criativa como motor da aprendizagem	170
6.2. Criação no âmbito do PF. Benefícios e valores da improvisação na educação	172
6.3. Criação como prática tradicional	173
6.4. Exemplos práticos	174
Conclusão	179
7 Modelo Generativo do Piano Funcional	181
Introdução	181
7.1. A questão generativa no Modelo do PF	181
7.1.1. Porquê um modelo <i>generativo</i> ?	181
7.1.2. Gramática musical	182
7.1.3. Aprendizagem Generativa	184
7.1.4. Reflexão final sobre o conceito generativo aplicado ao Modelo de PF	187
7.2. Proposta de um Modelo Generativo do Piano Funcional	188
À procura de um modelo: Ideias sobre música e Piano Funcional	188
7.2.1. Contributos genéricos	189
7.2.1.1. Bernice McCarthy	189
7.2.1.2. David A. Kolb	191
7.2.1.3. Comprehensive Musicianship (CM)	192
7.2.1.4. Gary E. McPherson	194
7.2.1.5. J. Mainwaring	196
7.2.1.6. Christopher Azzara	197
7.2.1.7. Bennett Reimer	198
7.2.1.8. Teoria da Aprendizagem Musical (E. Gordon)	199
7.2.1.9. Modelo C(L)A(S)P para a Educação Musical (K. Swanwick)	201
7.2.2. Contributos sobre Piano Funcional	202

7.2.2.1. Calvin B. Cady	202
7.2.2.2. Chrystal Reiboldt	204
7.2.2.3. Edgar Willems	205
7.2.2.4. Raymond Burrows	207
7.2.2.5. Andrew Hisey	208
7.2.2.6. Ryan Daniel	209
7.2.2.7. The PIPO Project	209
7.2.2.8. Emilio Molina	210
7.2.2.9. Marilyn Lowe	210
7.2.3. Princípios orientadores do modelo do Piano Funcional	211
7.2.3.1. Ideias gerais	211
7.2.3.2. Caracterizadores da funcionalidade no piano, segundo o modelo proposto	213
7.2.3.3. Justificação dos três caracterizadores	214
7.2.3.4. Experiências em leitura	215
7.2.3.5. Experiências em harmonia	217
7.2.3.6. Experimentação/Improvisação/Criação	217
7.2.4. Adopção de paradigmas funcionais	217
7.2.5. Todo-Partes-Todo (<i>Whole-Parts-Whole</i>)	218
7.2.6. Modelo para o PF desde uma perspectiva de preferências de aprendizagem, segundo a teoria de Kolb	222
7.2.7. Modelo generativo do PF	224
Conclusão	227
8 Descrição da Experiência	229
8.1. Objectivo	229
8.2. Participantes	229
8.3. Avaliadores	230
8.4. Descrição dos materiais	230
8.4.1. Inquérito inicial	230
8.4.2. Outros documentos	231
8.4.3. Sessões de videogravação	231
8.4.4. Fichas de resposta da avaliação de desempenho	231
8.5. Procedimento	232
8.5.1. Questões deontológicas	232
8.5.2. Observação dos participantes	232
8.5.3. Aplicação de um inquérito inicial	232
8.5.4. Realização de gravações de vídeo	232
8.5.5. Avaliação das sessões de vídeo	232
8.5.6. Entrevistas	233
8.5.7. Análise de dados	233
8.5.7.1. <i>Interpretative Phenomenological Analysis</i>	233
8.6. Resultados	234
8.6.1. Percurso biográfico dos participantes	234
8.6.2. Avaliação de desempenho dos participantes	242
8.6.2.1. Participante A	243
8.6.2.2. Participante B	252
8.6.2.3. Participante C	261
8.7. Conclusão	268
CONCLUSÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	275
BIBLIOGRAFIA	283
1. LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS	283

2. ARTIGOS (REVISTAS E PERIÓDICOS)	295
3. REFERÊNCIA (DICIONÁRIOS E ENCICLOPÉDIAS E ARTIGOS EXTRAÍDOS DELES)	302
4. TESES/DISSERTAÇÕES	305
5. EPISTOLOGRAFIA	308
6. MUSICOGRAFIA	309
7. FONTES CIBERNÉTICAS	310

ANEXOS (suporte electrónico)

1. ANEXO I – Textos originais das citações
2. ANEXO II – Inquérito inicial (Modelo)
IIa) – Inquérito inicial preenchido - Participante A
IIb) – Inquérito inicial preenchido - Participante B
IIc) – Inquérito inicial preenchido - Participante C
3. ANEXO III – Documentação complementar dos participantes
4. ANEXO IV – Entrevistas finais-videogravação (2 DVDs: DVD 1 com Anexos IVa e IVb, e DVD 2 com Anexo IVc; ambos aparecem fisicamente no fim dos anexos, antes dos restantes DVDs dos Anexos VII-X)
IVa – Entrevista ao participante A
IVb – Entrevista ao participante B
IVc – Entrevista ao participante C
5. ANEXO V – Descrição dos conteúdos das sessões de videogravação
6. ANEXO VI – Breve biografia dos avaliadores
7. ANEXO VII – Gravação Sessão I (1 DVD)
8. ANEXO VIII – Gravação Sessão II (1 DVD)
9. ANEXO IX – Gravação Sessão III (1 DVD)
10. ANEXO X – Gravação Sessão IV (1 DVD)
11. ANEXO XI – Avaliação do desempenho dos participantes

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Predominância das faculdades do hemisfério esquerdo	7
Ilustração 2 – Velhos paradigmas na Educação Musical	35
Ilustração 3 – "Novos" paradigmas na Educação Musical	36
Ilustração 4 – Peça para memorização instantânea	121
Ilustração 5 – Adaptação do gráfico do artigo de Pace “Sight-Reading and Musical Literacy” (<i>The Essentials of Keyboard Pedagogy</i>).....	129
Ilustração 6 – Transformações do modelo original.....	130
Ilustração 7 – Fragmento da Bourrée (autor anónimo).....	131
Ilustração 8 – A peça dentro da peça.....	131
Ilustração 9 – Música para Gamelan (Indonésia). Transcrição de um excerto da peça <i>Gilak Topeng</i>	145
Ilustração 10 – Exercício por tacto baseado nos acordes tríades.....	147
Ilustração 11 – Acordes tríades nas suas quatro espécies	147
Ilustração 12 – Acordes tríades encadeados com nota de passagem	148
Ilustração 13 – Extensão do exercício anterior	148
Ilustração 14 – Acordes tríades com inversões por movimento contrário.....	148
Ilustração 15 – Integração de conceitos.....	149
Ilustração 16 – W. A. Mozart. <i>Sonata em Lá M, KV 331, 1º And.</i>	150
Ilustração 17 – R. Schumann. <i>Kinderszenen, op. 15, nº 4, “Traümerei”</i>	150
Ilustração 18 – Harmonização de melodias como exercício de resolução de problemas	151
Ilustração 19 – Harmonização 1 (“Proto-harmonização”)	152
Ilustração 20 – L. van Beethoven. Sinfonia nº 5 (transcrição de F. Liszt).....	154
Ilustração 21 – F. Schubert. <i>Impromptu em Lá M.</i>	154
Ilustração 22 – L. van Beethoven. Sonata para piano op. 2, nº 3, 1º And.....	155
Ilustração 23 – Harmonização 2.....	155
Ilustração 24 – Progressão I-V65-I-IV64-I.....	155
Ilustração 25 – Fórmulas de acompanhamento	156
Ilustração 26 – Harmonização 3.....	156
Ilustração 27 – Exemplos de pequenas melodias, de dificuldade diversa, para harmonizar e transpor	157
Ilustração 28 – Cadência I V I.....	158
Ilustração 29 – Encadeamento I IV I V I.....	158
Ilustração 30 – Encadeamento I vi IV ii I ⁶⁴ V ⁷ I.....	159
Ilustração 31 – Harmonização das escalas maior e menor	159
Ilustração 32 – Harmonização como acompanhamento de ordenação	159
Ilustração 33 – Ordenação acompanhada por progressão harmónica	160
Ilustração 34 – Sequência cromática com dominantes secundárias	160
Ilustração 35 – Exercício com acordes perfeitos maiores e as suas inversões.....	161
Ilustração 36 – Mesmo exercício a partir de outras posições da mão direita.....	161
Ilustração 37 – Progressão com melodia para cantar e transpor em simultâneo	162
Ilustração 38 – Introdução aos acordes compostos (<i>polychords</i>)	162
Ilustração 39 – Sugestão de estudo e pedalização para o exercício anterior.....	162
Ilustração 40 – Versão completa do exercício, com uso de inversões na mão direita	163
Ilustração 41 – im ⁷ IV ⁷ com escala dórica	163

Ilustração 42 – Melodia no modo Lócrio, com acompanhamento de V ⁷ I ⁷	164
Ilustração 43 – Acordes de 7 ^a (M., dom., m.) com escalas maior mixolídia e dórica	165
Ilustração 44 – Exemplo de <i>leadsheet</i> (<i>Fly me to the moon</i> , de Bart Howard)	166
Ilustração 45 – Burgmüller, <i>Arabesque</i> , cc. 1-10.	166
Ilustração 46 – Progressão e notação harmónica	167
Ilustração 47 – Progressão harmónica com distribuição alternativa das notas dos acordes..	167
Ilustração 48 – Padrões alternativos de acompanhamento.....	167
Ilustração 49 – Re-harmonização da melodia	168
Ilustração 50 – Sugestão para uma melodia alternativa	168
Ilustração 51 – Transcrição da canção <i>Cantiga do Desemprego</i> (Fausto), realizada por uma aluna de PF.....	174
Ilustração 52 – <i>Canzonet</i> , C.G. Neefe	175
Ilustração 53 – Motivos melódicos na <i>Canzonet</i> , de Neefe	176
Ilustração 54 – Re-utilização de um motivo melódico	176
Ilustração 55 – Modelo possível para um exercício que desenvolve o material motivico.....	177
Ilustração 56 – Um motivo através de uma progressão harmónica fornecida.....	177
Ilustração 57 – Uso do ritmo para aprofundar o desenvolvimento de ideias melódicas	177
Ilustração 58 – <i>Le petit ours en peluche</i> , de Alexandre Tansman.....	178
Ilustração 59 – Analogias entre Chomsky e Schenker (adaptado de Sloboda, 2004: 13)	183
Ilustração 60 – As três unidades funcionais de Luria (adaptado de Luria, 1973: 43-79)	186
Ilustração 61 – As três funções básicas da música, segundo Choksy (Choksy et al., 1986: xv; adaptado pelo investigador).....	189
Ilustração 62 – Modelo <i>4-Mat</i> de B. McCarthy (http://www.aboutlearning.com/what-is-4mat/what-is-4mat?start=3 ; consultado: 3/12/2010)	190
Ilustração 63 – Adaptação do modelo de McPherson (a espessura da seta indica maior índice de correlação)	196
Ilustração 64 – Modelo de desenvolvimento da instrução, segundo Mainwaring (adaptado por McPherson and Gabrielsson, 2002; trad. pelo investigador)	197
Ilustração 65 – Azzara. Interações entre improvisação e leitura (Azzara, 1999: 24)	198
Ilustração 66 – Filosofia da Educação Musical, segundo Reimer (adaptado pelo investigador a partir dos textos citados)	199
Ilustração 67 – Níveis e sub-níveis de Aprendizagem de Competências, segundo a Teoria de Aprendizagem de Gordon (Gordon, 2000: 126)	200
Ilustração 68 – Modelo de Classe colectiva de Piano, segundo Calvin B. Cady	203
Ilustração 69 – Chrystal Reiboldt. Modelo Teórico de Instrução da Classe Colectiva de Piano (Reiboldt, 1962).	205
Ilustração 70 – Modelo de desenvolvimento integral do músico (adaptação do investigador do texto de Willems, 1968: 13)	206
Ilustração 71 – Andrew Hisey: O piano como instrumento da funcionalidade musical (adaptado de Hisey, 1999: web).....	208
Ilustração 72 – Caracterizadores da funcionalidade no contexto do Modelo apresentado...	214
Ilustração 73 – Caracterizadores da funcionalidade (leitura, harmonia, experimentação).....	214
Ilustração 74 – Paralelismo entre a teoria de Kolb e o Modelo proposto de PF.....	222
Ilustração 75 – Três movimentos no Modelo Generativo do PF (analítico, sintético e motor)	226
Ilustração 76 – Três esferas: Saber, Planear, Gerar	227

Ilustração 77 – Representação gráfica da experiência: Participantes (P) são observados pelos avaliadores (A).....	234
Ilustração 78 – Imagem Geral do Modelo Generativo de Piano Funcional.....	276

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição dos diversos tipos de ensino de piano e as suas variantes (adaptado do texto de Pace, 1978: web)	
Tabela 2 – Ensino baseado no domínio simbólico <i>vs.</i> ensino baseado no domínio sensorial.	12
Tabela 3 – Escolha de competências de PF em diversos programas e épocas.....	99
Tabela 4 – “Radiografia” do PF, segundo o estudo de D. Skroch.....	104
Tabela 5 – Conclusões da “Radiografia” do PF.....	106
Tabela 6 – Estilos de aprendizagem segundo Kolb (Adaptado de Tennant, 1997).....	192
Tabela 7 – Organigrama da <i>Comprehensive Musicianship</i>	194
Tabela 8 – Mudança de paradigmas preconizada pelo modelo de PF.....	218

LISTA DE ABREVIATURAS

[ed. e trad.]	editado e traduzido
[ed. orig.]	edição original
[ed. port.]	edição portuguesa
[Ed.]	editor
[ed.]	edição
[Eds.]	editores
[et al.]	<i>et alii</i> (e outros)
[LE] / [LME]	Leitura Espontânea / Leitura Musical Espontânea
[p.]	página
[PF]	Piano Funcional
[pp.]	páginas
[rev. ed.]	<i>revised edition</i>
[s.a.]	<i>sem autor</i>
[s.d.]	<i>sem data</i>
[trad.]	tradução / traduzido por
[<i>vs.</i>]	<i>versus</i>

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO

PREFÁCIO

A expressão “Piano Funcional” designa a instrução, em grupo reduzido, em diversas competências funcionais – não incluídas no ensino tradicional, mais orientado para a execução virtuosista. O estudo funcional do piano activa no estudante processos de relacionamento, síntese e generalização sobre diversos aspectos da actividade musical, contribuindo para uma consciência aprofundada da linguagem, e alimentando a flexibilidade e autonomia dos educandos. O objectivo é a aquisição de uma funcionalidade musical plena, através da apropriação e controlo da linguagem musical.

Este prefácio visa realizar uma abordagem inicial a conceitos que esta dissertação adoptou, nomeadamente o de “funcionalidade”, e outros que lhe estão associados, como “apropriação” e “controlo” da linguagem musical. Desta forma, pretende-se justificar a escolha do piano como veículo mais adequado para a aquisição da funcionalidade musical, no contexto de uma educação musical progressista e abrangente.

Funcionalidade

funcional, adj. 2 gén, que diz respeito as funções de um órgão ou aparelho prático; de fácil aplicação ou uso; pronto para funcionar; bem adaptado pela configuração e dimensões à função respectiva; educação ~: (pedag.) sistema educativo que suscita o exercício das funções mentais da criança, à medida que vão aparecendo (apela para a sua acção espontânea assente no interesse).

(Dicionário da Língua Portuguesa, 7ª Ed., Porto Editora)

func·tion·al, adj. (f'ʌŋkʃənəl)
designed for or capable of a particular function or use;
involving or affecting function rather than physiology;
relating to or based on function especially as opposed to structure;
fit or ready for use or service;
Designed for or adapted to a function or use;
running(a): (of e.g. a machine) performing or capable of performing.

(Adaptado do *WordNet Search 3.0*, 2009, Princeton University)

O piano estava aberto, mas eu tinha esquecido tudo; inclusivamente a notação me era estranha. Então, lembrei-me ... o meu primeiro professor de piano, enquanto me fazia tocar baixo cifrado como um jogo de crianças, me tinha fornecido um conhecimento básico de harmonia. Deliciei-me na harmonia dos sons; os acordes dissolviam-se em movimentos, e estes, pela sua vez, uniam-se entre si para formar melodias simples. Despedi-me da notação e toquei o que a minha mente me ditava. Gradualmente, adquiri a destreza suficiente para improvisar durante horas (Grillparzer, 1994: 49, citado por Gramit, 2002: 1; orig. em alemão, tr. ing. David Gramit).¹

Este texto autobiográfico descreve a experiência musical tardia do poeta austríaco Franz Grillparzer (1791-1872). O relato ilustra a importância da funcionalidade na prática

¹ Todas as traduções das citações em língua estrangeira são da responsabilidade do investigador, sendo as excepções indicadas. Igualmente, a formatação ocasional em itálico ou o uso de aspas são da responsabilidade do autor da tradução, e foram feitas com o intuito de enfatizar o sentido de certas palavras. Os textos na língua original podem ser consultados no ANEXO I.

musical; graças ao seu prévio contacto com a “gramática” da música, foi possível para Grillparzer aceder a todo um mundo de experiência e fruição musical através do piano, enquanto a mera aderência à notação talvez tivesse apenas gerado frustração e abandono.

Entre as múltiplas definições do termo “funcional”, encontramos vários campos de significação que se relacionam com a operatividade, facilidade de uso, e adaptação para uma função. Outra definição associa a funcionalidade na educação ao conhecimento útil e concreto, por oposição ao abstracto e teórico. O termo “funcional” pode denotar a promoção da “actividade mental”, entendendo-se como o oposto do mecanicismo associado ao treino tipicamente behaviorista.²

No entanto, toda a escolha implica renúncias; a palavra “funcional” tem campos de significação tão vastos, que será fácil assinalar a inconveniência de alguns: renuncia o Piano Funcional ao abstracto e teórico? Não, certamente. Promove o imediato e concreto em detrimento do subtil e elevado? Não, se considerarmos que o propósito é relacionar a explanação teórica com a prática musical viva, através do controlo da linguagem: “A aula colectiva de piano ajuda a eliminar a distinção entre música *aplicada* e música *teórica*” (Dunlap, 1939: 300).

A funcionalidade em música está ligada à uma visão *modular* da linguagem musical, sendo exemplos disso:

- a) a interacção do indivíduo com as *componentes* dessa linguagem (altura, ritmo, pulsação, tempo, dinâmica, agógica, timbre, textura, harmonia, simultaneidade);
- b) a manipulação desses factores separadamente durante a experimentação com ideias musicais;
- c) a simplificação de uma situação musical para a compreender na sua essência expressiva;
- d) a distinção entre o essencial e o retórico numa ideia musical.

Quais são as actividades que este estudo considera *funcionais*? A resposta depende da idade dos formandos, da sua experiência musical, e da sua situação académica; por exemplo, para crianças na fase pré-escolar, a capacidade de distinguir entre agudo e grave denotaria uma aquisição funcional. A discriminação entre a altura relativa dos sons é basilar para a ulterior apreensão de outros elementos da linguagem. Assim, sobre essa capacidade serão edificadas outras competências. Para um violinista de ensino secundário, uma aquisição funcional seria, por exemplo, reconhecer a progressão harmónica subjacente numa peça simples, compreender as suas relações “sintácticas”, e aplicar esse conhecimento para a memorização rápida da peça, ou na improvisação de uma nova melodia. Contrariamente, aprender a tocar no piano peças e escalas não pode ser considerado como formação funcional – particularmente quando realizado através da repetição rotineira, e sem ênfase na apreensão da linguagem.

² Jorgensen (1997: 10) distingue entre “mera repetição” e “estudo inteligente”, incidindo na diferença entre os termos *training* e *drill*: “*Training* é desenvolvido através da prática. Enquanto *drill* se refere à simples repetição mecanicista de tarefas, ligada ao condicionamento [motor], a prática envolve o pensamento crítico e a imaginação, no processo de aquisição de destreza nas competências musicais”.

A instrução tradicional sacraliza a componente instrumental orientada para a execução do repertório; o sistema de educação vigente sanciona a interpretação do legado musical dos grandes mestres – aquele que considera o aspecto mais elevado da cultura musical – como o seu principal objecto de estudo. Pode-se afirmar que, tendencialmente, o sucesso na aprendizagem de música é medido apenas pelo sucesso atingido no produto final – a execução de repertório instrumental. Os meios – os processos – interessam apenas na medida da sua eficácia na produção de resultados visíveis. Com frequência, os chamados “meios” são limitados a pouco mais do que uma repetição motora irreflectida³, que em nada promove o desenvolvimento da inteligência musical da criança.

Deriva dessa dinâmica um relacionamento pobre e pouco espontâneo com os materiais sonoros e gráficos da música. A leitura torna-se pouco instintiva, e o excesso de repetição enfraquece a capacidade de perceber as qualidades expressivas dos sons. Com frequência, a memória cinestésica não é reforçada com o intelecto e a audição, fazendo com que a execução se torne, para muitos jovens, uma fonte de ansiedade e de tensão.

Este estudo sustém que uma das causas da atrofia funcional da educação musical é a excessiva importância atribuída ao estudo do repertório no sistema de ensino. A cadeia de disfunções que esse desequilíbrio provoca está no arranque do modelo proposto para os estudos de Piano Funcional.

Propõe-se a denominação de “competências funcionais” da música, e a sua implementação realista dentro dos objectivos da educação musical. É uma hipótese deste estudo que o cultivo das competências funcionais é condição necessária para uma experiência mais completa da música. De forma global, essas aquisições são realizadas em três vertentes:

- a) relação espontânea com a leitura;
- b) competência no uso da harmonia como vector vertical da organização musical;
- c) prática musical que inclui a experimentação (entendida como o cultivo da criação, da improvisação, e da espontaneidade).

Propõe-se a prática *funcional* da música como antídoto ao mecanicismo, e como alternativa ao recurso à repetição convulsiva, que tanto têm impregnado a prática musical, centrada durante séculos no estudo do repertório e na técnica instrumental. Nessa perspectiva, poder-se-á afirmar que o cultivo da funcionalidade tem impacto positivo na optimização da *performance*.

A ausência de valores funcionais na educação musical também se relaciona com vestígios do elitismo que caracterizou o ensino e a prática musical durante séculos (ver secção 1.4.5.).

Os conceitos de *apropriação e controlo* da linguagem musical ajudam a explicar o sentido com que o termo “funcional” é utilizado neste trabalho. O paralelismo com o processo de aquisição de uma língua será utilizado neste ponto. A apropriação que o falante faz de uma língua denota a atitude de interiorizar a subtilidade e eficácia comunicativa desse sistema de símbolos. Essa atitude é revelada, por exemplo, no interesse por absorver as idiossincrasias

³ Ver secção 2.5.2. sobre o mecanicismo e o uso irreflectido da repetição no estudo instrumental, e as citações de Molina, 1994: 32; Tannhauser: 1999: 194; Barenboim, 1992: 22; Parakilas et al., 2002: 13, e Pace, 1992: web.

idiomáticas, as expressões, as gírias, ou as peculiaridades dialectais. Nem todos os falantes de uma língua atingem esse nível de apropriação, mesmo quando se fala da língua materna.

Muitos falantes, sem dúvida, atingirão apenas um nível de utilização que, permitindo a comunicação mais ou menos fluente, não permitirá a profundidade e eficácia comunicativa daqueles que, sim, *possuem* a língua. O *proprietário* pensa – até sonha! – na língua que *adquiriu*. Ele mantém uma curiosidade contínua pelas suas insondáveis subtilezas; não apenas pelos usos peculiares, pelas palavras e subtilezas semânticas, como também pela própria música e cadência da língua. Reflexivamente, o falante é também *possuído pela língua*; pode-se dizer que *a língua permeia e molda o pensamento* do falante que se apropria dela.

Podemos falar similarmente sobre o controlo da linguagem. Se a apropriação denota um desejo – uma atitude –, o *controlo* da língua implica uma acção. O motor do controlo é a curiosidade. Realizamos um acto de controlo cada vez que usamos uma palavra adquirida num contexto novo, ampliando assim a sua aplicabilidade e estendendo o nosso *poder de utilização* sobre ela. O *controlo* executa o desejo de *apropriação*. Aprender é, também, controlar, dominar. Controlar uma língua, ao mais alto nível, permite brincar, transgredir e poetizar, mas também usar essa língua com precisão e eficácia científicas. Controlar a língua supõe um processo de refinamento contínuo e potencialmente infinito.

Voltemos à música. Será que educação musical formal contribui para um encontro propício com o jogo⁴ e a experimentação? Será que a linguagem musical é vivida como uma substância que podemos tornar *própria*, aprendendo modos de a *controlar*? Estamos a promover o relacionamento com a música enquanto linguagem⁵, para além das meras rotinas de codificação e descodificação da notação?

Provavelmente, aqueles que podem responder afirmativamente a estas perguntas são músicos de talento excepcional, que porventura tiveram acesso a modos alternativos de aprendizagem. Quem, de forma mais comum, embarcou numa educação musical convencional concluirá talvez que a educação que recebeu não contemplava a música como uma substância moldável, na qual o utente é convidado a forjar, de modo natural e espontâneo, o seu pensamento musical.

O paralelo com a linguagem verbal, já estabelecido nos parágrafos anteriores, é oportuno.⁶ Faz sentido tentar transpor a ideia da *apropriação* e *controlo* da linguagem para o universo da linguagem musical. Aquele que se empenha no estudo de uma língua aspira a comunicar de forma fluente, correcta, espontânea, *improvisada*. Por outras palavras, assume a expectativa razoável de vir a adquirir um uso *funcional*, desimpedido, da língua que aprendeu. Através dos textos escritos contactamos com os padrões e estruturas da língua. Convenhamos que, no processo de aprendizagem de uma língua, a recitação não ocupa um lugar proeminente. Descobrimos textos, sim, para aceder aos níveis de escrita e leitura, para praticar e refinar a fonética e para exercitar a compreensão. Mas os textos são apenas um campo de

⁴ Em conexão com a ideia de jogo no estudo da música, ver o terceiro capítulo de Swanwick, K. (1988) *Music, Mind, and Education*. London UK: RoutledgeFalmer.

⁵ Ver Gordon (2000: 55-56) sobre a necessidade de transcender os mecanismos de leitura mecânica na educação, adoptando um paradigma mais inteligente no relacionamento com a leitura.

⁶ Não ignorando que o paralelismo entre música e linguagem não pode ser levado muito longe, pelas suas óbvias limitações, o exemplo da aprendizagem de uma língua permite estabelecer certas comparações que podem ajudar a entender o conceito de funcionalidade aplicado à música.

observação para compreender as “engrenagens” internas da língua. Na verdade, apenas ganhamos funcionalidade no uso da nova língua quando conseguimos reutilizar com sucesso aquilo que aprendemos *noutros contextos, improvisando o nosso discurso*.

A possibilidade de usufruir das formas mais elevadas de elaboração linguística (poesia, romance, teatro) só existe quando a apropriação e controlo da linguagem verbal já é uma realidade inquestionável. Sentiríamos, por acaso, o impulso de nos deleitarmos com a beleza de *Romeu e Julieta* se não soubéssemos pedir pão à nossa padreira?

Vale a pena reflectir até que ponto o ensino tradicional da música se distancia do exemplo acima descrito. É um facto que grande parte dos esforços na educação musical é direccionada à acção de ler a notação. Para além da leitura do texto (e da sua interpretação artística no acto da *performance*), o contacto generativo com as estruturas e materiais da música não parece estar no centro da aprendizagem. As acções de reformular, combinar, modificar, moldar, variar, imitar ou gerar ideias musicais não parecem formar parte dos objectivos centrais do ensino. Por outras palavras, as oportunidades para a exploração e experimentação *plástica* realizadas com os elementos da música são severamente reduzidas, quando não suprimidas, na educação convencional.

Mas qual é a alternativa para esse estado de coisas? Cabe-nos agora teorizar sobre as perspectivas promovidas pela funcionalidade musical. Quais são os comportamentos que deveriam ser definidos ao praticante de música, num contexto de promoção da funcionalidade? São aqueles caracterizados pelo intérprete? Ou pelo improvisador? Pelo ouvinte e apreciador inteligente? Pelo analisador? Pelo compositor? Talvez pela confluência de todos eles?

Estas perguntas estão na raiz de qualquer filosofia de ensino musical. Certamente, cada resposta possível conduziria a uma visão diferente sobre a educação musical. Intuitivamente, muitos considerariam que certos músicos são mais *funcionais*, dir-se-ia mais completos, que outros. Quando falamos, por exemplo, da versatilidade de figuras como Winton Marsalis, André Previn, Keith Jarrett, Yo-Yo-Ma ou Bobby McFerrin, aludimos à facilidade com que eles *funcionam* competente e artisticamente em diversos estilos, mas não só.

Marsalis, por exemplo, é aplaudido como instrumentista excepcional e como intérprete de repertório de música erudita ocidental, mas também como inspirado improvisador e *jazzista*. Ele domina os códigos de notação musical em que expressa a sua arte, e é sensível às *nuances* da escrita e do estilo; controla a linguagem como codificador activo, articulando nela composições e arranjos nos mais diversos géneros e estilos. O facto de conhecer formalmente a linguagem que utiliza aumenta a sua funcionalidade como professor e divulgador. O seu carisma, talento e virtuosismo invulgares, e o seu profundo conhecimento do património da música ocidental, fazem dele um exemplo raro de *músico funcional*.

O caso anterior pode ser considerado como invulgar, pela raridade da convergência de tantos talentos num indivíduo. Mas o exemplo, embora extremo, sublinha a relevância de uma visão mais plural da prática musical: ler, compor, arranjar, tocar de ouvido, imitar, harmonizar, transpor, improvisar, acompanhar, memorizar, analisar, ou indagar em aspectos da *performance* são ilustrações de outras tantas *funções* que a música permite ao praticante. É certo que a excelência dos casos aludidos poderá não estar ao alcance de todos; mas também é patente

que a educação convencional raramente chega sequer a estimular esta componente de versatilidade nos estudantes de música.⁷

As “funções” descritas no parágrafo anterior são saberes que tornam mais rico e versátil o relacionamento com a música. Não parece excessivo afirmar que todo o aluno de música deveria ter a oportunidade de adquirir essas valências como parte do seu crescimento musical. Eis uma perspectiva utilitária (mas não negligenciável!) da funcionalidade: a competência e autonomia nessas funções (ler, improvisar, acompanhar ou harmonizar) valorizariam a formação do praticante de música com orientação profissional. Por outro lado, os restantes praticantes ganhariam ferramentas para uma fruição activa da música ao longo da vida.

A funcionalidade incide sobre uma valorização da experiência de aprendizagem *enquanto processo*, e não meramente enquanto produto final (leia-se uma recompensa académica, social ou económica). A pesquisa de McPherson et al. (1997: 123-129) aponta para a evidência de que as competências aludidas, sempre que bem fertilizadas durante os anos de formação, convergem para facilitar as outras competências, *incluindo a performance instrumental*. Assim, o crescimento musical poderia ser descrito (e planeado) como *a convergência e fertilização mútua das diversas funcionalidades, finalmente cristalizadas na prática abrangente dos diversos saberes musicais*.

Esta filosofia funcional do ensino da música destaca-se, assim, da perspectiva de *instrumentalismo* – o duplo sentido não é coincidência – que ainda está no âmago da prática educativa imperante; segundo esta, o objectivo supremo da educação musical seria a formação de indivíduos que tocam peças de música. Thomas Tapper já alertava em 1898 para o perigo de utilizar o instrumento como mediador imprescindível e inevitável na nossa relação com a música impressa. As palavras de Tapper podem ser lidas como um antecedente histórico do conceito de audição, articulado por Edwin Gordon (n. 1927)⁸ várias décadas mais tarde:

Debrucemo-nos sobre este diálogo entre o piano e nosso pensamento musical. Que relação existe entre a música na nossa mente e os sons produzidos pelo piano? Pareceria na realidade como se o piano fosse uma câmara fotográfica que faz para nós uma fotografia daquilo que está escrito – uma câmara tão subtil que representa coisas invisíveis que existem apenas dentro de nós, e não coisas que podemos ver e tocar. Mas sendo de facto o piano fiel [nessa função], pode no entanto tornar-se o veículo de grandes estragos. Podemos cair no hábito de confiar ao piano a tarefa de pensar por nós, de o deixar, de facto, fazer isso. Em vez de olhar cuidadosamente para as páginas da nossa música nova, lendo-a e compreendendo-a com a mente, corremos para o piano, e com a nossa destreza, sentamo-nos e usamos as nossas mãos em vez de usar as nossas mentes (Tapper, 1898: web).

O piano, neste exemplo, estaria longe de satisfazer a função que dele se reclama neste estudo. Tapper denunciava a sua utilização como um “falso” intermediário entre a experiência

⁷ Na secção 1.3. é citado o eminente pedagogo suíço Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), interrogando-se sobre as razões pelas quais as aulas de música não potenciam as qualidades que definem o verdadeiro músico.

⁸ A ideia nuclear da teoria de Gordon é o desenvolvimento da audição de padrões tonais e rítmicos, conceito que aparecerá nestas páginas em várias ocasiões. A audição acontece quando o indivíduo ouve e compreende a música sem necessidade da presença da fonte sonora; pode acontecer, inclusivamente, que tal fonte nunca tenha estado fisicamente presente, situação que não deverá ser impedimento para a audição desse padrão. A imitação é apenas o resultado de uma apreensão da música feita através dos ouvidos de outrem, enquanto a audição constitui um processo interior altamente especializado e individualizado. Para uma explicação mais completa, ver Gordon, 2000: 15-40.

mental do som e o praticante, conduzindo este último à errônea sensação de que reproduzir notas (sem a participação da audição, do intelecto, nem da sensibilidade) constitui uma experiência musical completa.

Assim como a leitura sem compreensão da linguagem verbal não denota mais do que uma superficial e enganadora alfabetização, também é possível reproduzir música sem apelar às nossas faculdades mais elevadas (Gordon, 2000: 156). A configuração do cérebro humano permite a possibilidade de condicionar uma resposta motora sofisticada (com recurso à repetição exaustiva), sem que seja imediatamente necessária a apreensão inteligente da linguagem musical por parte do executante.

No pior dos casos, essa possibilidade produz indivíduos adestrados para reproduzir peças de forma mecânica e sem envolvimento genuíno, na pior tradição do Condicionamento Operante (ver Skinner, 1965). Feierabend descreve uma típica sessão de estudo que lembra o treino de animais de circo:

Quando vês este ponto neste espaço, carrega na tecla. Esse pontinho ... essa tecla. Primeiro devagar e com prática ganharás à-vontade com a localização das teclas para cada símbolo. Com o tempo, a capacidade de ler e a destreza da execução progredem. Quer isto dizer que te tornaste musicalmente alfabetizado? Quando olhas uma peça de música impressa, podes dizer como a música soa sem [precisar] do instrumento como intérprete? (Feierabend, 1997).

Swanwick utiliza a expressão “*bark at print*” (literalmente “ladrar o texto”, ou “ladrar para o texto”, continuando a analogia pavloviana!) para descrever uma leitura em voz alta que carece de qualquer sentido, compreensão ou intenção: “Ouvir alguns alunos a estudar piano é mais ou menos como ouvir-me a mim lendo uma transcrição fonética do Mandarim. Eu não faria a mais mínima ideia do que estaria a dizer; e soaria terrivelmente mal. Deve haver maneiras melhores [de aprender e ensinar música] (Swanwick, 2002: 205). Na verdade, custa admitir a possibilidade de que não existam formas mais saudáveis e inteligentes de transmitir a música. Há um século atrás, Dalcroze alertava certeira sobre essa lacuna no ensino: “Que podemos fazer para corrigir as aulas de música em que é permitido tocar sem entender musicalmente, ler sem compreender, escrever sem ouvir ou sentir?” (Choksy et al., 1986: 29-30).

No melhor dos casos, os alunos chegam a atingir um nível extraordinário como intérpretes, sendo anunciados como produtos exímios do sistema educativo, e prova tácita do bom funcionamento desse sistema. No entanto, a maior parte dessa minoria restrita apenas aprendeu a *recitar* de maneira convincente (e até artística) numa linguagem da qual desconhece quase tudo, para além do seu alfabeto e a sua fonética. Continuando a analogia com a recitação, dir-se-ia que os alunos aprenderam uma série de poemas (embora apenas uma ínfima parte da literatura) mas são, por norma, incapazes de articular uma mensagem própria nessa linguagem porque desconhecem quase tudo sobre a sua organização.

Com uma preparação que limita seriamente a capacidade de generalizar e transferir, de comparar e decorar (ver Odam, 2001: 26), esta minoria de alunos mais dotados é, apesar de tudo, o melhor que este sistema de ensino musical, em premente necessidade de renovação, tem para mostrar. Poder-se-á argumentar que alguns alunos concluem os seus estudos secundários sendo capazes de muito mais do que “*barking at print*”. Os jovens mais dotados

encontram sempre uma maneira de sobreviver à violência exercida por um modelo educativo contra-natura. Eles conseguem imitar os bons exemplos dos professores, e chegam a produzir música de forma artística. Com o tempo, alguns chegam a desenvolver uma personalidade e voz próprias. Dizemos dessas crianças e jovens talentosos que são “musicais”, mas também poderíamos olhar para eles como heróicos sobreviventes de um trágico naufrágio: a sua mera existência não é prova da excelência do sistema de ensino que os formou; eles são, infelizmente, *excepcionais*, também no *pior* sentido da palavra.

Porém, dir-se-ia que o sistema foi desenhado para estes sobreviventes como público-alvo, e não para a maioria dos alunos. A descrição desta frequente situação já é lamentável, mesmo sem mencionar todos aqueles alunos (a imensa maioria) que não atingiram o grau de “excelentes recitadores”, com direito a um público entusiasta. Não há ovações para estes, nem mesmo a expectativa de utilizar o que aprenderam no futuro, para recreação própria. Em muitos casos, o que esta grande massa de alunos absorveu nos anos de formação foi obtido através da repetição motora⁹, precisamente a estratégia de trabalho que, isoladamente, recolhe frutos mais efêmeros. Na ausência de outras estratégias, o condicionamento motor é pouco fiável, e precisa insaciavelmente de contínuo reforço. Quando este reforço deixa de ser fornecido, o lugar antes ocupado pelo conhecimento é habitado por um eloquente, frustrante e silencioso vazio: “eu antes *sabia* música, mas já não sei, porque deixei de praticar”. Como ironicamente lamenta Helena Rodrigues: “A propósito, conhecem alguém que tenha desaprendido a nadar? Ou a falar? Ou a andar?” (Rodrigues, 2001, web).

Esta linha de argumentação conduz inexoravelmente a uma crítica do sistema de ensino como instituição elitista, que será retomada na secção 1.4.5. A falta de coerência do sistema que permite esta situação é motivo para as duras palavras de Swanwick: “Pôr as pessoas a tocar um instrumento sem compreensão musical – sem realmente ‘saber música’ – é uma ofensa contra o género humano. [Isso representa] um despreço tanto pelo sentimento como pela cognição; sob tais condicionamentos, o mundo torna-se [um lugar] sem sentido” (Swanwick, 2002: 193).

O Piano como veículo da funcionalidade musical

[O piano] tem ocupado um lugar central na vida musical, tanto no meio doméstico como no profissional, desde o terceiro quartel do século XVIII, e não apenas porque pode fazer soar dez ou mais notas simultaneamente e oferecer uma versão aproximada de qualquer peça da música ocidental, mas também porque pode ser tocado forte e piano (daí o seu nome) segundo a pressão exercida, e isso constitui o seu vasto leque expressivo (s.a., 1988: 576-577).

Temos uma grande fé no poder humanizador da música, e especialmente na música no ambiente doméstico. Mesmo desde um ponto de vista moral, [o poder da música] tem uma influência harmonizadora. Ver uma família à volta do piano-forte à tarde, fundindo as vozes nos sons de Haydn ou Mozart, ou nas canções melhor conhecidas da nossa pátria [EUA], é uma imagem maravilhosa – um quadro gracioso e exultante de felicidade doméstica. A mãe toma conta do acompanhamento no piano-forte, o pai dirige com a flauta ou o violino, ou

⁹ No modelo de Correia (2003) diríamos uma monótona dieta de “*coactivation*”, sem “*contextualization*”, “*e-motional exploration*”, nem “*becoming*”.

apoia a melodia com o baixo, enquanto o grupo de jovens fornece as partes de soprano e alto ... (s. a., 1899: 10).

Embora tenha sido “inventado” no Sul da Europa, a disseminação geográfica inicial do piano, como ícone cultural e “equipamento” doméstico, foi muito maior nas sociedades do norte do continente, devido provavelmente a factores climáticos (Weber, 1998: 382; Turley, 2001: 638).¹⁰ R. Murray Schafer coincide com Max Weber na descrição do piano como “um divertimento idealizado para os Invernos do norte de Europa” (Schafer, 1991: 194). As populações do norte estariam mais agrupadas ao redor do núcleo familiar, propiciando relações comunitárias, vicinais, de carácter solidário e recreativo ao calor do lar; como poeticamente imagina Schafer, “[...]s]aindo do frio de arrepiar os ossos, [os povos setentrionais] vieram esquentar seus dedos bem protegidos nos teclados ardentes” (Schafer, 1991: 194).

O piano foi, ao mesmo tempo, uma peça de mobília indiciadora de posição social e gostos refinados e um instrumento para a recreação e deleite genuínos. Descrito frequentemente como instrumento da burguesia, o piano não tardaria em tornar-se um símbolo da cultura da classe média, funcionando como um elo imaginário de identificação entre os seus proprietários e a produção musical das elites.

Durante séculos, o piano tem estado no cerne da actividade musical, situando-se a ambos lados da zona de exclusão social: abrangendo música erudita e popular, interpretação e improvisação, solistas e acompanhadores, amadores e profissionais, académicos e autodidactas, mulheres e homens, adultos e crianças, ricos e pobres, praticantes e ouvintes de todas as raças.

Esta capacidade de adaptação do instrumento é também o produto de uma engenhosa exploração comercial. A capacidade do piano de adoptar morfologias tão diversas para se adaptar às diferentes necessidades e fortunas de um vastíssimo leque de utilizadores, poderá ter sido um dos grandes trunfos do instrumento de tecla ao longo da história. Durante o século XIX, com a ascensão das classes médias, muitas famílias passaram a poder custear um piano para uso doméstico (Parakilas, 2002: 3-5).

Construtores como Pleyel, Erard, Broadwood e outros reagiram prontamente, conseguindo colocar no mercado modelos pequenos, verticais, mais adequados para o modesto tamanho das divisões nestas casas. Essa adaptabilidade do piano reflecte também as renúncias que o instrumento teve que fazer para atingir o seu lugar proeminente no imaginário musical colectivo; o piano possui uma componente “mecânica” mais ostensível do que a maior parte dos instrumentos, e como tal sacrifica, com o seu som “neutro”, a peculiaridade do timbre que é a marca distintiva doutros instrumentos. Outro aspecto que limita a expressividade do piano é a impossibilidade para modular significativamente o som após a sua produção.

No entanto, a vantagem do piano é outra: ele é um *actor*, e como tal, afirma a sua capacidade extraordinária de representar o papel dos outros, de ser um criador de ilusões, um

¹⁰ Turley descreve no citado artigo a teoria de Max Weber, que aplica o seu conceito dos processos de racionalização à arte e a cultura ocidentais. O capítulo que Weber dedica à ascensão do piano como instrumento “racional” por excelência pode ser consultado em Weber, Max (1998) *Max Weber: Selections in Translation*. New York: Cambridge University Press: 378-382.

prestidigitador sonoro – já foi chamado de “*household orchestra*” ou “orquestra doméstica”. A sua complexa e engenhosa máquina pode ser descrita como pouco mais do que um sistema de martelos que batem em cordas; mas esses sons, que começam a morrer quase no momento em que são produzidos, têm o poder de evocar, no entanto, “o canto sustido da voz humana ..., a harmonia de um coro, a riqueza da textura de uma orquestra, e o ímpeto rítmico de uma banda de baile” (Parakilas, 2002: 4-5).

A ubiquidade é possivelmente o triunfo mais visível do piano, mas não será o mais importante; Mary E. Dunlap (1939: 299) e Fay T. Frisch (1960: 57) já defendiam o instrumento como *veículo universal de musicalização*, quando definiram o teclado como capaz de representar uma imagem musical completa de todos os elementos da linguagem musical. Frisch referiu também o aspecto lúdico e comunitário das aulas colectivas, e destacou a importância do contacto com o piano para melhorar a apreciação musical, e o seu impacto numa posterior especialização dos alunos da escola básica. Shumway (1970: ix) destaca a capacidade do piano para traduzir espontaneamente ideias abstractas em som. Segundo Shumway,

... a aprendizagem ao piano acelera a compreensão de conceitos fundamentais e técnicas tradicionais, assim permitindo a inclusão de novos recursos harmónicos ... [O] estudo da harmonia convencional é ainda racionalizada através da insistência no uso de acordes – aquelas relações melódico-harmónicas que conformam o núcleo do uso da harmonia entre 1600 e 1900 (Shumway, 1970: ix).

Raymond Burrows, figura destacada na promoção destes estudos durante a primeira metade do século XX, chamava a atenção sobre um facto incongruente: a baixa preparação funcional dos próprios pianistas – sendo precisamente o piano o instrumento mais apropriado para desenvolver uma competência musical abrangente! Dalcroze, décadas antes, já se tinha interrogado sobre o motivo pelo qual os estudos de piano não conduziam à compreensão da harmonia (Choksy et al., 1986: 29-30). Burrows atribui o problema à instrução defeituosa, considerando que “[b]em ensinado, o piano pode [ajudar a] desenvolver músicos que respiram, vivem e pensam música” (Burrows, 1937: 321).

O cultivo da funcionalidade através do piano está longe de ser uma ideia nova, como será evidenciado no Capítulo 3 deste trabalho. Parakilas oferece uma elucidativa descrição das “funções” que eram presumíveis num instrumentista de tecla, perto do final do século XVIII:

Tocar um instrumento de tecla foi sempre uma actividade de apoio; os cravistas, em particular, amadores ou profissionais, apareciam no papel de acompanhadores, tanto para fazer o baixo contínuo na orquestra ou outro agrupamento, como para fornecer um mero acompanhamento para um cantor. Os métodos editados para eles dedicavam um espaço considerável às competências requeridas para estas situações, especialmente a harmonia e o contraponto. Por serem estas destrezas relativas à composição, poderia dizer-se que a arte da composição era ensinada ao teclado (Parakilas et al., 2002: 113).

Houve um tempo em que as artes da composição e da improvisação formavam parte das competências transmitidas pelo professor de piano; Karl Czerny, mais conhecido como pedagogo do piano, também é autor do livro *The School of Composition*, assim como de um manual de improvisação, no qual o aluno é instruído no modo de improvisar sonatas, *rondos* e

outras formas populares (Schnebly-Black, 2004: 86). Mais tarde, a dissociação de matérias, característica do sistema de ensino nos conservatórios europeus, motivou a abertura de classes de teoria musical, forma e análise, e o estudo do piano foi perdendo paulatinamente parte dos conteúdos que no passado foram as suas senhas de identidade.

A função polivalente do instrumentista de tecla foi sendo lentamente eclipsada pela figura emergente do virtuoso, consagrado à interpretação. É difícil saber com exactidão quando se produziu a mudança de paradigma, e quais os factores que contribuíram para essa mudança, mas é lógico assumir que a própria ascensão do piano terá influído no processo.

Segundo Parakilas, os métodos dedicados ao estudo do cravo, ainda que contendo peças a solo, estavam desenhados com o objectivo último de incentivar o acompanhamento, a direcção de agrupamentos e a composição. Esta situação mudou com o advento do piano, verificando-se que já os primeiros métodos dedicavam as suas páginas à promoção do estudo de repertório a solo, e ao desenvolvimento “técnico”.¹¹ O piano nunca foi requerido como integrante *obligato* da orquestra, da forma análoga ao cravo. A literatura para piano solo adquiriu desde o início uma aura de prestígio que a literatura para cravo nunca desfrutou. De facto, o *status* social conferido ao grande virtuoso alcançou rapidamente o prestígio até então reservado apenas aos compositores e maestros. Desta maneira, a aprendizagem do piano foi rapidamente conotada com o domínio da interpretação (Parakilas et al., 2002: 113-114). O instrumento de tecla terá assim deixado de ser o percurso natural para a aquisição das competências em direcção e composição.

Hisey (1999: web) aborda a ideia de funcionalidade desde uma perspectiva histórica (no sentido de relevância artística e utilidade social dos músicos de tecla, como organistas, cravistas ou pianistas), cifrando-a nos perfis de intérprete, criador, improvisador, colaborador, divulgador, especialista no aspecto organológico do instrumento, figura pública associada à arte e cultura popular, e docente.

O músico de tecla, através da sua capacidade de traduzir os símbolos em sons, e vice-versa, sempre contribuiu para a sociedade na sua dupla faceta de intérprete e de criador. Como improvisador, e utilizando a sua competência para ler sistemas de notação simplificada (códigos alfanuméricos, baixo cifrado, *leadsheet*), renovou as tradições musicais gerando espontaneamente cadências, prelúdios corais, ornamentação, variações de temas populares e improvisações de todo género. Como músico colaborador, a funcionalidade do teclista não necessita destaque: junto dos compositores e solistas, integrando grupos de câmara, ou como especialistas no repertório de ópera, teatro musical, o seu impacto na vitalidade da actividade musical é indiscutível. Como técnico/mecânico e afinador, o músico de tecla foi até há pouco tempo primeiro responsável pela manutenção do mecanismo e afinação do seu próprio instrumento – e ainda o é, no caso dos cravistas. Como professor, a relevância cultural e social do músico de tecla não precisa de explanação.

¹¹ Parakilas refere o caso do método de Milchmeyer, de 1797 (*The Correct Method of Playing The Pianoforte*), alegadamente dirigido aos principiantes e amadores; já nas páginas iniciais, e após uma breve introdução sobre a forma da mão, o método inicia o leitor em dedilhações de complexas figurações em terceiras, sextas e oitavas paralelas. Esta “urgência” na introdução de elementos técnicos de execução transcendente parece indiciar que o que caracterizava um bom principiante, segundo Milchmeyer, seria a ambição de se tornar um virtuoso (Parakilas, 2002: 114).

Embora algumas das competências citadas tenham sido lentamente relegadas do perfil que define o músico de tecla contemporâneo (i.e. afinador, compositor), muitas outras são ainda bem reais. O universo da música continua a precisar de indivíduos bem formados, musicalmente articulados e inteligentes, capazes de compreender e partilhar a música, dominar os seus instrumentos, e realizar com eles actos de (re-)criação que elevem e enriqueçam a sociedade.

Recentemente, numerosos estudos referem o impacto da educação musical através do uso do piano noutras áreas de desenvolvimento, nomeadamente no raciocínio espaço-temporal – considerado crucial em matemática e ciências –, na memória (Bugos et al., 2007) e no Coeficiente de Inteligência (Rauscher et al., 1997); Graziano, Peterson & Shaw, 1999; Cheek & Smith, 1999; Schellenberg, 2004; Costa-Giomi, 1999; Zafran, 2004). Bangert e Altenmüller (2003) atestaram ainda a incidência do estudo do piano na plasticidade cerebral dos músicos.

O piano é também apresentado por muitos investigadores como um meio adequado para a promoção de uma musicalidade inteligente, já desde os primeiros estádios da formação da criança. James Lyke, professor, investigador e uma autoridade no método colectivo de ensino, conduziu em 1967 uma experiência para determinar o impacto do ensino em aulas colectivas de piano na aquisição de diversas aptidões musicais elementares, chegando à conclusão que a instrução no piano clarifica os conceitos musicais, sendo o teclado excelente como ferramenta de aprendizagem quando se trabalha com “a substância da música” (Lyke, 1967: 75). Como também assinala o eminente pedagogo norte-americano Ivan Frazier,

... podemos usufruir das propriedades visuais do piano, do seu espectro dinâmico, e das potencialidades harmónicas que oferece para apreender e solidificar a nossa compreensão da melodia, da harmonia (da simultaneidade, se preferirem), do ritmo e da textura, assim como de problemas de *performance* que se prendem com controlo dinâmico, fraseado e coordenação (Frazier, 1999: web).

Robert Pace, influente pedagogo do piano norte-americano, e figura visível do Piano Funcional, comparou a distribuição das teclas pretas e brancas em níveis diferentes a uma espécie de “Braille” (Pace, 1999a: web), facilitando a localização das mãos através de uma topografia reconhecível ao tacto; caberá atribuir parte do triunfo histórico do piano à genialidade deste engenhoso *design*, o teclado (muito mais antigo que o próprio instrumento!), que coloca, potencialmente, uma orquestra sob o controlo dos dez dedos do instrumentista. Como aponta Piero Rattalino, a configuração e dimensões do teclado são dependentes da anatomia da mão e, até um determinado momento, da evolução da música ocidental: “Até certo ponto, o teclado modificou-se em função da evolução da música; depois, sucedeu o oposto, e foi a música quem tendo adoptado ... o temperamento igual, demonstrou que não queria renunciar às vantagens de um teclado já não modificável ulteriormente” (Rattalino, 1988: 14).

Parakilas (2002: 256) afirma que o fenómeno da música, considerado globalmente (edição, composição, *performance* pública, educação), floresceu em ligação com a indústria do piano. A ligação da indústria de construção de pianos ao meio da edição musical, assim como ao universo académico (ver Capítulo 3 sobre a história do piano como instrumento

complementar na educação) completa a imagem do piano como catalisador de uma muito apreciável parte da actividade musical durante os últimos dois séculos.

Atendendo à penetração cultural do piano nas populações, ao número sempre crescente de adeptos e praticantes, à atenção e devoção de um exército de amadores, e à diversidade das utilizações em que foi empregue, dir-se-ia que a história do piano transcende a mera enumeração da literatura, dos compositores e dos virtuosos que povoam a merecida mitologia do instrumento. O piano, como nenhum outro instrumento na história, ganhou um lugar como *objecto funcional* por excelência.

Efectivamente, o aproveitamento do instrumento de tecla como meio para complementar a formação integral do estudante de música apresenta-se intuitivamente como uma ideia plausível; enquanto instrumento polifónico de grande versatilidade, ele constitui uma metáfora excepcional da expressão orquestral, afirmando-se como apoio básico para actividades como a educação musical, a composição, a harmonização, o arranjo, a exploração de partituras de toda índole, ou a improvisação.

INTRODUÇÃO

Pôr as pessoas a tocar um instrumento sem compreensão musical – sem realmente “saber música” – é uma ofensa contra o género humano. [Isso representa] um desprezo tanto pelo sentimento como pela cognição; sob tais condicionamentos, o mundo torna-se [um lugar] sem sentido (Swanwick, 2002: 193).

Quem é um verdadeiro músico?

um verdadeiro músico ouve antes de fazer

um verdadeiro músico ama as ideias mais do que os sistemas

um verdadeiro músico sente antes de analisar

um verdadeiro músico descobre padrões em toda parte

um verdadeiro músico faz conexões, relaciona todas as coisas

um verdadeiro músico goza a sensação do som

e o som da sensação

um verdadeiro músico “toca” durante os silêncios

um verdadeiro músico pode encontrar a pulsação num único som

um verdadeiro músico escuta entoação, acentuação, vogais e consoantes

e não apenas palavras

um verdadeiro músico escuta a sua silenciosa voz interior (Adolphe, 1996: 26)

[Um verdadeiro músico] lerá com precisão e musicalidade à primeira vista. Memorizará com facilidade. Poderá improvisar ... [e] harmonizar melodias à primeira vista, ou tocar de ouvido a melodia e a harmonia de canções familiares. Poderá encontrar o acompanhamento apropriado para uma melodia que lhe seja cantada ou assobiada. Será capaz de transpor. E não se limitará a interpretar musicalmente aquele material sobre o qual recebeu instrução, mas possuirá suficiente conhecimento e capacidade para desenvolver os seus próprios conceitos musicais de forma autónoma.

A classe colectiva de piano não é meramente um lugar onde os alunos aprendem os mistérios da notação musical e adquirem uma técnica virtuosística. É um lugar onde se formam os ouvintes, os intérpretes e os compositores. É um lugar onde a música é compreendida e sentida ... um lugar onde é descoberta a alegria de participar ... um lugar onde é implementada a realização musical como actividade socializadora ... um lugar onde se aprendem técnicas fundamentais, e onde acontecem subtis apreciações críticas ... um lugar para a actividade criativa ... [e] para o desenvolvimento da musicalidade (Burrows, 1937: 325).

A expressão “Piano Funcional” denota a instrução, em grupo reduzido, em diversas competências funcionais – tais como a improvisação, a harmonização de melodias, a transposição, ou a leitura à primeira vista. O âmbito deste estudo é o de uma reflexão que se pretende global, sobre o Piano Funcional (doravante, designado por PF). Essa reflexão inclui a vertente filosófica, histórica e educacional, e a sua consequente aplicabilidade.

A capacidade de utilização funcional do piano abre inúmeras possibilidades ao futuro profissional, no plano pedagógico e performativo. Nesta perspectiva, considera-se necessário cultivar na formação do aluno de nível elementar e intermédio as competências que promovam a compreensão da linguagem musical para além da aprendizagem do repertório do próprio instrumento.

A capacidade de acompanhar ao piano as actividades da aula realça a experiência musical dos alunos de música, no ensino genérico. O papel do piano é também crucial no contexto da formação musical, técnicas de análise e contraponto e música de conjunto, no ensino vocacional, como acompanhador das actividades lectivas, e como apoio do professor

na preparação das aulas. A competência em leitura, acompanhamento, harmonização e improvisação tem uma aplicabilidade ilimitada na prática musical, quer falemos de instrumentistas, de professores de música em qualquer área de especialização, quer de músicos amadores.

Esta dissertação debate o papel do piano como ferramenta complementar na formação do músico. Mais concretamente, interessa formular um modelo para os estudos de PF, de forma a a) otimizar a sua implementação; e b) ajudar à disseminação dos valores pedagógicos que lhe estão associados – as valências que este campo do saber pode oferecer ao estudante de música, nomeadamente na promoção da leitura, do uso da harmonia, e da experimentação.¹²

Definem-se assim, inicialmente, três questões:

- ✓ Qual a essência de uma prática funcional da música?
- ✓ Quais são as condições ideais para transmitir uma vivência funcional da música?
- ✓ Pode o piano ser utilizado idoneamente na educação para promover uma aquisição funcional da música?

Uma das hipóteses do modelo generativo do PF proposto no Capítulo 7, é a de que a prática funcional da música fomentará no aluno uma crescente autonomia e uma imersão mais plural e diversa – menos centrada no próprio instrumento e na sua literatura específica – na Música como *Gestalt*,¹³ mais importante ainda, estimulará uma ligação activa, afectiva e duradoura à prática musical.

O estudo do piano como recurso funcional do praticante de música tem merecido uma atenção académica considerável, particularmente durante os últimos sessenta anos (Skroch, 1992; Lyke, 1968; Sonntag, 1980; Richards, 1962a). O papel do piano como instrumento complementar suscitou uma abundante discussão em numerosos seminários, artigos, teses (Monsour, 1960; Bozone, 1986; Skroch, 1992; Arrau, 1990; Da Costa, 2003; Jung, 2004; fóruns (*Piano Pedagogy Forum* da *University of South Carolina School of Music*) e outros meios, e propiciou a publicação de variadíssimos materiais de estudo específicos.

Um crescente número de profissionais foi encontrando, através da colaboração e da investigação, formas mais eficientes de implementação destes estudos nos diversos contextos educativos. A vasta implementação realizada nos Estados Unidos, em todos os níveis de ensino, ao longo do século XX, fez surgir uma fecunda investigação sobre os diversos aspectos desta especialidade, tais como a pedagogia em grupo (Arrau, 1990; Daniel, 2004; Giot & Baye, 2003: web), ou a caracterização e peso das suas diversas competências no planeamento curricular (Spicer, 1992; Graff, 1984; Da Costa, 2003; Jung, 2004). Muitos programas de formação específica para professores foram desenvolvidos, dando resposta à sempre crescente procura de docentes qualificados.

¹² O estudo foca as aquisições de competências por parte de alunos sem nenhuma incapacitação física ou mental.

¹³ *Gestalt*: uma colecção de entidades que formam um conceito unificado, uma configuração ou padrão que é superior à suma das suas partes; o conceito é aplicado denotando uma visão plural, multiangular e inter-relacionada do estudo da música.

Em suma, desenvolveu-se uma cultura e uma tradição do piano como instrumento complementar. A maior parte das instituições de ensino superior norte-americanas, em média, requer de cada aluno dois anos de estudo de piano em grupo. O *Handbook of the National Association of Schools of Music* (EUA) recomenda que a “competência em piano funcional” (*competency in functional piano skills*) seja incluída em todos os programas de Bacharelato em Música (Skroch, 1991: 189).

O reconhecimento da importância deste campo de conhecimento, contudo, não parece ter suscitado um interesse equivalente no universo académico europeu. O estudo do piano como ferramenta funcional aguarda ainda uma inclusão generalizada nos *curricula*, assim como uma política de formação específica de professores.

Este estudo propõe uma reabilitação do estudo complementar do piano como um dos agentes de mudança no nosso ensino musical. Na ausência de outros estudos sobre este tema em Portugal, parece adequado conferir ao trabalho um tom explicativo, com o intuito de iluminar aspectos relevantes da filosofia e da história do piano funcional.

Um dos propósitos da investigação é divulgar a necessidade de debater abertamente esta questão. Que se pretende conseguir com a implementação universal do PF? Que se fez até agora, utilizando o piano como ferramenta de compreensão da linguagem? Quais são os pilares do PF? Qual é o modelo proposto, e até que ponto pode ser considerado um modelo válido, um ponto de partida?

O primeiro impulso para este trabalho foi uma reflexão pessoal do investigador sobre a sua própria experiência de aprendizagem, seguida de um exame crítico ao sistema de educação musical. Esse exame revelou uma série de problemas, nomeadamente:

- a) Identificação entre “Ensino Musical” e “Treino instrumental centrado no contacto com os repertórios”;
- b) Ênfase na descodificação da partitura, em detrimento do domínio auditivo/oral/cinestésico;
- c) Défice na promoção de valores funcionais no ensino;
- d) Selecção restrita dos repertórios e práticas musicais;
- e) Elitismo.

A discussão destes problemas permite formular a hipótese de que a aplicação de Modelo Generativo do PF proposto contribuirá para melhorar a situação, através da promoção da funcionalidade musical dos formandos. A tese enuncia um modelo filosófico para a implementação da unidade curricular *Piano Funcional*. Este modelo assume que a aquisição das competências funcionais através do estudo do piano é um processo generativo. Nele, a criatividade e a experimentação moldam uma construção pessoal da aprendizagem. Este modelo identifica três grandes áreas de competência funcional:

- a) lidar espontânea e flexivelmente com a notação musical;
- b) tomar consciência do papel da harmonia ao piano nas suas vertentes auditiva, tátil, visual e criativa;

- c) experimentar o potencial da linguagem musical na sua vertente generativa e improvisatória, como re-articulação inesgotável das estruturas e materiais da música.

O PF, tal como considerado neste estudo, assenta numa estratégia de ensino em pequenos grupos.¹⁴ O ensino colectivo proporciona um ambiente de trabalho cooperativo, no qual os alunos aprendem também através da observação dos seus colegas. A criatividade é o motor da aprendizagem neste modelo; o estudo da música é abordado como um processo generativo de (re-)criação contínua. Os alunos aprendem a pensar no estudo pessoal como um processo cíclico de resolução de problemas práticos, identificando as dificuldades, prescrevendo e administrando soluções, e finalmente analisando os resultados.

O modelo quer contribuir para uma mudança de paradigmas em certas áreas chave da educação musical:

- a) Mecanicismo / Inteligência Musical;
- b) Montagem de repertório / Promoção de valores funcionais;
- c) Unidimensionalidade do objectivo pedagógico / Transversalidade e integração das actividades musicais;
- d) Elitismo / Universalismo;
- e) Segmentação da matéria / Integração e interligação das competências;
- f) Aula individual / Aula em grupo (reduzido);
- g) Ênfase na leitura/escrita / Ênfase no carácter abrangente e holístico da linguagem musical (incluindo oralidade/audição).

Clarificação terminológica

O campo de pesquisa do PF resulta problemático para a indagação científica, devido à ausência de standardização, e à grande variedade de situações, faixas etárias e competências definidas nos diversos contextos pedagógicos em que o piano é utilizado como instrumento de apoio à aprendizagem musical.

Derivado do anterior encontramos o problema da terminologia, que nem sempre foi utilizada com a devida precisão na literatura e na prática comum – por exemplo, na denominação das unidades curriculares. É observável na literatura, ao longo da história, a confusão terminológica entre conceitos como “aula colectiva de piano” (*class piano*,¹⁵ como é comumente referida no meio académico anglo-saxónico), “instrução de piano em grupo” (*group piano instruction*), “competências pianísticas” (*keyboard skills*) ou “aula colectiva de música com utilização de instrumentos de tecla, dentro do âmbito da escola pública” (*keyboard experience*). Frequentemente, encontramos a mesma terminologia aplicada à descrição de

¹⁴ No entanto, é frequente que o formato das aulas no meio universitário norte-americano reúna classes de até 20 alunos.

¹⁵ O conceito de *class piano* não tem a sua origem no ensino privado, mas sim no programa público de ensino genérico norte-americano, que incentivou uma verdadeira musicalização da população nas primeiras décadas do século XX. Uszler lembra que a terminologia *class piano* já não é aceitável na actualidade (Uszler, 2005, web).

experiências marcadamente diferentes, tanto nos seus contextos educativos, como nos seus objectivos e estratégias.

Estas designações são com frequência utilizadas indiscriminadamente, deixando o leitor com a ideia difusa de serem sinónimas ou pelo menos equivalentes. Dever-se-á entender em cada caso a identificação com uma faixa etária determinada? Quais as competências que cada modalidade visa desenvolver? Estar-se-á necessariamente a falar de “piano funcional” quando é referido o “piano em grupo”? Qual é o enquadramento das competências em estudo, dentro de um panorama educativo mais abrangente? Os parágrafos que se seguem visam a clarificação, pelo menos parcial, destas questões.

Durante a última década, os termos *Group Piano* e *Keyboard Skills* têm sido utilizados concertadamente entre um amplo espectro de docentes e investigadores para denotar uma prática que inclui competências funcionais – embora possam existir discrepâncias entre docentes sobre quais as actividades mais relevantes a implementar. Tendencialmente, esta terminologia já suscita menor confusão no meio universitário norte-americano, onde os programas de formação já consideraram e discutiram estas questões durante muitas décadas, e onde a inclusão de certas competências funcionais nos *curricula* já é tradicional e consensual. A julgar pelas comunicações incluídas no *Piano Pedagogy Forum*, que reúne contribuições de muitos reconhecidos especialistas, dir-se-ia que a expressão *Group Piano* tende a ser estabelecida, num grande número de casos, como equivalente à PF. Geralmente, *Group Piano* define o estudo de competências funcionais de iniciação/básicas para músicos universitários como parte dos estudos de licenciatura.

Convém advertir, porém, que o modo colectivo de instrução não denota necessariamente uma abordagem funcional.¹⁶ Analogamente, nada impede a inclusão de competências funcionais no âmbito da aula individual de piano. Na experiência pessoal do investigador, numerosos professores de piano já se tornaram conscientes das muitas vantagens derivadas da inclusão de competências funcionais na aula individual de piano – sendo a mais observável o incremento na produtividade do aluno na abordagem do repertório.

A instrução colectiva permite poupar tempo de aula, disponibilizando-o para questões de natureza funcional. Este facto, como reflecte a prática da pedagoga norte-americana Marilyn Lowe¹⁷, é verificável em classes de poucos elementos, mesmo nas situações em que o repertório estudado é de nível avançado. Outros docentes, igualmente cientes dessa necessidade e mais-valia, ainda não implementaram essa estratégia, possivelmente arrastados pela necessidade sistémica de dedicar o tempo da aula ao repertório e à técnica – em detrimento de outras competências funcionais. O problema da falta de formação específica de docentes neste campo também é um problema que deverá receber atenção.

Em certas situações, a aula colectiva pode referenciar apenas uma opção metodológica – um professor que actua como “facilitador de conhecimento” a um colectivo. O PF, tal

¹⁶ Como se explica neste Capítulo, muitos programas de piano como “segundo instrumento” são ainda implementados como “pseudo-aulas” de piano, focadas apenas na chamada “técnica” e no repertório. Este “modelo” (ou ausência dele) parece ignorar as potencialidades do piano como veículo de compreensão da linguagem, e raramente atinge algum resultado prático na formação do aluno.

¹⁷ Palestra proferida na Academia de Música de Paços de Brandão, organizada pela EPTA (*European Piano Teachers Association* – Portugal) em 2010.

como é entendido neste trabalho, realça as competências “práticas” e a articulação destas na aula.

Para uma clarificação terminológica, incluem-se na seguinte Tabela uma caracterização de todos os tipos de ensino em que o piano intervém, com as suas variantes e objectivos específicos, e com o sentido em que serão utilizados neste trabalho.

Tabela 1 – Descrição dos diversos tipos de ensino de piano e as suas variantes (adaptado do texto de Pace, 1978: web).

Tipo de instrução	Descrição	Exemplo
Aula privada (ou individual) de piano	Consiste num ensino de tipo tutorial, regular e individualizado. Esta abordagem foi generalizada em todo o mundo desde os primórdios do ensino instrumental até os nossos dias.	
Master Class ou Aula Aberta	Define-se como uma sessão ou grupo de sessões isoladas; o aluno recebe críticas de um professor (que pode ser o docente habitual ou uma personalidade convidada). O repertório pode ser ou não interpretado pelo professor. O tamanho da classe pode variar entre um grupo restrito, e o público que pode albergar uma grande sala ou teatro (como no caso de Liszt, Leschetizky, ou mais recentemente, as classes magistrais das instituições superiores de ensino, que recebem personalidades internacionais em grandes auditórios). Os assistentes não são geralmente convidados a participar com comentários.	A vulgarização destas práticas pedagógicas torna desnecessários os exemplos
Instrução de Piano em Grupo	Denota uma situação de aprendizagem na qual dois ou mais alunos interagem, orientados pelo professor. O envolvimento de todos os membros do grupo é constante, seja a tocar, ouvir, analisar ou comentar construtivamente o desempenho de cada um e dos outros. Cada membro sente a responsabilidade de se preparar adequadamente para cada aula, e possui um envolvimento genuíno no processo de aprendizagem. O foco da instrução não está apenas nos aspectos técnicos e interpretativos, mas sobretudo nas competências funcionais que promovem uma relação autónoma com a linguagem musical (leitura, harmonização, improvisação, transposição, análise). É essencial a ligação do trabalho desenvolvido com os aspectos mais formais do treino instrumental. Esta situação é desejável para alunos de piano com nível intermédio-superior, embora possa começar com alunos mais jovens. Assim mesmo, é aplicável a alunos que utilizam o piano como um segundo instrumento, e que estão interessados em usufruir das capacidades funcionais do piano. Estas aulas colectivas podem ser combinadas com aulas individuais, atendendo às necessidades de cada aluno.	Robert Pace, G. Duckworth, Marylin Lowe (EUA) Ryan Daniel (Australia)

<p>Aula Colectiva de Piano</p>	<p>Consiste usualmente na instrução regular de um grupo de alunos (6 a 24) por parte do professor. Geralmente a aula tem uma carga horária de 1-2 h./sem. O objectivo desta modalidade é a introdução aos aspectos mais genéricos do piano através de uma perspectiva colectiva. Cada aluno dispõe do seu instrumento, normalmente um piano digital dentro de um ambiente de laboratório de teclados; em certos casos, vários alunos podem partilhar o mesmo instrumento. O foco está na interpretação de certo repertório, revisão de aspectos técnicos e outros materiais. O programa não inclui, ou pelo menos não realça, competências de tipo funcional, como harmonização, improvisação, leitura ou análise. A maior parte do tempo dedicado à <i>performance</i> acontece em grupo, pela dificuldade de ouvir todo o trabalho de casa individualmente. Neste tipo de situação os alunos não são convidados a comentar criticamente o desempenho dos colegas. Esta modalidade pode ser inserida no âmbito do ensino genérico ou vocacional e pode assumir a forma de introdução à música para alunos adultos, assim como para alunos de nível universitário cujo ramo de estudos não é música (<i>non-music majors</i>).</p>	<p>Experiência norte-americana no ensino genérico durante a primeira metade do século XX (Calvin B. Cady, Joseph E. Maddy, Raymond Burrows).</p>
<p>Aula colectiva de música com utilização de instrumentos de tecla na escola pública (<i>keyboard experience</i>)</p>	<p>Aula colectiva de música no contexto genérico da escola pública primária (não vocacional), em que o piano é utilizado como recurso auditivo, visual e táctil, para reforçar as aquisições fundamentais do colectivo. Nesse sentido, a modalidade tem uma inspiração claramente funcional. A aula desenvolve-se sem trabalhos de casa (isto é, sem necessidade de estudar no instrumento). No entanto, esta modalidade fornece excelentes oportunidades de aquisição das competências básicas para usufruir da música. Destaca o seu carácter e vocação generalista, embora, se bem implementado, possa ser basilar para despertar o interesse inicial pela música e para encaminhar alunos mais talentosos para o âmbito vocacional. Se universalizado, este modelo poderia ser responsável por uma melhoria considerável na formação de cidadãos musicalmente inteligentes, assim como por um acréscimo no desenvolvimento precoce das aptidões das crianças que entram no ensino vocacional.</p>	<p>PIPO Project (Royal Conservatory of The Hague (Holanda))</p>

Pace não menciona na sua classificação o formato de *Keyboard Skills* presente na maioria das faculdades de música norte-americanas (licenciatura). A literatura mostra que as competências funcionais têm sido mais valorizadas nos programas de *Keyboard skills*, nas últimas décadas. Julgando pelos materiais publicados para este tipo de situação, é muito frequente a presença de actividades de leitura e harmonização, e até, num grau variável, a improvisação. A situação de *Keyboard Skills* pode ser definida como uma versão mais orientada para a funcionalidade do que a aula colectiva de piano, embora mantenha uma formatação semelhante.

Neste estudo serão consideradas situações académicas em colectivo, em condições tão diversas como:

- a) idade pré-escolar (o âmbito educativo pode ser o jardim de infância, mas também a escola vocacional de música com programas especiais para os mais jovens), com ênfase na promoção de competências musicais fundamentais – actividades físicas; estratégias pré-notacionais; discriminação entre agudo/grave, *forte/piano*, timbre; desenvolvimento sensorial, envolvendo ritmo, imitação, improvisação ou dramatização; esta formação, que utiliza o piano

como recurso, pode ser complementada por aulas colectivas genéricas de música, mais focadas no canto. Um bom exemplo de prática neste nível é o PIPO Project (*Project for Introductory Piano Education*) do Royal Conservatory of The Hague (Holanda);¹⁸

- b) idade escolar, dentro do âmbito não vocacional; consiste na continuação lógica do trabalho realizado na fase pré-escolar, combinado com aulas gerais de música, centradas no canto, na aquisição da linguagem e no desenvolvimento de uma competência musical abrangente;¹⁹
- c) idade escolar, dentro do âmbito do ensino vocacional; é dirigido aos alunos dos diversos instrumentos. A experiência de piano em grupo neste nível, se implementada desde uma visão verdadeiramente funcional, tem um potencial muito enriquecedor para a formação do aluno. O PF pode contribuir para a aquisição de uma espontaneidade essencial no uso da linguagem musical, através, fundamentalmente, da leitura à primeira vista, da harmonização e da experimentação;
- d) nível universitário; na etapa dos estudos superiores de música, o PF consolida e aprofunda as competências musicais anteriormente adquiridas. Se adequadamente estandardizado nas fases prévias do ensino, o PF seria redundante para muitos alunos no acesso ao nível superior, passando a ser optativo, e apenas exigido àqueles candidatos com uma verdadeira carência neste nível.²⁰ O PF, ao nível do ensino superior, é dirigido também aos alunos de direcção, educação e formação musical, musicologia e composição. É comum, nas universidades norte-americanas, constituírem-se classes de alunos doutros cursos, e doutros adultos com o desejo de iniciar ou continuar a sua formação musical através do piano;
- e) Piano Funcional para alunos de piano do ensino vocacional, em todos os níveis (ver experiências relatadas de Robert Pace, 1978, Guy Duckworth, 2006, e Ryan Daniel, 2005).

Método de estudo

A proposta do Modelo Generativo apresentada no Capítulo 7 emerge de uma abordagem baseada na experiência docente do investigador, em perspectivas teórico-

¹⁸ Ver Koopman, Constantijn (2002) “Broadly Based Piano Education for Children aged 5–7: the PIPO Project at the Royal Conservatory of The Hague”, *British Journal of Music Education* 19(3).

¹⁹ Embora estejamos muito longe de atingir um bom nível de ensino musical na escola pública no panorama nacional, muitas experiências relatadas neste Capítulo relembram-nos que na primeira metade do século XX, a universalização da instrução musical através do piano foi uma realidade, no ensino genérico público norte-americano. Essa efectiva democratização do acesso teve como efeito a *musicalização* de milhões de crianças, durante várias gerações. Os nossos ideais de hoje podem ser igualmente elevados, mas as políticas educativas raramente conseguem a estabilidade e consistência suficientes para os implementar (ver secção 2.4., onde se citam excertos dos planos actuais de estudo para a escola pública em países como o Reino Unido, Espanha e EUA, que estabelecem elevados padrões de competência musical, incluindo a capacidade de harmonizar, improvisar, criar variações, ler e escrever música, ouvir discriminadamente e avaliar criticamente).

²⁰ O requerimento do PF no ensino superior parece hoje incontornável na ausência de estandardização dos padrões de exigência neste tipo de instrução, nos estádios inferiores.

filosóficas sobre educação, bem como na análise e síntese do grande corpo de pesquisa existente sobre Piano Funcional.

Adicionalmente, foi realizado um estudo com três alunos de ensino superior de música, no contexto das suas aulas de PF. Foi recolhida a vivência pessoal dos participantes, relativa às suas actividades nos domínios da leitura, harmonização e experimentação, ao longo de seis meses. As actividades, gravadas em vídeo, foram sujeitas à apreciação de um painel de quatro avaliadores. Os resultados foram analisados segundo um método inspirado na *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA).²¹ Este estudo será descrito no Capítulo 8.

A necessidade deste estudo. A realidade nacional

Quase inexistente nos programas de licenciatura instrumental em Portugal, a instrução no piano como segundo instrumento no cenário educativo nacional é mais comum dentro do âmbito do ensino secundário. Diversas instituições incluem no seu currículo a “prática do teclado” como segundo instrumento. Cabe salientar o papel importante que as Escolas Profissionais – e especialmente aquelas consagradas à prática orquestral (ex. Escola Profissional e Artística do Vale de Ave/Artave, Escola Profissional de Mirandela, Escola Profissional de Espinho, ou Escola Profissional de Almada) tiveram para uma certa regularização na presença curricular do estudo do piano como complemento na formação do instrumentista. Os programas de piano como segundo instrumento nestes níveis consideram os benefícios imediatos que o contacto com um novo instrumento pode trazer:²²

- a) maior conhecimento do principal instrumento acompanhador da literatura (duo e música de câmara);
- b) aquisição de um novo tipo de coordenação motora;
- c) liberdade de execução.

Contudo, considera-se que a prática do ensino do piano como instrumento complementar não tem sido suficientemente rentabilizada no plano académico. Por um lado, os professores, especialistas no ensino tradicional do piano, nem sempre receberam formação adequada para implementar aulas com verdadeiro conteúdo *funcional* e criativo, de forma a abranger competências como a leitura à primeira vista, a harmonização ou a improvisação. Por outro, o ensino em pequeno grupo – situação considerada ideal para o desenvolvimento da disciplina – tem sido raramente promovido, devido ao referido vazio na formação dos professores, bem como à falta de espaços e equipamentos adequados à leccionação em grupo. É também notável a percepção da actividade de professor desta modalidade como “secundária”, ou até carente do prestígio social e académico atribuído à função de professor de piano como instrumento principal.

²¹ Smith, J. A. (1998) “Doing interpretative phenomenological Analysis”, in M. Murray & K. Chamberlain (Eds.), *Qualitative Health Psychology: Theories and Methods*. London: Sage.

²² O autor foi docente da disciplina na Escola Profissional do Vale do Ave – Artave, durante vários anos, experiência que motivou muita reflexão sobre o sentido e conteúdo que estes estudos poderiam vir a ter.

Como resultado do anteriormente referido, os programas de ensino de *Piano como 2º Instrumento* (ou, em denominações correntes em muitas instituições secundárias, *Instrumento de Tecla*, ou *Prática de Teclado*) raramente ofertam mais do que uma espécie de *mini-disciplina* de piano; com frequência os programas carecem de caracterização clara, reproduzindo modelos à escala reduzida dos programas *reais* de piano: por exemplo, são exigidos estudos *técnicos* de iniciação (Czerny, Burgmüller, Cramer...), algumas escalas e harpejos, ou outros exercícios de *mecanismo*, e peças de repertório que raramente são utilizadas para reflectir sobre a estrutura e linguagem da música.

O panorama aludido atesta por si só a necessidade deste estudo. O interesse e originalidade desta investigação poderão residir no desenvolvimento de uma abordagem prática do piano, que assume a interdisciplinaridade e o pensamento criativo como os seus estímulos primordiais. A visão do PF que se pretende articular não é a de uma mera enumeração ou acumulação de matéria, mas sim a de uma experiência integrada de competências intimamente interligadas.

Este estudo pretende sustentar a hipótese de que a imersão num programa de estudos abrangente, em que a teoria e a prática não estão divorciadas, deverá redundar numa melhoria da competência musical e da preparação global dos licenciados que emergem das nossas universidades e escolas politécnicas, assim como numa melhor capacitação para o ensino. Tão importante como isso, o Piano Funcional pode contribuir para uma sociedade musicalmente mais rica, fazendo das pessoas “que andaram na música” praticantes activos, criativos e autónomos.

O estudo das diferentes áreas do PF e das suas interligações servirá como preparação para a apresentação de um modelo do PF ao nível do Ensino Superior. Este modelo, por desenvolver ideias genéricas, poderá ter aplicabilidade nos outros níveis de ensino.

Estrutura da Tese

No Prefácio, realiza-se uma aproximação ao conceito de *funcionalidade*, assim como a outros que lhe estão associados. Igualmente, oferece-se uma justificação do piano como instrumento apropriado para apoiar as aquisições funcionais, no contexto de uma educação musical progressista e abrangente.

Na Introdução oferece-se uma apresentação resumida dos conteúdos e uma justificação da tese, assim como o método de estudo utilizado e a sua estrutura.

No Capítulo 1 descreve-se a experiência pessoal do investigador, que está na raiz deste estudo, e são consignados os problemas da educação musical, considerados como consequência da alegada atrofia funcional do sistema de ensino musical.

O Capítulo 2 oferece uma panorâmica do PF no contexto do ensino musical, tocando aspectos práticos, organizativos, e filosóficos.

O Capítulo 3 põe ênfase em aspectos históricos. O capítulo inclui ainda uma revisão da literatura sobre PF.

Os Capítulos 4, 5 e 6 são dedicados, respectivamente, a cada um dos três caracterizadores da funcionalidade que serão integrados no Modelo Generativo do Piano Funcional:

Actividades conducentes à promoção:

- a) da leitura espontânea;
- b) do uso da harmonia;
- c) da experimentação/improvisação/criação.

No Capítulo 7 é exposto o Modelo Generativo do PF.

No Capítulo 8 é apresentada a parte experimental da tese. O objectivo deste trabalho empírico foi o de desenvolver actividades que ilustram o âmbito do Piano Funcional e o de aferir a aplicabilidade pedagógica do modelo proposto.

Conclusão

O piano é o receptáculo ideal para a articulação activa de diversas competências funcionais da prática musical. Será na aula de PF onde os alunos podem reunir conceitos aprendidos noutras classes, relacionando-os e aplicando-os com uma dimensão acrescida.

Através da experiência no teclado como parte integrante do ensino primário, a criança pode ser guiada no desenvolvimento da percepção da altura dos sons e do ritmo básico. Se a continuidade do trabalho é garantida durante o ensino secundário e superior, o contacto com o teclado amplificará e refinará a sua experiência musical. O estudo do piano é, para Frisch, uma parte indispensável de um *curriculum* bem equilibrado (1960: 57). Segundo Menchaca,

... os alunos devem desenvolver competências básicas no teclado, que são úteis no estudo de partituras, no ensino da harmonia, e para realizar um acompanhamento básico. De facto, o tempo que um instrumentista não-pianista passa ao teclado nunca será demasiado. Como mínimo, os alunos deveriam aprender competências básicas. Para isso, todos deveriam receber instrução em piano funcional, mesmo quando isso não seja requerido pelo seu programa de estudos particular. Os alunos só reparam que nunca mais irão ter o tempo ou a motivação para melhorar as suas competências pianísticas, quando já estão inseridos no mundo profissional (Menchaca, 1998: 41-42).

O teclado proporciona uma representação espacial clara da altura dos sons. Como mecanismo lógico, oferece uma divisão espacial acessível e intuitiva, é capaz de produzir um espectro dinâmico amplo, e possui uma capacidade única para a execução da polifonia. O aproveitamento de fórmulas simples e idiomáticas de acompanhamento permite ao músico a máxima eficiência, ainda que com poucos recursos técnicos. Através do teclado, aferimos a compreensão dos diversos parâmetros em que a música se articula de maneira mais profunda e evidente.

1 Problemas detectados na educação musical

1.1. Uma experiência em música: notas pessoais como ponto de partida para uma discussão sobre o ensino musical

Durante os últimos doze anos leccionei as disciplinas de *Leitura à primeira vista*, *Harmonização*, e *Improvisação ao piano*, no âmbito do curso que a Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo (ESMAE, IPP) dedicou à formação de professores de Formação Musical. Também ensinei *Redução de Partituras*, para compositores e outros instrumentistas. Outra experiência determinante na minha formação é a de acompanhar instrumentistas, assim como a de colaborar com os mesmos como professor de música de câmara. Trabalhei directamente com muitos professores de diversos instrumentos durante a prática do acompanhamento, e contactei com outros docentes de piano nas minhas apresentações sobre Piano Funcional e outros temas relativos ao ensino deste instrumento. Como intérprete, acompanhei muitos instrumentistas e cantores, integrei diversos grupos de música de câmara, uma banda de rock e, mais recentemente, um grupo de tango.

A experiência adquirida com todas estas colaborações suscitou em mim motivos de reflexão e estudo. Essa ligação activa com a música, quer na perspectiva do ensino, quer na da interpretação ou da improvisação, foi um poderoso galvanizador para algumas das ideias que estão no ponto de partida desta tese.

Todos os músicos com quem colaborei (com a excepção dos meus muito talentosos colegas da banda de *rock!*), e eu próprio, somos frutos do nosso sistema de ensino musical. A nossa porta de entrada para o grande universo da música foi, em muitos aspectos, parecida, como também foi semelhante muito do nosso percurso. Muitas das nossas expectativas, preconceitos, inquietações, anseios, valências e carências como músicos são, também, comuns.

Todos nós, quero acreditar, partilhamos um sentimento de gratidão sincera pelos nossos professores. É graças a eles, afinal, que hoje tentamos revalorizar e continuar o legado que recebemos. Analisando em retrospectiva as práticas daqueles que nos formaram, podemos levantar críticas a certos pressupostos do sistema de ensino que, com todos os seus problemas, fez de nós *músicos*.

Jorgensen (2003: 19) argumenta que é a própria natureza da educação como aventura distintamente humana, a que a torna mais vulnerável aos problemas sistémicos que afectam as sociedades, num âmbito mais alargado. Paralelamente, a nossa condição mortal e limitada, unida ao facto de a educação ser transmitida através das gerações, são motivos suficientes para que nos debrucemos na crítica e transformação do sistema de forma activa, positiva e sistemática.

Todos temos ideias sobre a natureza da música; essas ideias podem ser mais ou menos conscientes ou desenvolvidas, mas de uma ou outra forma actuam na nossa concepção do ensino. Estas ideias, alerta Swanwick (1991: 7), são pouco mais do que preconceitos quando não contrastadas com a prática e com o escrutínio científico. Numa dinâmica fatal, a sua não revisão contribui para gerar e consolidar visões estreitas, atitudes imobilistas, e práticas profissionais questionáveis.

O relato que se segue, embora possa por vezes soar cínico ou irónico, é sobretudo uma homenagem agradecida aos bem-intencionados e pacientes esforços daqueles que me ensinaram. O estilo espontâneo da escrita pretende reflectir a própria subjectividade com que os eventos relatados se gravaram na minha sensibilidade de criança e jovem, e contribuíram para moldar uma certa maneira de olhar para a música, um reflexo que me acompanhou durante muitos anos.

1.2. Relato pessoal

Quando aos meus seis anos comecei a “andar na música”, isso significava “aprender um instrumento”. Ainda hoje é assim. Eu aprendi a tocar piano. No piano aprendíamos a tocar música de outras pessoas, os chamados *compositores*, que eram pessoas *célebres*. Uma condição para que os compositores chegassem a ser célebres era (infelizmente para eles) estar mortos, de preferência há vários séculos! Uma consequência desta postura foi a minha dificuldade em conhecer a música que se fazia no meu tempo. Béla Bartók, falecido em 1945, não era propriamente do *meu* tempo, mas, no meu estreito círculo de influências, era quem mais se aproximava da condição de criador “contemporâneo”. Porém, Bartók não tinha a aura ilustríssima que rodeava Bach, Mozart ou Beethoven, nos comentários da minha professora. Nunca senti que *Mikrokosmos* fosse apreciado por ela, ou pelo menos não da mesma forma que os compositores que tinham falecido muito antes dele. Para ser sincero, também não era muito apreciado por mim. *Mikrokosmos* tinha um problema: era difícil de *ler*.

Ler. Isso leva-me a falar do *solfejo*. Para entender a música dos compositores, aprendíamos *solfejo*. Neste ponto tenho o prazer de apresentar uma fiel companheira, presente desde o meu primeiro contacto formal com a música: a *partitura*. A partitura, nessa época, não era um documento que podíamos explorar, para nele descobrir coisas maravilhosas. Graças à partitura, nós sabíamos se o que fazíamos no instrumento estava *bem* ou *mal*. A música não era “bonita” ou “feia”; as peças eram classificadas como “fáceis” ou “difíceis”, dependendo do tempo que cada um levasse a decifrá-las e a tocá-las condignamente. Essa categorização bipolar do repertório determinaria as minhas apreciações musicais durante largos anos.

Apresentei-me em audições, e lembro bem a sensação de satisfação nos dias em que não me enganava – que aliás *não* foram muitos! As pessoas felicitavam-me por isso mesmo: naquele dia *não* me tinha enganado! Dizia-se de quem não cometia erros que tocava de forma “limpa”. Não me lembro se nessas audições, porventura, tirei do piano sons belos, se tive algum prazer ao tirá-los, ou se produzi algum prazer em quem ouvia. Naquele tempo, não cometer erros deve ter sido o meu mais elevado ideal.

Nos dias em que me enganava publicamente, mesmo que só numa nota, ficava com uma sensação de fracasso e frustração. Quando, meses ou anos mais tarde, tentava tocar novamente essa peça, a minha primeira memória associada, gravada na minha mente melhor do que a própria música, era esse engano. Essa lembrança, claro, tinha um sabor amargo, que na altura me fez detestar muitas obras, porventura belíssimas.

Não me lembro de ter sido alertado para detectar alguma lógica na escrita musical – por exemplo, a relação de uma melodia com o seu acompanhamento, ou a “silhueta” harmónica escondida numa curva melódica. Cada nota ou pausa era um evento separado do

seguinte. Eu, como já terão imaginado, lia muito mal. A minha relativa facilidade “técnica” (numa expressão muito usada pela minha professora de piano) não chegava para compensar este meu estigma de mau leitor. Frequentemente, a minha paciente professora encontrava dez ou quinze “erros de leitura” numa página só, após a minha primeira semana de estudo. Os erros eram assinalados a vermelho. Ritmos, notas, compassos, dedilhações, mudanças de clave...Tantas maneiras de errar, ...e só uma de acertar! Cada pontinho de tinta na partitura era um erro à espera de ser cometido.

Pior ainda, depois de *aprender* o erro, corrigir era tão difícil! Tinha que repetir *tantas* vezes para o poder “apagar”, como se fosse uma nódoa horrível numa bonita camisola recém estreada...! Esse repetir *ad nauseam* bem parecia uma penitência para *lavar* as culpas das minhas insistentes faltas de atenção. Para os meus ouvidos já saturados, a versão *corrigida* já nem sequer soava melhor que a errada, depois dessas infundáveis sessões de repetição convulsiva.

Contudo, não se pense que eu não gostava de “andar na música”. Eu *adorava* música! No piano “tirava” as músicas dos meus programas de televisão e canções preferidos. Já brincava a *tirar* músicas, com um dedo, no piano da minha casa, muito antes de frequentar o ensino formal da música; aprender a dominar melhor o instrumento só avivou o meu desejo de *tirar* mais e mais músicas. Primeiro, apenas as melodias, mas com o tempo consegui acrescentar acordes e outras fórmulas de acompanhamento. Lembro-me do prazer que experimentava com isso. Às vezes, eu tentava substituir uns acordes por outros, e o resultado era bom. Nessa altura, ainda não sabia que esses acordes se intitulavam “harmonia”.

Essa doce ignorância não durou muito. Alguns anos mais tarde, o sistema de ensino ofereceu-me generosamente quatro anos de *Harmonia e Contraponto*.¹ As aulas de Harmonia descreviam o que se via na partitura, sem conexão nenhuma com o maravilhoso mundo dos sons que tanto tinha alegrado as minhas experiências infantis de “tirar músicas”. A Harmonia era explicada como uma sucessão interminável de regras e excepções: vozes que sobem, que se mantêm, que descem...Os meus exercícios estavam infestados de erros, embora eu soubesse bem como soavam, pois realizava-os sentado ao meu piano.

Paradoxalmente, muitos dos meus colegas, que faziam exercícios *impecáveis*, e que eram promovidos como alunos exemplares, confessavam sem vergonha que faziam os exercícios sem nunca os cantar nem tocar. Contudo, a experiência “harmónica” deles não era muito mais positiva do que a minha: eles não pareciam “possuir” aquilo que faziam. Aplicavam correctamente uma fórmula para resolver um problema que não lhes dizia respeito. Eu, nem isso conseguia. Também no domínio da Harmonia, parecia condenado à mediocridade académica, ao limbo musical.

Mas continuei a *tirar* as minhas músicas. Num certo dia em que cheguei adiantado à minha aula de piano, comecei sozinho a tocar os frutos desses devaneios auditivos. A minha professora chegou e ouviu-me a tocar desse modo do lado de lá da porta. Suponho que no lugar de *Hanon, el Pianista Virtuoso* devo ter aquecido com a minha versão da sintonia de *Sandokán, el tigre de Malásia*, que certamente não formaria parte do meu programa de primeiro ano. Fui olhado com um ar reprobatório e incriminatório que jamais esquecerei. Nesse dia soube que aquilo em que eu andava a *perder tempo* chamava-se “tocar de ouvido”. “Tocar de

¹ O equivalente no sistema espanhol às actuais *Técnicas de Análise e Composição*.

ouvido” era uma tentação *à qual devíamos resistir*. Que absurda relação poderia existir entre usar o ouvido e tocar piano ou estudar música?

Aprendi também outras coisas nessa colossal reprimenda da minha professora: que os músicos *a sério* só tocávamos música que estivesse escrita em partituras; aliás, isso precisamente era o que fazia de nós músicos *sérios*. Os músicos *não sérios* – também chamados *ligeiros* – não conseguiam tocar *pela partitura* (também se dizia *pela música*)! Eles apenas sabiam tocar *de ouvido*! Ler *partituras* era reservado à elite dos que estudávamos *por música*. As sintonias de televisão, arranjos ou música popular eram músicas *ligeiras*, não dignas dos nossos sérios esforços.

Mas... *e se a música fosse minha, inventada por mim?* Depois de tudo, eu já sabia o suficiente para poder escrever a minha própria música (até já tinha composto, em rigoroso segredo, duas pequenas peças, que tocava de cor). A resposta foi: “*Não! Nada de inventar!*”. Para isso, já existiam os compositores (“*Pois: de preferência, defuntos*”, pensei eu!). Nós, pianistas, já tínhamos problemas suficientes para conseguir tocar a música séria que os compositores sérios tinham composto para nós.

O mundo da música tinha regras claras e fáceis de compreender. Cada um tinha a sua função e a minha era inequívoca: aprender a tocar no piano *a música dos outros*. Ponto e parágrafo.

A formação musical que me era inoculada era perfeitamente consistente com o sistema exposto. Utilizo este verbo porque, assim como quando se recebe uma vacina, também no ensino da formação musical não era requerido um grande envolvimento pessoal; apenas uma certa docilidade. A formação musical era recebida passivamente, nunca promovida como uma vivência pessoal. Sempre sentados na nossa carteira, *batíamos o compasso* com a mão, e acreditávamos piamente que isso era uma garantia contra os erros rítmicos. Aprendíamos a *dirigir* a nossa própria rigidez, e éramos levados a pensar que com isso, o nosso ritmo seria bom. Os ritmos eram *contados*, e o canto, *arrastado*. Havia também o solfejo *rezado*! Quando alguém se enganava, frequentemente era porque *batia mal os tempos*.² Quem fazia *sem erros*, passava à seguinte lição. Lembro de pensar, diluído entre aquelas massas de crianças cantoras, que aquele *solfejo* não se parecia com nenhuma música *real* ... Se calhar, devia ser isso o que nos tornava tão especiais, os músicos *de partitura*!

Fui crescendo na música e aprendi a tocar peças mais difíceis. Continuei sempre a cometer muitos erros de leitura; apesar de ter adquirido alguns truques, as novas peças apresentavam hieroglíficos melhor armadilhados contra as minhas tentativas de os decifrar.

Carreguei o meu estigma de mau leitor com resignação. Paralelamente, continuei com as minhas actividades “ilícitas” em privado, sem jamais mostrar aos meus professores os meus modestos desempenhos a tocar de ouvido e a compor.

Felizmente, os tempos mudaram; saí de casa, o meu mundo cresceu em *tamanho*, e foi sendo povoado por pessoas com mais conhecimentos, muito talento e paciência infinita, de quem pude aprender aquilo que não tinha sabido encontrar no meu meio infantil e juvenil. Tive professores que abriram a minha sensibilidade para o mundo dos sons. Afinal eu tinha alguma coisa a dizer sobre como a partitura poderia ou deveria *soar*... Com essa nova liberdade

² A riqueza das expressões utilizadas naquele ensino da música justificaria a realização de um estudo de linguagem: “*bater bem os tempos*”, “*pôr as dinâmicas*”, “*fazer o fraseado*”, “*tocar todos os tempos iguais*” ...

deixava de ser um mero executante para me transformar num *intérprete!* Celebrei interiormente o meu novo *status* e comecei do princípio.

O meu problema agora era ter passado de ser um dos alunos mais avançados no meu meio inicial, a ser o mais fraco na capital. A maior parte dos meus colegas de ensino superior, vindos de outros meios musicais e académicos, não precisava, como eu, de estudar oito ou dez horas diárias para aprender e memorizar o seu repertório. Como consequência, os meus colegas *aprendiam* e *conheciam* mais música. Isso era evidente na sua forma de tocar. Faziam analogias com outras obras e compositores que eu nem conhecia (para mim, até esse momento, falar das Sonatas para Piano de Beethoven era falar das duas ou três sonatas que *eu* tinha aprendido, e sobre elas sabia dizer pouco mais do que se eram fáceis ou difíceis!).

Inicialmente, observar à minha volta colegas tão eficientes fez-me pensar que na música havia alunos inteligentes e outros (como eu) que não o eram. Depois de indagar, decidi que não eram tanto as capacidades dos indivíduos, mas sim as formas de ensinar e aprender, as que tornavam possível essa eficiência. Soube, através dos meus novos colegas, que existiam outros modos de compreender a notação musical. Isso envolvia a participação da audição (que maravilhosa descoberta!) e do pensamento formal ou analítico; o resultado era uma menor dependência dos reflexos motores. Memorizar assim era mais simples. Era melhor inventar a roda (ou utilizar a roda que outros tinham inventado) do que trabalhar toda a vida como uma besta de carga.

Perguntei aos meus colegas sobre as suas experiências musicais iniciais, e percebi que eles sempre tinham sido incentivados a ler espontaneamente partituras mais fáceis do que as que estudavam como parte do seu repertório. Chamavam a isso *ler à primeira vista*; para mim, ler à primeira vista era uma noção tão distante, que me resistia, nos primeiros tempos, a acreditar que fazer isso fosse *mesmo* possível.

As experiências prévias de alguns dos meus colegas na classe de formação musical também tinham sido diferentes: uma maior ênfase no desenvolvimento da audição inteligente e a experiência do movimento corporal como base do estudo do ritmo.

Conheci também alguns colegas que improvisavam, sem nunca ninguém lhes ter ensinado. Essas pessoas também tocavam de ouvido, como eu, só que de maneiras muito mais sofisticadas. Comecei a improvisar, reparando que existia alguma conexão entre essa actividade e tocar de ouvido. Descobri que no acto de interpretar e de ler também podia existir um elemento de improvisação.

Como resultado deste período de grandes descobertas, o meu mundo musical começou também a mudar; assim sendo, comecei a entrar em contacto com práticas e realidades que nem sequer eram “modernas” num sentido estrito, embora para mim representassem um grande ponto de viragem. Essas práticas já existiam há décadas, fora do meu restrito círculo de experiência: Dalcroze, Kodály, Orff, *Comprehensive Musicianship*, a *Teoria da Aprendizagem Musical* de Gordon, Ward, Willems, *Manhattanville Music Curriculum*, Schaffer, Wuytack, Suzuki...Todas se focalizavam no som!

1.3. Reflexões após a experiência inicial de ensino. Vigência dos problemas

Através das minhas conversas e leituras, soube que não tinha sido o único a se sentir frustrado com a sua educação musical. Numa época e contexto afastados quase um século, Dalcroze falava em termos inequívocos da sua experiência como aluno em Genebra: o ensino era aborrecido e a disciplina severa, num ambiente que mais parecia “uma prisão, na qual a educação consistia em exercícios rotineiros e repetitivos, conceitos abstractos que não eram explicados, e áridos quanto bastasse ... nenhuma tentativa de interessar o aluno”³ (Marten et al., 1965).

O século XX assistiu à introdução de novas correntes pedagógicas, portadoras de reformulações importantes na maneira de implementar a educação musical. Os sistemas Dalcroze, Kodály e Orff foram, num primeiro momento, os que encontraram uma maior divulgação. Essas correntes foram também o germen para a eclosão da filosofia da *Comprehensive Musicianship* nos EUA (ver Choksy, 1986: 104-112; ver também o Capítulo 7 deste trabalho). Esta tendência está fortemente ligada à Psicologia *Gestalt*, no sentido em que aborda a música como uma totalidade, considerando as partes constituintes enquanto ajudantes na composição de uma visão unificadora do conjunto.

Estas novas filosofias de ensino confrontavam a tradição pedagógica europeia, dando maior relevo à vivência sonora do aluno;⁴ transcendiam assim as concepções meramente teóricas da prática docente.⁵ Mas esta revolução foi lenta, ao ponto de não podermos dizer hoje que ela seja de todo uma revolução acabada. Ainda hoje, essas “novas” tendências disputam o espaço com aquelas que as precederam na formulação dos *curricula*, e na formação das atitudes pedagógicas. Uma das renovações pendentes do panorama educativo é a de associar a experiência musical ao desenvolvimento global do ouvido e à experiência sensorial do som, através do cultivo de uma musicalidade abrangente. A visão da funcionalidade musical que este estudo defende apresenta o piano como ferramenta e veículo dessa transformação.

É justo salientar o facto de que hoje existe um maior número de profissionais melhor formados; o meio do ensino musical respira um ar mais plural, flexível e democrático. Muito foi estudado cientificamente sobre como otimizar a aprendizagem da música. Esse conhecimento circula entre os agentes da educação musical, questionando práticas, arejando conceitos (e preconceitos), e promovendo a discussão e a renovação.

No entanto, ao reflectir, já como adulto, na minha aprendizagem musical, concluí que o ensino académico da música ainda apresenta, intactos, alguns dos problemas que eu conheci como criança e adolescente. Jorgensen faz considerações semelhantes sobre o que efectivamente mudou e sobre aquilo que ainda resiste à mudança no sistema de ensino:

³ O fragmento é citado por Robert M. Abramson no capítulo que dedica à Dalcroze, em Choksy, L., Abramson, R. M., Gillespie, A. E., & Woods, D. (1986) *Teaching Music in the Twentieth Century*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., p. 28.

⁴ Para uma descrição detalhada dos *Principles of the Pestalozzian System of Music*, e outros defensores da corrente do “som antes do símbolo”, como Mason, Mainwaring, Kohut e Schleuter, ver McPherson, G. E. & Gabrielsson, Alf (2002) “From Sound to Sign”, in G. E. McPherson & R. Parncutt (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press, pp. 99-116.

⁵ Entenda-se aqui o sentido mais restrito (e nocivo) de “teoria”: a mera explanação do que é visto na partitura, e não do que é ouvido e sentido na prática musical.

A formação de professores recebe muita mais atenção; a consciência da diversidade multicultural cresceu; foram desenvolvidas novas abordagens à avaliação; começou a surgir um escrutínio filosófico dos preconceitos; a reestruturação das escolas forçou os professores a adoptar um papel mais activo na defesa institucional das artes e na construção dos *currícula*; foram desenhadas formas criativas de relacionar a música com o seu contexto social, com as outras artes, com outras disciplinas escolares, e também estamos a tirar partido dos avanços tecnológicos recentes. Todavia, a educação musical permanece ainda muito tradicional, e ... em muitos aspectos, os seus pressupostos têm mudado pouco desde os começos do século XIX (Jorgensen, 2003: 3).

Robert Abramson reitera os problemas formulados pelo próprio Dalcroze, quando questiona o *status quo* da profissão de educador musical. O catálogo de reclamações segue hoje tão vigente como na altura em que Dalcroze lançou o alerta:

Porque é que a teoria e a notação musical são ensinadas como abstracções, divorciadas dos sons, dos movimentos e dos sentimentos que representam?
Há alguma forma de despertar e desenvolver a consciência musical, a compreensão e a resposta física, simultaneamente com a formação do ouvido musical?
Podemos considerar a mera técnica digital de um pianista como uma educação musical completa?
Porque é que os diversos estudos musicais estão tão fragmentados e especializados?
Porque é que o estudo do piano não culmina na compreensão da harmonia?
Porque é que o estudo da harmonia não culmina na compreensão dos estilos musicais?
Porque é que o estudo da história da música não reflecte os movimentos dos povos, das sociedades, dos indivíduos?
Porque é que existem tantos livros de texto sobre transposição, harmonia e contraponto, redigidos num estilo técnico? Não deveriam eles estar vocacionados primordialmente para o desenvolvimento da capacidade de audição dos efeitos que descrevem?
Porquê é que as qualidades que caracterizam um verdadeiro músico são tão infrequentes nas aulas de música?
Que podemos fazer para corrigir as aulas de música em que é permitido tocar sem entender musicalmente, ler sem compreender, escrever sem ouvir ou sentir? (Choksy et al., 1986: 29-30).

Estas questões, levantadas há mais de um século, conservam uma actualidade maior do que gostaríamos de reconhecer como músicos e educadores. Transportando as palavras de Dalcroze para o nosso tempo, é possível colocar a questão como uma crítica global à predominância das faculdades do hemisfério esquerdo na educação musical.

Ilustração 1 – Predominância das faculdades do hemisfério esquerdo na educação musical



Uma manifestação desse facto é a preferência pela acumulação e segmentação da informação,⁶ que muitas vezes não chega a ser transformada em verdadeiro conhecimento aplicado. Quando reflectimos sobre o insucesso académico na música de muitas crianças e jovens, somos obrigados a apontar o dedo ao modo predominantemente analítico de transmissão da informação.⁷ O relativo eclipsar dos domínios auditivo-oral-cinestésico, numa disciplina sensorial como a música, indicia uma disfunção do ensino. Para além disso, investigadores como Howard Gardner (1993), Bernice McCarthy (1987), David Kolb (1981) e Keith Golley (1982), entre outros, identificam, em modelos próximos, a diversidade de tipos de preferências de aprendizagem, e a necessidade de orientar os esforços educativos para adaptar o ensino a essas preferências individuais. Estes modelos são discutidos e apresentados como contributos teóricos para a proposta de Modelo Generativo do PF no Capítulo 7.

1.4. Problemas da Educação Musical

O relato acima descrito serviu para introduzir, desde a perspectiva da vivência pessoal, alguns dos problemas detectados hoje no sistema de educação musical e que servem de estímulo para este estudo sobre o PF. Esta secção consiste num levantamento dos problemas filosóficos da educação musical julgados mais relevantes para este estudo:

- ✓ Identificação entre “Ensino Musical” e “Treino instrumental centrado no contacto com os repertórios”;
- ✓ Ênfase na descodificação da partitura, em detrimento do domínio auditivo/oral/cinestésico;
- ✓ Défice na promoção de competências funcionais;
- ✓ Selecção restrita dos repertórios e práticas musicais;
- ✓ Elitismo.

É possível olhar para estes problemas nas suas interligações e definir uns como consequências dos outros, ou até como reacções em cadeia, dentro de uma dinâmica que poderíamos classificar como de “inércia histórica” da educação musical. Todos estes problemas convergem neste estudo para fundamentar a necessidade de uma abordagem funcional da música. Esta dissertação sugere, e tentará mais tarde validar, que o piano pode ser o instrumento ideal para a implementação dessa visão funcional para o ensino.

⁶ Ver secção 2.5.4.

⁷ A tradicional separação de funções entre os hemisférios cerebrais assigna ao lado esquerdo modos analíticos de funcionamento, ligados à contagem e à linguagem (gramática, vocabulário, raciocínio linear, literalidade). A parte direita é predominantemente responsável pela criatividade (actividade artística), apreensão de padrões (contexto), e a sensorialidade (entoação, prosódia, acentuação e manipulação espacial).

1.4.1. Identificação entre “Ensino Musical” e “Treino instrumental centrado no contacto com os repertórios”

Se Jorgensen (2003: 3) aludia ao tradicionalismo obstinado da instituição de ensino musical, esta seria a sua componente mais essencial: “aprender música” continua a ser identificado com “receber formação instrumental”. Poder-se-ia visualizar o sistema de ensino musical como uma gigantesca cadeia de *montagem* – o duplo sentido é propositado –, onde todos os elementos foram racionalizados em função do produto final, isto é, a *capacidade de ler e tocar repertório*. Este seria o parâmetro pelo qual o sistema define, em grande medida, a competência musical.

A identificação entre o estudo da música e a prática instrumental orientada para a execução de repertório constitui, na opinião de muitos educadores, o primeiro ponto problemático do ensino musical. Em certos ambientes educativos, esta visão pode chegar a ser limitativa até extremos singulares. Bennett Reimer identifica a educação baseada exclusivamente na prática instrumental (sendo a *praxial philosophy of music education* a base ideológica desta corrente) como uma verdadeira “extrema-direita fundamentalista” da profissão:

Sob esta visão obcecada, a educação musical ficaria centrada à volta do desenvolvimento da arte de interpretar, e todas as outras aprendizagens seriam direccionadas para o apoio deste desígnio. O sucesso na educação musical seria julgado pela facilidade com que cada criança é guiada no caminho da *performance* (Reimer, 1995: 25).

O sistema de ensino foi sendo legitimado pela tradição na sua função (quase exclusiva) de *promotor de destreza instrumental*. Swanwick (1988: 83) descreve essa “teoria tradicionalista” como uma corrente que enfatiza estas três dimensões da música:

- a) a destreza técnica ou manipulativa (instrumental);
- b) o contacto com convenções vernáculas da prática musical;
- c) a preocupação com a autenticidade estilística.

Os agentes do ensino sofrem o constrangimento da necessidade de satisfazer essa sede insaciável de ler repertório, o que gera por sua vez toda uma reacção em cadeia. Os professores de instrumento exigem aos alunos uma imersão acelerada na leitura para dar resposta às exigências da literatura. Os docentes de Formação Musical têm problemas para conciliar as suas próprias ideias sobre a natural sequência de conteúdos com as pressões dos alunos para responder às crescentes exigências do repertório. A principal consequência desta *sede de montagem* é a sobrevalorização da leitura. Menos desejável ainda é a inclusão prematura da leitura na sequência de aprendizagem. Esta ênfase obcecada na descodificação, que será discutida na secção seguinte, é outro dos problemas do sistema.

Com frequência, o ensino da música é entendido neste sentido redutor, como um mero “contacto com repertórios” através da prática do instrumento. Reimer questiona a capacidade deste ensino ser um agente eficaz na promoção dos valores estéticos da música:

A investigação indica tendencialmente que não há praticamente nenhuma relação entre as actividades performativas escolares e os gostos e preferências desenvolvidas posteriormente pelos alunos ... Muitos professores suspeitam já que as apreciações estéticas elementares de muitas crianças, se não da maior parte delas, não parecem ter sido alteradas pelas actividades performativas ... Pode ser difícil de aceitar, mas a noção de que a *performance* tem efeitos positivos imediatos na sensibilidade musical está longe de ser convincente (Reimer, 1970: 130).

Esta argumentação não pretende desacreditar o cultivo da excelência instrumental através do contacto com os repertórios. Como bem argumenta o próprio Reimer no seu artigo *Beyond Performing: The Promise of the New National Standards in Music Education*, a questão não é tanto a presença da prática instrumental no esquema global do ensino musical, mais sim o necessário equilíbrio e contribuição doutros saberes que até agora foram abafados pelo peso e importância atribuídos à *performance* (Reimer, 1995: 25).

O argumento de Reimer parece perfeitamente razoável. Certamente, porque é que a exploração do repertório haveria de ser estigmatizada? Nada de nocivo pode haver em tocar um instrumento ao mesmo tempo que se aprende a recriar a nossa preciosa tradição musical; essa é, aliás, a maneira mais lógica de aceder aos segredos da música: fazendo-a, forjando uma experiência directa com a arte dos sons. Reimer, significativamente,⁸ reconhece que a prática interpretativa contribui para a compreensão musical de uma forma tão relevante que o seu valor não pode ser posto em causa. Sempre que a *performance* sirva para elevar a compreensão musical dos alunos, o programa educativo seria bem sucedido (Reimer, 1970: 132). Mas, continua Reimer (1970: 133), o cultivo da *performance* não garante por si só a compreensão musical (*musical understanding*), e muito menos quando o contexto em que é realizada não promove valores estéticos. É o próprio autor quem alerta contra o risco de que a procura de destreza e controlo no instrumento desviam as atenções do que ele considera focal na educação musical: *a percepção e reacção à expressividade da música* (Reimer, 1970: 135). Lamentavelmente, esse equilíbrio entre a *performance* e a promoção da sensibilidade raramente é conseguido: “Infelizmente ..., a evidência dos efeitos da prática performativa nas escolas não parece confirmar as ideias assumidas sobre a sua eficácia estética” (Reimer, 1970: 130).

1.4.2. Ênfase na descodificação da partitura, em detrimento do domínio auditivo/oral/cinestésico

A dinâmica totalitária da montagem de peças relega a linguagem musical para uma existência subserviente da formação instrumental, no estreito sentido de “capacitação para a leitura”. Ainda, esta assimilação forçada das chamadas “competências de leitura” acontece com frequência de forma prematura, gerando uma situação de violência cognitiva na criança, que é exposta ao domínio do simbólico antes de ter aprofundado adequadamente a sua aculturação auditiva e oral com os materiais da música (ver Gordon, 2000: 15-40). A atenção obcecada pela dimensão gráfica da música provoca um descurar dos seus aspectos sonoros:

O ‘auditivo’ prende-se com a nossa resposta prática aos sons da mente... Se esse imaginário sonoro é considerado como uma parte essencial do comportamento musical, deveria ser

⁸ Note-se que Bennett Reimer é enfático no seu ataque à chamada filosofia “pragmática” (ou *praxial*) da educação musical, que defende a prática performativa como eixo do ensino.

integrado com os outros aspectos. Então a experiência auditiva seria vista e sentida como o núcleo da musicalidade ... da composição ... e da audição, e não como o apêndice que acaba por ser quando insistimos na notação, com ela absorvendo toda a atenção [dos alunos] (Priest, 2002, 99).

Também Swanwick advoga por uma educação musical de substrato humanista, na qual a intuição do som adquire preeminência sobre o símbolo: “Não faz sentido ensinar música se não acreditamos nela como uma forma de discurso humano [;] o instrumentista que começa [deve ser] iniciado ‘desde o dia um’ nesse discurso e não [no discurso] da ‘pausa de semibreve’. Talvez seja por isso que tantos instrumentistas abandonam os estudos” (Swanwick, 2002: 207).

A discussão académica “som *versus* símbolo” já é clássica no mundo musical.⁹ São inúmeras as contribuições de pensadores, pedagogos e músicos em favor de uma educação musical projectada a partir dos domínios auditivo, oral e cinestésico. Basta mencionar que teóricos do desenvolvimento humano como Piaget (Singer & Revenson, 1996: 13), ou Gardner (1993: 111) estiveram em sintonia com esta visão; Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um dos primeiros a defender que os conceitos (entre eles os musicais) deviam ser ensinados através da experiência (*Discover everything!*), antes da introdução de nomes ou símbolos. John Dewey (1859-1952) ilustrava esta premissa ressaltando a importância da experiência sensorial vivida na primeira pessoa, antes que a verbosidade livresca (Dewey & Small, circa 1897: 10). Outros contributos históricos vêm de Friedrich Wiek (May, 1912: 21), F. Couperin (1977: 13) e Adolphe B. Marx (1855: 168).

As correntes mais progressivas do ensino musical colocaram também grande ênfase na proeminência do som perante o símbolo: Dalcroze (1920/1965: 38-40), Kodály (1929: 120; 1957: 2), Orff (Choksy et al., 1986: 92-103), Suzuki (1993: 11-12), Willems (1968: 15), Gordon (2000: 15-40), e a corrente *Comprehensive Musicianship* (Choksy et al., 1986: 340).

Por último, cabe citar neste contexto os escritos de McPherson & Gabrielsson (2002: 99), Sloboda (1978: 15), Feierabend (1997), Bartholomew (1981-82: 72), Siron (1992: 72), Priest (1989: 175), Philpott (2001b: 80), Paek (1988: 68), Reimer e Swanwick (ver citações no texto).

A filosofia adoptada perante a questão som/símbolo irá condicionar toda a estruturação prática do ensino. Dependendo do objecto central do nosso ensino – partitura ou som? – diversas opções terão de ser articuladas, opções estas que mudam radicalmente a envolvente cognitiva, os objectivos e as estratégias utilizadas na aprendizagem. Esta discussão pode ser clarificada com a introdução de alguns opostos tal como ficam evidenciados nesta tabela:

⁹ Para uma descrição dos argumentos do “som antes do símbolo”, ver McPherson, G. E. & Gabrielsson, Alf (2002) “From Sound to Sign”, in G. E. McPherson & R. Parncutt (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press, pp. 99-116.

Tabela 2 – Ensino baseado no domínio simbólico *vs.* ensino baseado no domínio sensorial

Tipo de Ensino	Estilos de aprendizagem predominantes	Objectos/meios de Aprendizagem	Objectivos	Estratégias
Tradicional (Música-Símbolo)	Intelecto Hemisfério esquerdo	Símbolo (partitura) / Descrição teórica Treino instrumental/ repertório	Descodificação do gráfico / Aquisição de repertório	Instrução tradicional / Repetição mecânica
Música-Som-Corpo	Físico (sentidos, corpo); Auditivo / Oral / Motricidade Hemisfério direito	Som / Intuição, aculturação, cultivo da espontaneidade e da intuição Improvisação, desenvolvimento do ouvido interior, atenção ao gesto musical <i>vs.</i> eventos isolados	Reconhecimento de estímulos auditivos e visuais / uso espontâneo e criativo da linguagem musical Funcionalidade / plena alfabetização musical Promoção da Inteligência Musical	Experiência própria / cultivo da autonomia / exploração dos parâmetros da música durante um período extenso de sensorialidade pura. Respeito pelos princípios científicos de desenvolvimento humano

Outro dos problemas é a estreita concepção da formação musical como preparação para a descodificação, orientada univocamente para a execução. As competências que o sistema visa desenvolver no estudante de música são em grande parte subservientes ao *grande objectivo* de conseguir fluência e precisão na montagem de repertório. Reimer coloca esta dinâmica disfuncional em perspectiva:

A notação sempre esteve ligada à sua funcionalidade para a *performance*. Por causa da nossa fixação histórica na *performance*, temos exagerado quanto à importância da destreza na leitura, muito para além do que seria relevante para a maior parte das pessoas na nossa sociedade ... [e] por causa da necessidade dessa destreza por parte dos intérpretes, e também porque concentramos os nossos esforços em desenvolver as capacidades performativas, tendemos a saturar toda a instrução musical com uma ênfase [excessiva] na notação, mesmo naqueles âmbitos menos orientados para a *performance*, como as aulas genéricas de música [na escola pública] (Reimer, 1995: 27).

Produto das limitações de visão referidas, surge o problema associado ao estudo da própria linguagem musical; esta é com frequência ministrada de forma superficial, apenas como resposta às necessidades de descodificação impostas pelo estudo do repertório. A disciplina de formação musical é implementada frequentemente como um processo vulgar de aculturação simbólica, e não como uma vivência sonora (Priest, 2002: 100). Esta imagem cristaliza, no imaginário das populações, num conceito de “música” demasiado distante daquele que a define como “arte dos sons”.

A linguagem da música fica assim reduzida às suas dimensões de escrita/leitura, em detrimento das perspectivas oral/auditiva/cinestésica, que são, com demasiada frequência, negligentemente descuradas. Como indica Priest (2002: 99): “Sempre se confundiu a consciência auditiva da música como poder expressivo, com e a notação e os nomes”. Uma consequência desse facto é a predominância de uma prática musical apenas “executante” (e

não “interpretativa”),¹⁰ orientada como uma mal entendida subserviência ao domínio do simbólico.

Frequentemente, o olhar obcecado na *performance* (e mais restritamente, na execução de música escrita) como alfa e ómega da educação musical tem gerado disfunções. São visíveis (e sobretudo, audíveis) alguns indicadores disfuncionais: a pressa por ler abafa a relação “natural” da criança com o som. Muitas crianças lêem sem atender às qualidades expressivas dos sons.

As incendiárias declarações que se transcrevem a seguir, extraídas de uma entrevista a uma das maiores autoridades em investigação sobre a aprendizagem musical, Edwin Gordon, revelam este mesmo problema:

A minha melhor recomendação para os professores de música [do século XXI] é improvisar, improvisar, improvisar! Desembarquem-se da notação. Aprendam da teoria da aprendizagem da música como ensinar às crianças sem o apoio da notação e da teoria. Sigam religiosamente o processo através do qual aprendemos a linguagem. Isso seria a coisa mais importante que poderiam fazer por si próprios e pelas suas crianças (Pinzino, 1998).¹¹

A partitura, e não o som, tornou-se – ou sempre foi?¹² – a protagonista da aula de música. Chamarmos inadvertidamente “música” à partitura é tão costumeiro entre os próprios músicos, que já cristalizou num uso verbal aceite e raramente questionado.

Outros problemas associados à introdução prematura da leitura são a rigidez métrica e o excesso de acentuação. Paradoxalmente, tanta ênfase na leitura acaba por ser contraproducente, ameaçando a capacidade de ler fluente e artisticamente, sempre que a relação com o simbólico fica severamente limitada pela insuficiente aculturação do ouvido e pela resposta rígida e inorgânica ao ritmo. Frequentemente, o ritmo não é vivido através do corpo, mas sim executado como uma mera contagem matemática, alheia à experiência do fluxo e da energia. Os caminhos que restam para muitos alunos são apenas dois: tocar mal, ou abandonar a prática musical: “Os alunos que têm a oportunidade de aprender um instrumento ... parecem por vezes imobilizados num pântano de notação e de dificuldades derivadas da manipulação do instrumento; conseqüentemente, ou desistem definitivamente ou continuam a tocar de forma mecânica e indiferente” (Swanwick, 1988: 12-13).

Daremos o nome de *estigma da pauta-jaula* ao referido conflito que a notação frequentemente cria durante o desenvolvimento da aptidão musical na criança. Num sentido gráfico, as linhas horizontais da pauta, cortadas com as barras verticais que delimitam os compassos, formam uma espécie de jaula para os sons.

Imaginemos a pauta, com efeito, como uma gaiola em que a ideia musical, volátil por natureza, é temporariamente resguardada. A notação, neste sentido, merece ser considerada como um triunfo sobre as limitações da memória humana. O compositor usa a pauta-jaula numa perspectiva ecológica – conservacionista, mnemónica. Graças à permanência da escrita, a ideia poderá ser refinada, reutilizada, e recriada séculos mais tarde. Essa função mnemónica

¹⁰ O músico obcecado com o respeito à partitura poderia ser apelidado de *executante*, porquanto se limita apenas a cumprir (*executar*) instruções; o músico que deseja *ir mais além*, compreendendo as sutilezas e as entrelinhas da grafia, receberá o título de *intérprete* – uma boa tradução é sempre um acto de criação.

¹¹ A exortação de Gordon para seguir o modelo de aprendizagem da linguagem tem uma clara ressonância de Suzuki.

¹² “A escrita impôs-se como maneira dominante de pensar a música” (Siron, 1992: 72).

foi a inspiração fundacional para a eclosão da notação e, durante séculos, a sua verdadeira vocação (Gordon, 2000: 84).

Porquê, então, falarmos da notação como *problema*? Certamente, a projecção simbólica é um dos grandes pináculos da realização humana, uma conquista que confere à nossa cultura uma grande parte da sua dinâmica e plasticidade. Consideremos ainda esta outra perspectiva: a música *na jaula*, como qualquer criatura cativa, pode perder muita da beleza original que revelaria no estado *selvagem* – enquanto *som livre*. Se quiséssemos observar, desenhar ou fotografar essa criatura, não desejaríamos captá-la na sua plenitude? Não deveria ser a *performance* esse desenho ou fotografia, realizados após a observação da criatura *em liberdade*?

Dizia Herbert von Karajan, numa imagem cintilante, que a sensação de dirigir a *Filarmonica de Berlim* era libertadora, semelhante a voar junto de um grupo de aves selvagens. O papel do *intérprete* será o de *abrir a jaula* para observar e explorar a música *em liberdade*. Deseja-se a *performance* da música como a projecção de uma bela criatura, plena de brilho, energia e liberdade, e não como a imagem de um animal murcho em cativeiro. É *essa* a experiência da música que queremos transmitir aos alunos e ao público. Os melhores músicos conseguem *abrir a jaula* da música nas suas mentes, sem mediação do instrumento. *Abrir a jaula* da partitura é a metáfora da interacção com a notação *enquanto som*, produzido ou imaginado.

Infelizmente, a notação, quando usada *sem precauções*, torna esse objectivo inviável para a maioria dos praticantes. Priest expressa a dificuldade dos agentes da educação em aceitar este facto: “Enquanto classe profissional, os docentes de música demoram [demasiado] a consciencializar as crianças de que a notação é inadequada para transmitir a Essência da música – qualquer coisa para além do básico” (Priest, 2002: 100).

Quanto ao papel da notação na sequência de aprendizagem, a tese ainda imperante entre muitos educadores e pais parece ser esta: “ler é difícil; por isso, será melhor começar *o mais cedo possível!* Aliás, as crianças fazem isso *a brincar!* Vejam só a facilidade com que elas aprendem línguas!”.

Ora, efectivamente, as crianças aprendem com facilidade a ouvir e a falar línguas na primeira infância; *mas não a lê-las, e muito menos a escrevê-las!* E o motivo dessa facilidade natural talvez se fundamente no facto dessa aprendizagem acontecer pela via sensorial. A consequência desta síndrome *da precocidade* é o lastimoso eclipsar do domínio auditivo/oral, da consciência do corpo em movimento e, em geral, do desenvolvimento sensorial da criança para a música. Estes factores chegam a ter, em casos, consequências paralisantes para uma posterior actividade musical saudável.

Segundo Priest (2002: 100), o sistema do ensino parece fingir ignorância acerca da abundante pesquisa que demonstra o impacto negativo da insistência na notação. McPherson & Gabrielsson (2002: 106) citam estudos que desacreditam a percepção popular de que as crianças que aprendem música de ouvido acabam por ser leitores menos eficientes de notação.

É o *som*, em última análise, o que nos fala das qualidades da música, e não os veículos em que o músico *transporta* a sua tradição. Segundo Odam (2001: 25), os indivíduos que demonstram ser músicos eficientes, e donos de um vasto leque de competências, são aqueles que abordaram a música sob três ângulos; eles aprenderam a ser músicos:

- a) absorvendo muitos estímulos musicais;

- b) deixando o ouvido ser guia para as acções;
- c) abordando a reprodução de música através de competências sensoriais e motoras guiadas pela acuidade auditiva.

A capacitação para lidar com a notação musical deveria estar conectada a uma filosofia de alfabetização *funcional*. Recolheremos desse modo, os frutos *sensoriais* da exposição à música, juntamente com uma competência reforçada para compreender *musicalmente* os símbolos que a capturam:

A alfabetização funcional representará apenas uma compreensão limitada de como lidar com a notação, se for entendida [apenas] como o conhecimento que permite colocar os dedos a partir de uma dica visual na partitura. O objectivo deveria ser inculcar a competência no uso da notação na sua relação com todas as formas de pensamento e expressão. Focar a atenção de uma criança no fluxo de uma melodia, ou num pormenor expressivo de uma composição, ou simplesmente em como fazer uma passagem soar de forma diferente, isso promoveria uma consciência mais sofisticada e abrangente da função da notação, e de como pode ser usada para ajudar o instrumentista a pensar, raciocinar e comunicar musicalmente (McPherson & Gabrielsson, 2002: 111-112).

1.4.3. Défice na promoção de competências funcionais

Depreende-se, do que foi escrito até este ponto, que a linguagem da música não é institucional e sistematicamente promovida como uma vivência *funcional* – através da audição, do canto, do movimento, da imitação, ou da improvisação. Swanwick comunga desta visão quando refere que a educação musical “tem excluído tendencialmente os elementos genuínos do jogo da imaginação (i.e. composição, improvisação) tendo-se focado, em troca, no domínio das capacidades performativas e na ‘apreciação’, cuja natureza é predominantemente imitativa” (Swanwick, 1988: 43).

Pareceria que a linguagem musical interessa apenas no sentido restrito da descodificação que dela fazemos para *montar* peças. Desde esta perspectiva não será exagerado dizer que o sistema de ensino não incentiva uma *prática musical de natureza generativa*; similarmente, pode-se afirmar que os indicadores funcionais (as capacidades de imitar e improvisar, de responder intuitivamente, de transformar, de parafrasear, de harmonizar, de acompanhar, de tocar de ouvido, ou de arranjar) não são apadrinhados pelo sistema.

Precisamente, estas competências funcionais são aquelas que promovem a compreensão interna e o controlo da linguagem. Como declara Elliott: “A eficiência [e] flexibilidade ... da musicalidade assenta numa selecção e implementação críticas de *todas* as formas de saber musical (Elliott, 1995: 63).

“Instrumento” significa também “ferramenta”, “meio”. Dependendo do uso que dele façamos, o piano poderá ser apenas um *reprodutor*, ou converter-se num poderoso veículo de compreensão da linguagem musical. Através do instrumento poderemos brincar, experimentar, imitar, transformar, criar ou explorar. Na realidade, nenhuma destas actividades necessita da presença da partitura. Talvez por esse motivo estes processos tenham sido eclipsados pela dominância da notação nas aulas:

A ideia de trabalhar na sala de aula sem uma partitura parece “paralisar” uma grande parte do professorado. Com frequência, fica-se com a sensação de que sem esta ferramenta nada se pode fazer na sala de aula. No entanto ... cabe argumentar que nenhuma das capacidades básicas e essenciais que sustentam o desenvolvimento musical dos alunos requer, em princípio, um suporte escrito. Será condição imprescindível conhecer os códigos da notação para aprender a cantar, a tocar instrumentos, a mexer ao ritmo da música, a compreender o que se escuta ou até a improvisar? Responder afirmativamente a esta pergunta seria tanto como negar a realidade de todas as culturas cuja música foi baseada durante milênios ... na tradição oral, já para não mencionar o caso de inúmeros músicos, amadores e profissionais, que não receberam uma formação “acadêmica” (Giráldez, 2000).

Uma consequência paradoxal de toda esta dependência da notação é precisamente... a não apropriação por parte do aluno da linguagem musical! A ênfase na descodificação produz como contrapartida uma atrofia relativa dos domínios da oralidade, da audição e da motricidade. Reimer expressa a necessidade de colmatar esse vazio com uma maior ênfase na improvisação:

Devemos acrescentar, na educação básica e na vocacional, esse tipo de inteligência performativa que é requerida pela oralidade improvisada. Essa prática ainda é considerada como *performance*, mas transcende a nossa dependência tradicional da alfabetização baseada na notação, assumida como a forma “real” de performance, e abre uma nova via (embora seja, ironicamente, mais antiga) para a experiência musical dos nossos alunos (Reimer, 1995: 29).

Entende-se a linguagem musical como uma estrutura maleável, *cuja natureza é primordialmente sonora* e não simbólica. Azzara conectou a fluência na notação com outras competências, tais como tocar de ouvido e improvisar, fazendo-nos reflectir na natureza improvisada da nossa fala (Azzara, 1999: 24). Quanto mais o sistema de ensino permanece obcecado na promoção da notação, mas se esquece que o seu verdadeiro objectivo deveria ser ensinar a *falar* música.

A exploração funcional da música depende da aquisição da música *como linguagem*, isto é, com a capacidade de ouvir, compreender, imitar, ler, tocar de ouvido, acompanhar ou improvisar. O desafio é promover um relacionamento biunívoco com a linguagem musical: o utente é descodificador e codificador. O músico lê, sim, mas também articula mensagens próprias. Aprendendo a “gramática” das mensagens, próprias e alheias, o músico apropria-se da linguagem e assume a sua identidade como *falante* de música.

Reimer oferece um catálogo de estratégias onde ilustra os diversos ângulos em que o ensino pode incentivar a experimentação musical. Essa lista constitui em si mesma uma reflexão sobre a natureza plural do saber musical. Esta é, provavelmente, a descrição mais sugestiva e multidimensional da funcionalidade como ramificação da exploração musical:

As palavras seguintes sugerem os muitos caminhos em que a exploração musical pode acontecer: mostrar, discutir, manipular, imitar, comparar, descrever, definir, identificar, classificar, modificar, re-arranjar, remodelar, variar, combinar, contrastar, desenvolver, inspeccionar, observar, amplificar, reconstruir, caracterizar, inferir, revelar, clarificar, demonstrar, explicar, avaliar, discernir, lembrar, localizar, inventar (Reimer, 1970: 121).

A lista de saberes referida na citação anterior não é uma fantasia – embora a sua implementação cabal possa demorar várias gerações! Todos estes convites à exploração

musical são o prêmio para qualquer praticante que seja envolvido nas actividades idóneas, em cada momento da sua formação.

1.4.4. Seleção restrita dos repertórios e práticas musicais

A identificação, antes discutida, entre o ensino de música e a interpretação de repertório faz-se acompanhar ainda de outra associação: aquela que inexoravelmente vincula a noção de música a “obras” ou objectos “acabados”. Toda a manifestação musical que fique fora desta estreita visão é assim desvalorizada, ou assimilada de forma distorcida pelo próprio sistema: “ [As pessoas] assumem naturalmente que todas as manifestações musicais podem ser descritas como ‘peças’. Assim, aventuram-se na análise e avaliação de todo tipo de produtos musicais (não interessa se é *jazz*, percussão africana, ou canto coral barroco) como ‘peças de música no sentido estético romântico’ ” (Elliott, 1995: 26).

Sobre a enganadora identificação da “música” com “peças de música”, Elliott argumenta que, apesar do facto de o cânon de obras acabadas formarem um dos eixos da nossa noção de música, ele não basta para oferecer uma visão abrangente sobre a natureza e valor intrínseco do fenómeno musical. Assumir essa limitada identificação como certa só aumenta o risco de produzir “um conceito de educação musical estreito e distorcido”. A insistência dos *curricula* neste equívoco provoca a desvalorização da música entendida como processo, imaginação e criação (Elliott, 1995: 30).

Outro aspecto problemático é ainda o facto dos repertórios de estudo estarem limitados por uma visão eurocêntrica.¹³ Para além dos citados nestes parágrafos, muitos autores advogam por uma atitude aberta na escolha dos objectos de estudo (Jorgensen, 2003: 16-19; Swanwick, 1988: 16 e 103; Stock, 2002: 182-196).

A atitude questionada limita os objectos de estudo ao património da música clássica ocidental – certamente riquíssimo, mas demasiado restrito para fornecer uma panorâmica verdadeiramente global da experiência musical.

...[Quando, erradamente,] assumimos que a música clássica ocidental representa o pináculo do desenvolvimento musical, e que a educação musical ocidental é a forma ideal, ou quinta-essência, da educação musical, é então necessário concluir que apenas a música e a educação musical ocidentais são dignas de estudo. Outras formas de educação musical, especialmente aquelas provenientes de sociedades pré-alfabetizadas, ou pré-industriais, não seriam merecedoras de confiança como fornecedoras de uma instrução musical sólida (Jorgensen, 1997: 2).

¹³ Jorgensen (2003: 51) refere-se à herança imperialista da tradição cultural europeia, que assume a cultura ocidental como pináculo do desenvolvimento humano. Segundo esta autora, certos esquemas assimétricos nas relações de poder entre estados (supremacia militar/económica) e entre indivíduos dentro das comunidades (discriminação de género, orientação sexual, raça, etc.) têm impacto e encontram meios de perpetuação nas instituições, entre elas as educativas. A predominância da visão eurocêntrica (como também masculina) da música pode ser interpretada como uma herança sistémica, chegada até aos nossos dias por dinâmicas de inércia (apesar da sua óbvia “incorreção política”, nos dias de hoje). Possivelmente, essas visões não terão sido suficientemente questionadas por falta de perspectiva no seio de sociedades que encontraram a sua supremacia mundial através de esquemas de poder que proclamavam um olhar etnocêntrico e imperialista das relações humanas. Não é surpreendente, olhando para esse substrato cultural, que a predominância dos valores ocidentais tenha permeado historicamente os *curricula* e as práticas e atitudes dos docentes.

A mesma autora recusa-se a reconhecer a existência de uma “autoestrada única para a educação musical”, apesar do facto dessa ter sido a orientação histórica predominante nos planos de estudo, e nas atitudes dos docentes (Jorgensen, 2003: 17). Ainda, nesta limitada visão do estudo da música como o “estudo da música de ocidente”, não apenas são excluídos outros repertórios, como também é limitada a difusão, compreensão e valorização de outros sistemas de organização dos sons, e de outras práticas performativas, como a improvisação.

Afirma Reimer (1995: 26) que as culturas assentes na leitura/escrita tendem a desvalorizar os produtos das culturas orais como sendo ingénuos, simples e até primitivos. Um exemplo do impacto dessas limitações é o menor valor ainda atribuído à prática da improvisação, em relação à interpretação de música escrita, em muitos círculos académicos.

Uma abordagem humanista e integradora do fenómeno musical rejeitaria ...

...definições simplistas ou eurocêntricas da música e da educação musical, compreendendo que, enquanto o conceito clássico ocidental se foca predominantemente em ... construções sonoras, esta é no entanto uma perspectiva minoritária; aquilo que os ocidentais consideram como música representa uma pequena fracção de um corpo de construções artisticamente unificadas, no qual as artes se combinam com rituais para expressar vivências significativas dos homens (Jorgensen, 2003: 141).

Esta visão projecta uma mensagem social de igualdade, uma voz que amplifica a ideia de justiça e respeito pelo outro. Assim mesmo, convida às pessoas a preservar, acarinhar e respeitar a experiência musical dos outros, oferecendo-lhes modos de expressão da sua musicalidade através de diversas formas e práticas, integrando a música como uma parte vital da experiência quotidiana. Fazendo isso, oferece também uma dimensão não egocêntrica da própria herança musical, incluindo...

...todas as formas de educação musical, com independência das suas procedências sociais. ... A música clássica ocidental é vista como uma das muitas variedades de música, e não como a ideal; cada música é estudada propriamente dentro do contexto da sua própria tradição, ... e a educação musical ocidental é apenas uma das muitas formas através das quais as pessoas acedem ao conhecimento musical (Jorgensen, 1997: 2).

A escolha de repertórios e de práticas tem um impacto profundo na imagem da música amplificada através do sistema educativo. Uma visão *funcional* da educação parte dos próprios *materiais* da música, e não de uma escolha realizada em função da localização cultural da música estudada.

Uma dimensão plural da educação musical abordaria as diversas práticas e produtos musicais com respeito pelas suas diferenças, transcendendo o olhar mais superficial para encontrar aspectos comuns na forma como os povos constroem significados musicais. O sistema *Comprehensive Musicianship* tem sido de vital importância para a reorientação das atitudes dos agentes de ensino neste assunto. Com Swanwick, postulamos que...

...[o]s elementos da música - isto é, o impacto sensorial dos materiais sonoros, a caracterização expressiva e a organização estrutural – possuem uma certa autonomia cultural que lhes permite ser descobertos e reconstruídos dentro de tradições muito afastadas das suas origens ... sem essa visão, a educação é impensável, inconcebível (Swanwick, 1988, 107).

É visível, contudo, uma maior penetração de práticas performativas mais variadas, assim como o crescente interesse do mundo acadêmico pelas chamadas “músicas do mundo”. No entanto, cada vez que presenciamos atitudes receosas de professores e alunos na hora de lidar com as músicas não provenientes da fonte erudita europeia, olhamos para o fosso, ainda bem patente, entre ideologia musical e prática educativa (Jorgensen, 2003: 4).

1.4.5. Elitismo

[O]s elementos essenciais do comportamento musical são tão relevantes no trabalho mais elementar como no mais avançado. Também é certo que esse mesmo comportamento é tão necessário para o amador como para o profissional (Burrows, 1937: 320).

Falar de elitismo na educação musical, nos nossos dias, pode parecer exagerado ou mesmo radical. Muitos argumentariam, com razão, que o acesso aos estudos musicais nunca foi tão livre e igualitário como é hoje em dia. Com efeito, é reconfortante reconhecer que qualquer indivíduo (pelo menos nas sociedades ricas) tem a oportunidade de desenvolver as suas aptidões musicais através do ensino formal.

Porém, não é esse elitismo, ligado ao acesso, que aqui se pretende debater. A questão prende-se com o ponto de saída do sistema, e não com o seu início. Pensemos nos inúmeros casos de indivíduos que frequentaram os estudos musicais durante um período significativo – conclusão, ou proximidade do fim, do grau complementar. Essas pessoas atingiram um nível instrumental considerável, ao longo dos seus estudos, tendo ganho uma sensibilidade acrescida para as manifestações musicais, e uma melhor apreciação dos contributos dos profissionais.

Mas poderemos confiar que esses ouvintes sensíveis e informados estarão na posição de contribuir para o tecido musical da nossa sociedade *de forma activa*? A maior parte deles, sem tempo para estudar longas horas, perde a capacidade e o prazer de manipular o instrumento com destreza. Sem ter ganho outros “saberes”, como a capacidade de ler espontânea e fluentemente, acompanhar peças simples, tocar em grupos ou improvisar, as suas opções como praticantes activos são seriamente prejudicadas. Por outras palavras, não ganharam autonomia como praticantes de música. Não aprenderam a *falar* música.

Eis o elitismo que se pretende denunciar; o sistema de ensino, ciente por experiência de que a maior parte dos seus alunos não se tornará profissional, não forma o indivíduo de maneira a ele poder ser, no futuro, um *praticante autónomo e funcional da música*. Reimer reflecte sobre a necessidade de encontrar um equilíbrio entre os diferentes saberes que promovem a compreensão musical, de forma a servir universalmente os valores de uma verdadeira educação *para todos*:

[T]eremos que ser suficientemente sensatos para encontrar um meio termo, no qual as aprendizagens musicais que são relevantes para a vasta maioria das pessoas na nossa cultura – aqueles que não são, nem serão intérpretes – e os poderosos benefícios da experiência performativa (juntamente com outros envoltivos na música, como ouvir, improvisar, e compor) encontrem o seu lugar como pontos cruciais do currículo (Reimer, 1995: 26).

Os pressupostos do modelo tradicional de ensino podem também ser julgados desde o ponto de vista sociológico. Deveria a prática da música constituir um meio educativo viável

para todos, pelo menos nas sociedades ditas democráticas e igualitárias? Cumpre o ensino público o seu papel de fortalecer o tecido musical da sociedade? Ou será mais ajustado dizer que espera calmamente pelo aparecimento dos alunos *excepcionais*, que actuarão como montra, justificando assim a inversão pública que o sistema requer?

Os efeitos do modelo de ensino não seriam tão devastadores se escolhêssemos ignorar o destino dessa *maioria de alunos* cuja determinação, talento ou dedicação não foi suficiente para os elevar à antessala do profissionalismo. Esta ideia já está presente no célebre documento de John Dewey *My Pedagogical Creed*, onde define a educação como um “processo vital” e não apenas como uma alienante “preparação para o futuro” (Dewey & Small, c. 1897: 7). Jorgensen (2003: 19-47) dedica também interessantes argumentos à defesa de uma visão humanista, democrática e não discriminadora da educação musical. Dunlap também expressava em 1939 uma visão esclarecida contra o elitismo no ensino: “Durante vários anos, a tendência na educação tem sido [a mudança] de privado para público. Isto também se verifica no caso das bandas e dos instrumentos de orquestra. Porque não deveria ser aplicado também para o piano? O objectivo mais elevado do estudo do piano é enriquecer a vida através da apreciação da boa música” (Dunlap, 1939: 299).

O problema é tão digno de consideração nos nossos dias como no tempo de Dunlap. O produto final da educação musical, tal como ela é hoje concebida, é o intérprete. Mas definir a participação em música apenas em função da capacidade de interpretação do grande repertório exclui as aspirações legítimas da maioria das pessoas. A participação, como aponta Elliott (1995: 70), deve aceitar vários níveis de competência e não se tornar numa questão de tudo-ou-nada. T. P. Giddings (1927a: 263-264), um dos pioneiros do PF, preconizava igualmente uma via de excelência como caminho comum para *todos* os músicos, profissionais e amadores.

O nosso sistema de ensino continua a negar a estes alunos, após longos anos de estudo, a possibilidade de se tornarem adultos musicalmente inteligentes, com a capacidade real de usufruir da música através de uma relação livre e espontânea com a linguagem que a articula e representa, ou de vir a ser instrumentistas amadores capazes de harmonizar, acompanhar, ou integrar agrupamentos. Existe um caminho comum de alfabetização musical, que serviria, por igual, tanto ao aluno com orientação profissionalizante como àquele que deseja usufruir da música como amador:

Os alunos que decidem ... continuar na música profissionalmente terão a formação musical e as capacidades de leitura para lidar eficientemente com a literatura avançada. Porém, a vasta maioria, que não escolha música como carreira, terá ao alcance dos seus dedos as capacidades e a compreensão musical necessárias para ler e explorar alguma da mais bela música que possa vir a desejar (Pace, 1999a: web).

Num contexto abrangente, defendemos, com Pace e Burrows, que as competências em estudo – leitura espontânea, harmonização, improvisação, transposição, entre outras – devem fazer parte da formação de *qualquer* estudante de música, já desde a iniciação:

Se aceitamos que um conhecimento prático dos rudimentos, nomes de acordes, progressões harmónicas e formas musicais, é essencial para aprender a “pensar musicalmente”, então [esse

conhecimento] deveria ser uma parte integral da instrução no teclado desde o começo, e não ser adiado até à formação secundária ou superior (Pace, 1999a: web).

Naturalmente, todos os elementos que conformam a musicalidade deveriam estar presentes de uma ou outra forma em todo género de aulas, e muitos dos exemplos apresentados, serão igualmente aplicáveis a outros níveis etários (Burrows, 1937: 322).

Peter Webster, líder de investigação em pensamento criativo e música, alerta sobre a visão limitativa e elitista do ensino musical como mera aquisição de repertórios:

Melhor que considerarmos apenas uma educação centrada na *performance*, e que chega apenas a uma pequena fracção da ... população, os professores de música deveriam considerar a composição, a improvisação e a audição crítica como questões adicionais para um segmento mais amplo de estudantes. Esta abordagem é importante para os alunos talentosos, como parte da instrução genérica, e está em sintonia com os últimos progressos em investigação e desenho curricular (Webster, 2000: 17).

A ausência da abordagem funcional no ensino da música tem um alto preço: a exclusão. Não interessa tanto para esta discussão a estatística da população que frequenta o ensino musical, mas sim qual é o nível de penetração da música no tecido social, no sentido de participação musical colectiva; como denuncia Pace,

...[H]á milhões de pessoas neste país [EUA], cujas vidas não foram realmente enriquecidas como resultado do estudo da música. Com demasiada frequência, os alunos permanecem, após anos de aulas, incapazes de ler ou tocar, mesmo a peça musical mais simples. E também estão aqueles que dispenderam horas e horas de estudo após o horário escolar, simplesmente para memorizar a sua peça de piano para o recital do fim de semestre. Provavelmente, poucos destes indivíduos sentem realmente que as suas vidas foram enriquecidas pelo seu contacto com a música (Pace, 1982: web; sublinhado no orig.).

O conceito de alfabetização musical, já debatido, encontra-se necessariamente ligado ao de exclusão e elitismo. Do mesmo modo que é óbvia a relação entre a alfabetização (verbal) e o nível cultural, igualmente evidente é a ligação entre a compreensão e utilização generalizada da linguagem musical e o grau de penetração da cultura e prática musical no tecido da sociedade. Pace aponta a estreita relação entre a capacidade funcional e o grau de *alfabetização musical* de uma sociedade:

Ninguém pode prever exactamente durante quanto tempo cada aluno continuará os seus estudos, nem que nível de desempenho irá atingir. Alguns (poucos) farão da música a sua profissão, mas para a vasta maioria, a música deveria fornecer uma fonte de prazer e satisfação pessoal para a vida. Após vários anos de estudos, um aluno pode desejar a transferência do piano para outro instrumento, enquanto outro pode simplesmente querer explorar a música de forma autónoma. Ambos alunos terão, se adquiriram uma alfabetização musical e uma competência, o conhecimento básico e uma diversidade de experiências que os capacitem para prosseguir os seus próprios interesses, sem essa sensação de fracasso musical por ter interrompido as aulas de piano. Certamente, esta preparação musical ajudará aos alunos no futuro, ao nível da autonomia (Pace, 1982: web).

Podemos qualificar de *elitista* um sistema de ensino que não pondera estes argumentos com a maior seriedade. Segundo Montandon (2001: web), podemos encontrar o embrião contra o elitismo no sistema de ensino da música na corrente de pensamento que, desde

começos do século XX, defendeu as aulas de piano em grupo nas escolas públicas norte-americanas. A questão centrava-se na falta de adequação do modelo tradicional de aula de piano em vigor – individual, e com o fim único de formar o executante, numa triagem que eliminava os julgados “não talentosos”, os que não podiam suportar os custos da aula individual, e aqueles que procuravam a aula de piano pelo gosto *genérico* (não virado para a profissionalização) pela música.

Um tal sistema pode bem ser caracterizado de elitista, de não igualitário, apesar de ser público por vocação e por financiamento, por não procurar activamente a alfabetização musical funcional *da maioria*, por não dirigir os seus esforços para a formação de públicos informados e sensíveis, por não abordar o contacto com a música como um processo fundamental do desenvolvimento humano. Elitista, embora o seja sem consciência de o ser, ou consequência da inércia de longas décadas (ou séculos?) desprovidas de uma filosofia verdadeiramente humanista e unificadora do ensino, sem uma consciência clara do seu potencial impacto no crescimento dos seres humanos.

Conclusão

As próprias experiências e observações do investigador, primeiro como aluno e mais tarde como músico profissional, são o impulso inicial deste trabalho. Primeiramente, a sua formação inicial em música, vista em retrospectiva, ilustra uma forma de ensino que exclui tendencialmente a abordagem funcional da música. As premissas desta filosofia foram analisadas e discutidas neste Capítulo 1. Em segundo lugar, o contacto assíduo com muitos jovens e colegas com quem o investigador partilhou experiências musicais indiciam um relacionamento problemático com a música, quer enquanto texto que lemos e interpretamos, quer enquanto substância potencialmente moldável através da criatividade.

Os problemas aludidos podem ser descritos como manifestações de uma disfunção na apreensão da música *como linguagem*. Mais concretamente, manifesta-se na dificuldade de apropriação da linguagem evidenciada pelos músicos, limitando severamente os usos que dela fazem.

Essa falta de funcionalidade é interpretada neste estudo como um problema sistémico da educação, e não como uma deficiência dos alunos. A partir dessa constatação foi elaborada a hipótese de que uma abordagem educativa que integrasse a promoção do que se define como “competências funcionais” da música através da utilização do piano como instrumento complementar, redundaria na optimização universal da prática musical. Esta evolução teria reflexo tanto na actividade musical daqueles orientados para o profissionalismo, como também na prática dos que abandonam o sistema formal de ensino.

Uma visão do ensino musical como actividade orientada univocamente para o “estudo de peças” reduz o campo da visão do educando; um ênfase excessivo na *performance* pode não apenas eclipsar as competências generativas e criativas, mas também empobrecer o domínio da interpretação com uma prática mecanicista e carente de sentido transcendente.

A prática académica tradicional gerou a identificação da figura do músico com a do intérprete. Philpott (2001a: 163) apontou o facto de que muitos professores ainda hoje se identificam com os valores que consagram o instrumentista como o paradigma supremo da

educação musical; este modelo sacraliza a capacidade de descodificar o texto musical, assim como a técnica instrumental e a familiaridade com a música ocidental (e apenas com ela). Estas atitudes influenciam com frequência a orientação dos *curricula*.

A insistência excessiva no treino instrumental orientado para a execução dos repertórios pode ser o resultado de um erro de perspectiva. Apenas uma pequena minoria de entre os estudantes de música aspira a uma carreira como concertista. No entanto, devemos assumir que mesmo aqueles que ficam fora dessa elite têm o direito de satisfazer a legítima aspiração de obter uma educação musical *completa*. Esta vai, segundo defende este estudo, muito para além da execução de peças, passando pela promoção de uma alfabetização musical verdadeiramente *funcional*.

A alfabetização funcional vai para além do mero reconhecimento dos símbolos musicais. O indivíduo “alfabetizado” possui uma compreensão clara da música *como discurso*.

A alfabetização abrange a percepção e compreensão da estrutura da música. Transcendendo a mera descodificação, a pessoa com uma formação completa é capaz de reconhecer auditivamente os traços melódicos, harmónicos e rítmicos da música no acto espontâneo da leitura. Ser capaz de acompanhar espontaneamente, de criar harmonizações simples para melodias, de tocar de ouvido e de harmonizar música familiar (isto é, conhecida sem a mediação de partituras), são outras tantas facetas que definem um indivíduo com plena alfabetização musical.

O músico completo ouve interiormente o que lê, pensa música sem necessidade de partitura, *fala* música em resposta aos estímulos musicais de outros, pode escrever o que *pensa* ou o que *fala* e traduz com simplicidade a sua vivência da música através do seu instrumento e da sua voz.

A identificação da matéria de estudo com este conjunto de peças estimadas (e apenas com ele) poderá ter propagado a concepção de que o estudo da música está necessariamente ligado à aprendizagem de peças escritas para um instrumento. É lógico que veneremos os produtos musicais mais elevados da nossa cultura, como é também importante que incentivemos as novas gerações a conhecer e interpretar esses repertórios; essa é a forma de manter viva essa tradição. Mas a tendência para limitar o objecto dos estudos musicais ao conhecimento das obras da nossa (justamente) venerada tradição musical compromete o verdadeiro alcance educativo que a música potencialmente oferece.

O aluno formado numa visão funcional da música tende a desenvolver estratégias de estudo mais eficientes e autónomas no próprio instrumento, abandonando pautas mecanicistas de aprendizagem, procurando desde o início a essência expressiva da música, e não apenas um irreflectido e mal direccionado condicionamento motor.

George Odam resume toda esta problemática nesta exposição – dependência da notação, limitação do espectro de actividades, atrofia do auditivo/oral, negligência da formação funcional, segmentação dos conteúdos.

Apesar dos seus muitos anos de trabalho intensivo, muitos alunos que atingem o status de pós-graduados em música podem acusar o facto de terem sido prejudicados durante a sua formação ... Após vinte anos de estudos especializados, muitos alunos sentem-se incapazes de tocar sem notação, à qual chamam, significativamente, “a minha música”. O seu repertório é pequeno, frequentemente, e com pouca aplicação prática lá fora, no mundo da música real. No

fim de três ou quatro intensos anos de estudos superiores, a sua memória musical pode ter ficado em grande parte subdesenvolvida. A sua capacidade para ouvir uma peça de música, reproduzindo-a depois no seu instrumento, ou em notação, raramente foi desenvolvida, apesar da prática intensa ... nas disciplinas denominadas “formação musical” ou “treino auditivo”. Em geral, a falta de eficácia dessas disciplinas, e a subsequente estigmatização e perda de auto-respeito dos licenciados são algumas das mais sérias deficiências do nosso sistema de educação musical actual. Podemos recuar às causas: não é permitido que o ouvido, e portanto, o hemisfério direito do cérebro sejam o foco central da educação musical; [outros problemas são] a falta de desenvolvimento da memória musical e da audição discriminada, e a dependência excessiva dos processos comandados pelo hemisfério esquerdo do cérebro, ligados à notação e à palavra escrita (Odam, 2001: 26).

2 O Piano Funcional no contexto do ensino musical

2.1. O conceito do Piano Funcional (PF)

Num poético diálogo íntimo com o piano, R. Murray Schafer (1991: 195) interroga-o sobre os seus segredos:

Conte-nos como Mozart tocou você,
como Beethoven tempestuosamente se embebedou
com você,
como Schumann fez você ficar acordado até
tarde na noite,
como Liszt o cavalgou como um garanhão
selvagem,
como Debussy pintou você de azul,
como Stravinsky o confundiu com um relógio
parado,
e como John Cage rompeu suas ligas.

Com o seu pequeno poema-homenagem, Schafer incide no aspecto que tornou o piano um objecto de veneração para os melómanos de todo o mundo: com efeito, o piano é venerado como instrumento solista, e também como instrumento de câmara e acompanhador por excelência. O seu teclado – o traço mais caracterizador do instrumento – é um engenhoso mecanismo, lógico e acessível, que permite uma representação visual clara dos sons. “Durante os últimos duzentos anos”, continua Schafer (1991: 194), “o piano tem sido o ponto focal de todos os estudos de música: o piano como orquestra *Ersatz*,¹ o piano como instrumento acompanhador, o piano como solista líder e heróico em seu próprio direito, o piano como arqui-símbolo de uma era de fazer música e de instituições relacionadas com a sua promulgação”. O piano é, certamente, o impulsionador de um tesouro incomparável na produção musical ao longo dos últimos quatro séculos, mas é também um catalisador perfeito da acção pedagógica.

O enquadramento do piano não estaria completo sem a menção da sua presença ubíqua no meio educativo; ele afirma a sua utilidade como ferramenta auxiliar na educação musical, na composição, no arranjo, na exploração de partituras e na improvisação.

A expressão “Piano Funcional” é uma aproximação possível dos conceitos anglo-saxónicos *Functional Piano*, *Applied Piano* ou *Keyboard Skills*, e designa, neste trabalho, a aprendizagem em grupo, através do teclado, de uma série de competências “funcionais” – isto é, *práticas* – não incluídas no ensino tradicional do piano, muito mais orientado para a execução de repertório de concerto.² Tais competências, consideradas basilares para a generalidade dos músicos, incluem – mas não estão limitadas a – leitura á primeira vista,

¹ O significado de *Ersatz* é *substituto* (em alemão no original).

² Outra possível adaptação para o português da expressão *Keyboard Skills* seria *Piano Complementar*, contrapondo o sentido de competências complementares às já adquiridas pelo aluno enquanto intérprete do repertório instrumental. São desaconselhadas as difundidas expressões *Instrumento de Tecla*, *Prática de Teclado*, e *Piano como Segundo Instrumento*, por não serem suficientemente explícitas quanto aos objectivos e filosofia destes estudos.

transposição, harmonização e improvisação. Todas elas se apoiam no desenvolvimento de um sentido auditivo crítico e de uma adaptação motora ao instrumento.

Emilio Molina, líder europeu na abordagem funcional dos estudos musicais, no enfoque metodológico que realiza do piano complementar,³ preconiza como objectivo a implementação universal do PF, reclamando o ideal de que “todos os músicos tenham ao seu alcance uma utilização prática do piano como instrumento de trabalho e de compreensão ampla das componentes musicais” (Molina, 1994: 30).

Burrows foi um dos primeiros educadores a dotar de conteúdo verdadeiramente funcional o conceito da aula colectiva de piano. Este menciona a importância de tocar de ouvido, ler à primeira vista, harmonizar, transpor, interpretar repertório e desenvolver autonomamente concepções próprias da realização musical. Burrows descrevia o pianista como sendo, também, um “bom músico”:

[Ele] será capaz de ler à primeira vista com precisão, de memorizar com facilidade, e de improvisar. Poderá harmonizar melodias à primeira vista, ou tocar de ouvido a melodia e a harmonia de melodias familiares. Saberá encontrar um acompanhamento adequado para uma melodia que lhe seja ... cantada. Não tocará apenas com uma interpretação musical nas ocasiões em que foi instruído pelo professor, senão que terá suficiente conhecimento e destreza para desenvolver os seus conceitos musicais de forma autónoma (Burrows, 1937: 320).

Este trabalho assume a hipótese de que universalização do PF produzirá vários efeitos desejáveis:

- a) desenvolvimento de uma visão complementar do piano como instrumento harmónico e multifacetado, através do qual o aluno poderá não só aprofundar conhecimentos analíticos previamente adquiridos, como também acrescentar um aspecto funcional à sua formação de professor;
- b) integração progressiva do intelecto, do ouvido e da parte motora;
- c) fortalecimento da relação entre o pensamento musical e a actividade motora que o expressa, através do teclado;
- d) aquisição de um sentido interno (analítico e auditivo) do sistema tonal, reflectido livre e espontaneamente, através do teclado;
- e) ampliação das valências do músico profissional, concretizada num maior leque de opções profissionais.

2.2. Competências abrangidas pelo PF

A escolha das competências, a importância relativa concedida a cada uma delas no programa, e o modo como são sequenciadas e inter-relacionadas dentro da aula, são opções dependentes: a) da filosofia própria que cada programa de estudos deverá formar sobre o PF; e b) da população destinatária da instrução.

Exemplos das diversas competências abrangidas pelo modelo apresentado são:

³ *Piano Complementario* é o nome da disciplina dentro do sistema educativo espanhol.

- a) Leitura espontânea;
- b) Harmonização de melodias;
- c) Execução de progressões;
- d) Improvisação/Criação/Experimentação;
- e) Transposição;
- f) Paráfrase;
- g) Memorização instantânea;
- h) Tocar de ouvido.

Uma breve justificação das escolhas é devida neste ponto. O leque de actividades abrangido pelo PF pode ser facilmente sumariado em três grandes áreas de experiência. Estas três áreas abrangem competências interligadas cujo domínio conduz à compreensão interna da linguagem musical; essas competências relacionam-se com a leitura, a harmonização e a experimentação ao piano.⁴

A leitura à primeira vista, assim como toda actividade que envolva leitura relativamente espontânea de textos musicais, incentiva um olhar crítico e global sobre a notação; esta prática promove no aluno a distinção entre os gestos estruturantes e retóricos da partitura. A leitura espontânea aprofunda a comunicação entre as dimensões auditiva, analítica e física. Esta prática aprofunda, ainda, o relacionamento entre intérprete e partitura, ajudando a contextualizar os pormenores encontrados na notação. As experiências em leitura abrangem actividades de leitura à primeira vista, montagem rápida de pequenas peças, memorização instantânea, paráfrase, redução de partituras complexas, entoação com auto-acompanhamento, etc.

As experiências em harmonia englobam a composição instintiva de acompanhamentos para melodias dadas, a interpretação espontânea de símbolos funcionais (códigos alfanuméricos tradicionais), a execução de progressões harmónicas, a transposição, a transcrição e o arranjo. Com a manipulação da harmonia o aluno estabelece contacto com o vector vertical da linguagem musical; familiariza-se com a tonalidade, com o círculo das quintas, e com um universo de relações sintácticas e formais que formam a base e a estrutura da música tonal. Mais importante ainda, o conhecimento adquirido nesta área é aproveitado na leitura e na improvisação.

A terceira grande área é o **domínio da experimentação e da criação**. A improvisação é considerada como um dos principais factores de validação do desempenho musical. A improvisação funciona como um reservatório de diferentes competências (teóricas, auditivas, motoras) que são activadas através da criatividade. Quando praticamos a improvisação (seja livre, seja restringida à manipulação de certos parâmetros), pomos em funcionamento um dispositivo que aglutina todo o nosso *ser* musical, a nossa audição, o nosso físico e a nossa experiência prévia, através do catalisador da imaginação. A composição e a improvisação têm, aliás, a função de libertar o aluno do seu tradicional papel como

⁴ Os Capítulos 4, 5 e 6 frisam estas áreas de experiência, separadamente.

descodificador da música *dos outros*; assim, disponibiliza uma ferramenta para a codificação activa das próprias ideias musicais, mesmo durante as etapas iniciais da formação.

A sequência de conteúdos e o ritmo da instrução dependem da faixa etária dos discentes. Como exemplo, detectam-se cinco áreas básicas de intervenção, na idade pré-escolar:

- a) o estímulo da criatividade: contar histórias no piano; inventar textos novos para canções familiares; variar o contorno melódico de uma canção; criar duetos e peças de conjunto; improvisar; imitar; reagir ao som através do movimento;
- b) a formação do ouvido: noção de agudo/grave, mais agudo/mais grave/igual; movimento ascendente/descendente de padrões; tempo rápido/lento; dinâmica/ataque *forte, piano, dolce*, acentuado; discriminação entre notas isoladas e acordes; tocar de ouvido frases simples;
- c) a aquisição de uma geografia básica do teclado: registo grave, médio e agudo; os grupos de duas e três notas pretas; nome das notas e localização no teclado;
- d) repertório: relação com uma série de canções e peças para cantar, tocar e manipular criativamente;
- e) ritmo: percepção e sensação da pulsação; uso do corpo; ligação inicial com modos de notação rítmica.

Já no âmbito do ensino universitário, manter-se-iam as mesmas categorias, variando obviamente a complexidade dos conteúdos e as estratégias de apresentação. Introduzir-se-iam, também, outras actividades ausentes no âmbito pré-escolar, como leitura à primeira vista, harmonização de melodias, transposição, ou progressões harmónicas.

Neste trabalho, o estudo do repertório e a técnica instrumental não são propriamente encarados como competências funcionais, embora a sua apreciação cuidadosa seja um tema central para a nossa filosofia do PF. O repertório, criteriosamente escolhido, servirá como campo de observação natural da linguagem musical. O estudo de repertório poderá ajudar na promoção da competência instrumental e como agente motivador para o aluno; mas o seu papel principal é como reservatório de exemplos que possam servir uma melhor compreensão de conceitos aplicados, e como fonte de ideias para a composição e a improvisação.

A chamada “técnica” é considerada como um veículo para uma adaptação saudável ao instrumento, servindo para promover um uso eficiente da energia e limitar o risco de lesões. Em nenhum caso a técnica poderá ser considerada uma entidade separada de uma realização musical fluente e inteligente.

2.3. População abrangida pelo PF

A utilização do piano para a aprendizagem de conceitos musicais básicos, através da aula colectiva, conta com uma história rica em experiências, tanto pela diversidade de matizes

e práticas, como pela aplicação nas diversas faixas etárias. Esta afirmação é sustentada tanto pela prática pedagógica já desenvolvida, como pela qualidade da pesquisa já efectuada.⁵

Urge constatar que uma grande parte da população potencialmente destinatária do PF abrange alunos *principiantes* no piano.⁶ Estes podem ser principiantes na música (no caso do ensino pré-escolar/primário/secundário, e do ensino de adultos), ou músicos já formados noutras especialidades (no caso do ensino instrumental secundário com ênfase profissionalizante, e também, nomeadamente, dos universitários com percurso de instrumentista, de compositor, ou de educador musical). Todas as situações mencionadas constituem plataformas onde a inclusão curricular do PF é idónea; todas elas mantêm elos de ligação fundamentais, podendo ainda manter certas especificidades de conteúdos, objectivos e estratégias (Burrows, 1937: 322).

Também encontramos aplicabilidade para o uso funcional do piano em diversos contextos extra-universitários. A primeira referência histórica que pode ser considerada como precedente do PF não está associada à utilização do teclado como segundo instrumento (no sentido de *não principal*), mas sim às aptidões que promovem *entre os alunos de piano* a compreensão da linguagem e as suas relações estruturais. Segundo descreve W. H. Richards (1962: 8-11), Johann Bernhard Logier (1780-1846),⁷ incluía rudimentos de teoria, harmonia e improvisação desde a primeira lição, nas suas aulas colectivas de piano.

Nesse mesmo sentido, muitos professores reconheceram a importância e necessidade das competências funcionais *também* na formação dos alunos de piano, tal como mostram os trabalhos de Carpenter (1952), Pace (1978), Lyke (Lyke & Enoch, 1987: 3), Kowalchuk & Lancaster (1992: 225), Feingold (2002: 98), Skroch (1991: 24), Bastien (Bastien & Hammel, 2004) e Frazier (1999, web). Outros defendem ainda a justaposição da aula privada com a colectiva, sendo no âmbito desta última que seriam trabalhadas as competências em questão (Pace, 1978; Clark, 1992: 183, Hendricks, 2003: 22; Daniel, 2004: 36).

A utilização do piano para outros fins que não sejam a estrita formação de executantes está balizada por uma abundante pesquisa e, sobretudo, pela prática generalizada ao longo de muitas décadas. As referências abrangem experiências que vão desde o jardim-de-infância (Azzara, 2002: 16-23; Burrows, 1936: 322-323, e 1937; Collins, 1987: 81-87; Rauscher, Shaw, Levine, Ky & Wright, 1994: 1-26; Rauscher & Zupan, 2001: 7-10; Zafran, 2004: 199-211; Thomas, 1960) até à instrução de adultos (Magrath, 1998; Uszler, 1992: 147-179), aulas recreativas, apreciação musical, passando por todo género de situações académicas, grupos etários e objectivos didácticos. Uma parte importante da reflexão sobre o PF é dedicada à realidade específica dos professores de música no ensino básico, pois será precisamente no âmbito universitário onde eles recebem a sua formação superior (Bobetsky, 2004: 36-40; Oh, 2003: 10-12; Brophy, 2002: 3-8).

Num contexto abrangente, defende-se neste estudo a instrução em competências funcionais na formação de *qualquer* estudante de música, já desde a iniciação (Pace, 1999a:

⁵ O visionário artigo de Raymond Burrows “The Piano Class as an Agency for Developing Musicianship” (1937), citado neste capítulo, é um excelente documento que fornece uma visão do impacto potencial do PF nas diferentes faixas etárias.

⁶ Esta modalidade foi por vezes referida com a denominação *Keyboard Experience* (Lyke, 1967).

⁷ A contribuição de Logier, reconhecido como pioneiro do ensino do piano em grupo na Irlanda nos começos do século XIX, será amplamente discutida no Capítulo 3.

web). Circunscrevendo a discussão ao nível superior, verifica-se o grande potencial de integração curricular do PF; ele pode ser oferecido, em grupo, ao nível da Licenciatura, em áreas de estudo tão diversas como *Instrumento* (não pianistas), *Formação Musical* (formação de professores para o ensino vocacional), *Educação Musical* (formação de professores para o ensino genérico), *Terapia Musical*, *Musicologia*, e áreas como *Teoria*, *Composição*, ou *Direcção de orquestra/coro*. Outras opções incluiriam *PF Avançado* (para instrumentistas de tecla).

Assim mesmo, o PF pode servir a comunidade através de cursos livres e de cursos para adultos.

Para além da sua formulação curricular geral, o PF pode, quando dirigido a populações diversas, colocar uma maior ênfase em alguns aspectos ou competências, dependendo do futuro interesse profissional (ou recreativo) dos formandos. Skroch, cita o *Handbook of the National Association of Schools of Music*, na sua definição das competências para os vários programas:

Os alunos de teoria da música e história precisam de competências na leitura de partituras orquestrais, e em análise, assim como destreza genérica na manipulação do piano para realizar demonstrações na aula. Os alunos de música sacra devem ser competentes em improvisação e em baixo cifrado. Para o especialista em terapia musical, é considerada necessária uma elevada competência no piano, assim como facilidade na leitura à primeira vista, acompanhamento, transposição, e improvisação. Para o futuro professor de ciclo, as competências funcionais serão apropriadas para o uso na sala de aula: o acompanhamento, a transposição, e a improvisação serão particularmente importantes tanto para o futuro professor de canto como para o professor de educação musical (Skroch, 1991: 189).

2.4. Filosofia do Piano Funcional

Falar da Filosofia do PF implica fazer referência à Filosofia da Educação Musical. O princípio, já enunciado para o PF, de “compreender o funcionamento interno da linguagem musical” deve receber alguma atenção, pois é em si mesmo um dos alicerces de qualquer filosofia de ensino musical.

A filosofia do PF aqui apresentada defende um conceito de música enquanto *arte dos sons e do ouvido*. A sensibilidade e a intuição são condições necessárias para o desenvolvimento da aptidão musical inicial. No entanto, esta afirmação não pretende significar que as faculdades do intelecto não sejam chamadas na formação do músico. Muito pelo contrário, o cultivo da audição irá exigir as mais altas cotas de raciocínio e auto-disciplina.

Os músicos precisam de *falar* a sua própria linguagem. Na construção do nosso pensamento *verbal*, a elaboração própria de “conteúdos” é um processo incontornável. A fala funciona – tal como mais tarde a leitura e a escrita – como agente moldador do pensamento. Quando uma criança utiliza um som intencionalmente, denotando um objecto, assistimos a uma forma embrionária de pensamento – mesmo quando esse som ainda não seja a palavra convencionalmente usada por todos. É esse exercício, praticado *ad infinitum*, com as situações e objectos mais variados, aquele que constrói e molda o nosso pensamento.

A actividade humana está indissociavelmente unida à palavra. O mesmo se pode dizer sobre o pensamento, que é articulado e comunicado com palavras. Resulta difícil imaginar o pensamento humano sem o suporte/veículo da palavra.

No entanto, nem todos os indivíduos estão no mesmo patamar enquanto seres *verbais*. Encontramos pessoas que praticamente não lêem, ouvem e recitam opiniões dos outros, raramente se aventurando na elaboração de um pensamento original – ou pelo menos numa reelaboração mais ou menos criativa daquilo que já leram ou ouviram. Provavelmente, esses indivíduos não foram suficientemente exercitados na arte de pensar; podem ter recebido as rotinas da leitura e a escrita, mas revelam dificuldade para exercitar as funções mais elevadas que sustentam o pensamento, como relacionar, inferir, comparar, categorizar, transferir, combinar ou reformular. A tarefa principal da educação é contribuir para a formação do pensamento. Uma boa educação será aquela que oferece oportunidades para desenvolver um pensamento consistente, original, flexível e autónomo.

Quando aplicamos este raciocínio ao domínio do estudo da música, deparamos com uma carência de oportunidades oferecidas no ensino formal para construir o pensamento musical. Dir-se-ia que o objectivo principal do nosso sistema de ensino musical é “aprender a recitar”, mais do que “aprender a falar”. Imaginemos qual seria o resultado da aplicação desse modelo ao ensino da linguagem verbal: seríamos grandes recitadores da melhor poesia ... mas extremamente limitados na hora de articular uma simples conversa!

A nossa relação com a linguagem musical, através do ensino, não parece aproveitar esse inesgotável fluxo de música do nosso quotidiano, tão cheio de convites ao jogo e à recriação. Este jogo infantil constitui um espaço desde o qual podemos desenvolver a criatividade improvisada nas suas formas mais directas. Curiosamente, é precisamente essa manipulação que origina as obras que nós tanto venerámos. Esse jogo⁸ dinâmico com a linguagem dos sons promove a apreciação e compreensão do processo através do qual a grande música chega até nós. Entendamos por *jogo* o contexto criativo que convida a um uso *participativo* da linguagem musical. Ele *inclui*, por essência, o participante; de facto, o jogo *começa com ele e por ele*: a linguagem da música é também *nossa*, e com ela não só articulamos emoções e pensamentos, como também reagimos aos dos outros. Assim como fizemos com a linguagem materna, apropriamo-nos da linguagem musical, através da experimentação, da composição e da improvisação – do *jogo*. Se perdermos esse vínculo essencial com a música como criatura da imaginação e da espontaneidade, não poderemos dizer com propriedade que *falamos* música.

A competência musical depende de uma complexa rede de saberes inter-relacionados que utilizam a atenção, a cognição, a emoção, a intenção e a memória, isto é, a consciência, na sua totalidade (Elliott, 1995: 69). O acto de “compreender” a música aponta para uma realidade que transcende a mera assimilação verbal, intelectual ou simbólica (Gordon lembra acertadamente que ter conhecimentos *sobre* música não é o mesmo que *saber* música!). A compreensão profunda da música abrange uma série inter-relacionada de “saberes”, nem sempre lineares, ligados pela audição e fortemente enraizados na prática. O conhecimento musical pode ser assim redefinido como um saber activo, ancorado no contexto e propósito da música como forma activa de expressão, o que Elliott denomina como uma *forma de pensamento em acção* (Elliott, 1995: 68-69).

Estas ideias não são apenas produto da especulação dos filósofos da música; elas aparecem de forma explícita em *curricula* que expressam os objectivos universais da educação

⁸ Em conexão com esta ideia de jogo na música, consultar o terceiro capítulo de Swanwick, K. (1988) *Music, Mind, and Education*. London UK: RoutledgeFalmer.

musical para o ensino geral, em países como Grã-Bretanha, Espanha ou Estados Unidos. Estes excertos do *National Curriculum* para a Música (GB) revelam uma sintonia perfeita com a filosofia do PF manifestada neste trabalho:

[Os alunos] cantam e memorizam diversas canções, acrescentando acompanhamentos, e criando pequenas composições [nível 1] ... [Os alunos] improvisam, e desenvolvem as suas próprias composições como resposta a uma variedade de estímulos, demonstrando um crescente envolvimento pessoal, independência e criatividade ... Exploram os seus pensamentos e sentimentos através de uma resposta física, intelectual e emocional a diversos tipos de música [nível 2] ... Cultivam activamente géneros específicos, estilos e tradições de diferentes épocas e culturas, demonstrando uma capacidade crescente para discriminar, pensar de forma crítica e fazer conexões entre diversas áreas de conhecimento [nível 3] (s.a., 1999: 16, 18 e 20).

Ideias muito similares podem ser encontradas no documento análogo utilizado nos EUA, os *National Standards for Music Education* (MENC, 1994):⁹

Cantar, a solo e em grupo, um repertório de música variado.
Tocar instrumentos, a solo e em grupo, um repertório de música variado.
Improvisar melodias, variações e acompanhamentos.
Compor e arranjar música dentro de parâmetros específicos.
Ler e escrever música.
Ouvir, analisar e descrever interpretações musicais.
Avaliar música e interpretações musicais.
Perceber as relações entre a música, as outras artes, e outras disciplinas não artísticas.
Compreender a música no seu contexto histórico e cultural.

A interpretação que Reimer (1995: 24) faz destes *Standards* é a mais visionária possível, enquanto tentativa de alargar universalmente as possibilidades de realização musical:

Os *standards*, eu diria, estipulam que o nosso objectivo como colectivo profissional deveria ser o de preparar a todas as pessoas no nosso entorno para poder tirar o maior partido possível das oportunidades musicais presentes na nossa cultura, de duas formas: enriquecendo as vidas musicais de cada um, e enriquecendo a viabilidade musical da nossa civilização.

A Lei de Educação espanhola prevê entre os objectivos para o ensino musical “ [o] desenvolvimento da imaginação, nas experiências derivadas do jogo sonoro, capazes de acordar e potenciar uma faculdade tão enriquecedora como a criatividade” (Profesores Conservatorio Rodolfo Halffter, 1992: 10).

O *Handbook of the National Association of Schools of Music* (EUA) recomenda que a “competência em piano funcional” (“*competency in functional piano skills*”) seja incluída curricularmente em todos os programas de Bacharelato em música (Skroch, 1991: 189). Menchaca (1998: 42) descreve o perfil desejável do instrumentista na altura do acesso ao ensino superior, dando voz às aspirações da *National Association for Music Education* (MENC, EUA):

⁹ *National Standards for Arts Education* © 1994 Music Educators National Conference (MENC); material usado com licença.

Todos os alunos de música de nível superior, independentemente da sua especialidade instrumental, devem ser capazes de tocar e ler literatura para teclado de nível intermédio, com facilidade e fluência. Devem ser, ainda, capazes de ler à primeira vista materiais um nível abaixo do seu nível actual de *performance* e possuir conhecimentos suficientes para harmonizar canções simples com I, IV e V.

É observável, julgando pela leitura desta documentação, uma percepção aguda dos problemas do ensino musical e da necessidade de mudança. O *curriculum* da música para o ensino genérico em Portugal está baseado na inovadora experiência do *Manhattanville Music Curriculum Program*.¹⁰ Entre os objectivos do 2º ciclo do ensino básico geral figuram igualmente as capacidades de compor e improvisar. Não faltam, como se pode ver, ideias, inspiração, nem documentos para o impulso inicial. No entanto, o ímpeto necessário para projectar as ideias na prática parece não ser ainda o suficiente. Há um grande trabalho a realizar na formação de professores, verdadeiros agentes das mudanças que se querem conseguir.

Na base do conceito do PF está uma abordagem plural, inteligente, e não mecanicista da experiência musical. O objectivo da educação musical deveria ser o cultivo da diversidade, eficácia e expressividade na prática musical, mesmo nos casos vocacionados para a execução, e nunca apenas o *domínio de mais outra peça do repertório*. A esfera de acção do PF apoia essa orientação, ampliando o ângulo de visão do músico.

Essa esfera, no entanto, está longe de ser consensual. A panóplia de visões sobre o PF é extremamente diversificada. A diversidade de critérios abunda, por vezes consoante as próprias preferências pessoais ou a *zona de conforto* dos professores. Torna-se essencial, portanto, discernir as prioridades, e argumentar as escolhas.

Urge também definir aquilo que o PF *não deveria ser*, para conseqüentemente oferecer uma descrição positiva da filosofia subjacente. Burrows sumariava uma filosofia do PF que este estudo partilha inteiramente, durante uma comunicação para a *MENC (Music Educators National Conference, EUA)* em 1937:

A aula colectiva de piano não é meramente um lugar onde os alunos aprendem os mistérios da notação musical, e adquirem uma técnica virtuosista. É um lugar onde se formam os ouvintes, os intérpretes e os compositores. É um lugar onde a música é compreendida e sentida ... um lugar onde é descoberta a alegria de participar ... um lugar onde é implementada a realização musical como actividade socializadora ... um lugar onde se aprendem técnicas fundamentais, e onde acontecem subtis apreciações críticas ... um lugar para a actividade criativa ... [e] para o desenvolvimento da musicalidade (Burrows, 1937: 325).

Tocar de ouvido, analisar, compor, improvisar, transcrever ou ler música são actividades que envolvem uma forma multi-dimensional de pensamento, que constitui, simultaneamente, uma das fontes de conhecimento mais importantes à qual o ser humano pode aceder (Feingold, 2002: 98). Reimer formula o mesmo princípio como um ideal unificador da filosofia do ensino musical:

[É] necessário que os estudos musicais incluam uma grande componente de exploração consciente e cuidadosa dos mecanismos internos da música ... [D]everíamos dirigir o trabalho para um objectivo fundamental: tornar mais clara e perceptível a expressividade dos sons musicais. Quer seja na audição, no canto, na interpretação, na composição, na leitura, etc., o

¹⁰ Para mais pormenores, ver Choksy et al., 1986: 16-17.

processo de exploração é o caminho principal para o estudo da música, de forma que a própria experiência musical se torne mais profunda (Reimer, 2002: 121).

Os conceitos teóricos e a lógica objectiva revelam-se caminhos naturais para fortalecer o conhecimento empírico e intuitivo já presente na experiência sensorial do aluno. Como aponta Burrows, a competência musical assenta na interface dos domínios físico, intelectual e emocional:

Quando harmonizamos uma melodia, é difícil dizer se a escolha é pensada ou simplesmente sentida. Quando abordamos um ritmo em 6/8 ... podemos contar ou sentir o seu balanço. Idealmente, as respostas do domínio intelectual, emocional e físico deveriam estar de tal forma integradas que não fosse possível discernir qual deles foi activado (Burrows, 1937: 321).

O conhecimento teórico assenta no desenvolvimento do ouvido e na adaptação instrumental. Existe uma resposta multi-sensorial (auditiva, cinestésica, tátil, visual) para cada aptidão desenvolvida e para cada conceito experimentado: “Quando um bom pianista ouve música, é capaz de a ver na sua mente e de imaginar a sensação tátil de a tocar no piano” (Burrows, 1937: 320).

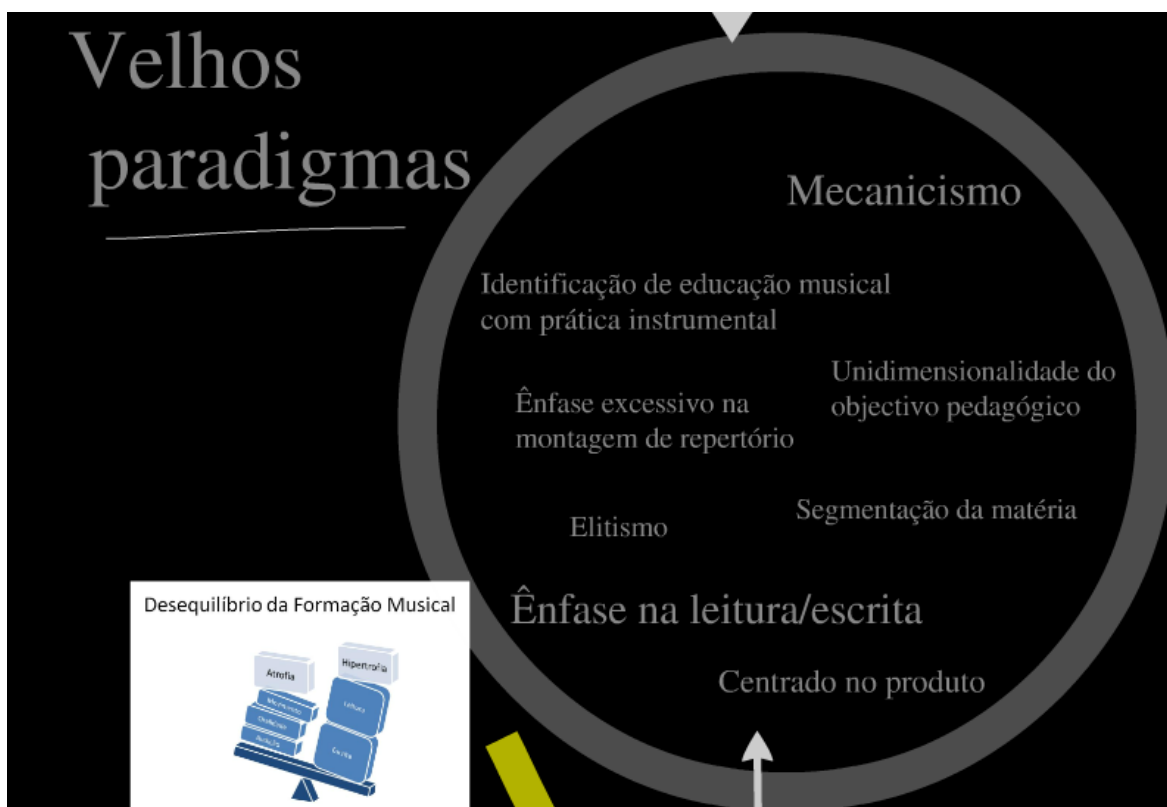
No modelo de PF proposto, o aluno é imerso numa prática constante de avaliação crítica do objecto em estudo, das estratégias de trabalho e, por último, de si próprio. O pianista funcional exercita a concentração, a reacção rápida e instintiva, a audição diferenciada, a distinção entre essencial e dispensável no gesto musical, o equilíbrio em movimento, o controlo simultâneo de diversas acções e parâmetros – numa correlação de energias físicas e mentais postas ao serviço de um propósito musical. A actividade criativa servirá como veículo para a aquisição de competências novas, mas também, e sobretudo, para uma valorização mais profunda da música como Arte.

2.5. Velhos e novos paradigmas¹¹

2.5.1. Ênfase na leitura/escrita vs. Ênfase no carácter abrangente e holístico da linguagem musical (incluindo oralidade/audição)

Esta secção descreve a mudança do paradigma visual (notacional) para o auditivo/oral como motor das acções musicais. O domínio auditivo deverá ser a base primordial na qual assentam os juízos sobre a prática musical e as tomadas de decisão durante o estudo.

¹¹ Ver Ilustrações 2 e 3.



Considera-se o som como uma substância moldável. Essa substância é interpretada como gesto, como acção, que pode ser real (na *performance*) ou imaginado (audiado). Entende-se aqui a palavra *interpretar* com o significado de *dar sentido*, conferir estrutura e interpretação à música.

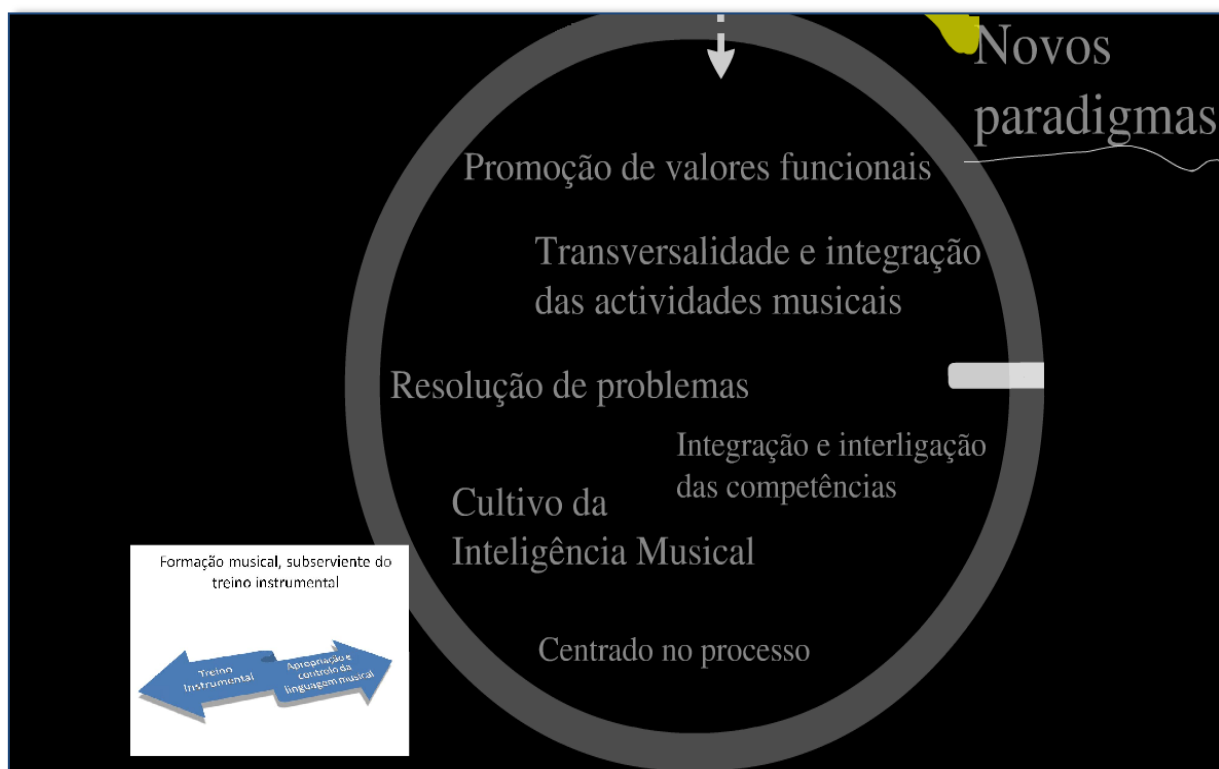
É interessante lembrar, neste ponto, que a configuração neurológica dos seres humanos favorece a ligação entre ouvido e cérebro. Esta evidência põe em questão a ideia popular segundo a qual o homem é predominantemente um ser visual. As implicações desta realidade para o estudo da música são importantes. Já James Mainwaring (1951) afirmou que tocar de ouvido era a competência mais importante para o músico e aquela com um maior impacto no desenvolvimento do resto das competências. Esta discussão é ainda mais relevante se tivermos em conta que a modalidade visual pode fazer eclipsar outras formas de apreensão da música. McPherson e Gabrielsson (2002: 106) fazem notar a maneira em que a “... visão tende a dominar e inibir o processamento dos sinais de outros modos [de percepção] ... Consequentemente, se a atenção de uma criança está focada na leitura da notação, isso pode deixar livres poucos recursos cognitivos para a manipulação do seu instrumento, e para ouvir o que está a tocar”.

Davidson, Scripp & Welsh (1988) pediram a um grupo de jovens de 12, 15 e 18 anos que cantassem e escrevessem canções familiares como “Parabéns a você”, na tonalidade de Dó M. Os jovens que receberam instrução formal em instrumento e teoria mostraram a tendência para trabalhar conceptualmente, com resultados medíocres. Eles não confiaram na sua percepção auditiva da canção para produzir uma transcrição, sobrepondo um

conhecimento “teórico” mal aplicado, e divorciado da percepção: por exemplo, as transcrições começavam na nota dó (em vez de em sol, para “Parabéns a você” em Do M.), porque pensavam que se a tonalidade era Dó M., a canção *deveria* começar na nota dó. Comentando esta experiência, McPherson conclui que os alunos são levados a conceder maior importância aos conhecimentos que foram aprendendo teoricamente, desconfiando do que ouvem, com o resultado visível de fazer transcrições muito imprecisas de melodias sobejamente conhecidas. Contrariamente, os alunos que abordaram a prática instrumental integrando o desenvolvimento do ouvido mostraram maior tendência para valorizar a percepção, sendo as suas transcrições muito mais precisas, em todos os níveis etários (McPherson & Gabrielson, 2002: 105).

Estas experiências e outras similares, abrangendo diferentes populações, mostram aos educadores a importância de desenvolver filosofias de ensino e *curricula* que assentem com confiança no papel do som na experiência musical. Qualquer teoria da música, qualquer relação estabelecida com a notação, qualquer explicação sobre a prática musical *deve emergir da própria música*, aprendida como linguagem sonora. Isto obriga a considerar muito seriamente a música *como objecto da nossa audição e da nossa oralidade*, transcendendo os símbolos que a representam na notação.

Ilustração 3 – "Novos" paradigmas na Educação Musical



2.5.2.Mecanicismo vs. Inteligência Musical

Bruce Adolphe (1996: 34) expressa neste belo e sábio texto a luta íntima, espiritual, que o músico deve manter contra a inércia da repetição sem sentido, aquela que é controlada por um espírito inflexível e obcecado:

Os músicos sabem que a repetição
Nunca é igual.
Procurar a igualdade na repetição
É cortejar o fracasso.
Repetir com espontaneidade é útil.
Repetir uma frase como se cada vez
Fosse a performance, é útil.
Há muitas coisas na vida que parecem repetitivas.
Vive cada momento, e tudo é novo
Vive cada momento e as subtilezas são reveladas
Vive cada momento e o que é igual se torna diferente.

O ensino instrumental na tradição europeia tem-se concentrado na preparação do aluno para a aquisição de repertório. Herdeiros naturais de uma colossal literatura em contínuo crescimento, professores e alunos de piano sentem-se impelidos a explorar, pelo menos, uma parte minimamente representativa desse incomensurável tesouro. Como resultado, na tradição académica a *montagem* de peças de repertório acaba por absorver muito (se não todo) do tempo da aula e do estudo individual.

Para apoiar esse hercúleo esforço dedica-se o tempo restante à *técnica*. Uma consequência dessa visão é a sobrevalorização da destreza manual, da resistência e da velocidade – aspectos *olímpicos* da técnica instrumental – em detrimento de uma abordagem mais orgânica, ancorada nas necessidades expressivas da própria música. A técnica relaciona-se com a liberdade de acção, não com a sujeição a uma corrente ou escola. Diz Adolphe (1996: 14): “Possuir uma verdadeira técnica quer dizer que podes fazer o que quiseres, não que tocas de uma maneira específica”. E acrescenta:

Na música, a velocidade precisa de relaxamento.
...
Um movimento fluente exige uma pulsação lenta
e pormenores rápidos.
A tensão destrói a acção.
O repouso é a resposta para uma energia eficiente.
Mesmo a música mais rápida requer calma (Adolphe, 1996: 32).

A palavra “mecânico” é usada frequentemente entre os músicos para descrever uma abordagem rotineira à *performance*, desprovida de qualidades expressivas. Poder-se-ia afirmar que mesmo interpretações muito belas podem ter sofrido de uma abordagem mecanicista no processo de construção. De facto, muitos intérpretes expressivos e talentosos consideram o seu estudo como um tempo para “fixar” ideias, reflexos, movimentos, gestos, da forma mais segura possível.¹² Por que motivo a projecção desta música deliciosa deveria ser *fixada* tão

¹² Significativamente, muitos usam a expressão “partir pedra” para falar coloquialmente da prática diária.

cedo, “esculpida em pedra”, com tanta convicção? Não seria sensato introduzir no processo de estudo algum espaço para a espontaneidade e flexibilidade, tanto mental como física? Poderão os professores, ainda que inadvertidamente, estar a promover um estudo repetitivo como forma de assegurar que as peças sejam executadas *impecavelmente* nas audições e recitais? Poderá ser que esta filosofia de *fixar* deriva da necessidade absoluta e auto-imposta de tocar de cor, particularmente entre os pianistas?

O divórcio entre a chamada *técnica* e a música torna-se explícito nos comentários sobre certas passagens rápidas, densas ou fisicamente cansativas. Estas passagens são frequentemente rotuladas de “técnicas”, e a sua solução é planificada através de um recurso à repetição motora.

Esta estreita visão da técnica é oposta à noção aqui defendida, como adaptação orgânica, inteligentemente guiada pelo ouvido e pela consciência do corpo em movimento equilibrado, para a consecução da expressividade ideal. A qualidade desta adaptação depende da consciência energética do próprio corpo, numa ligação íntima com as exigências expressivas da música interpretada ou improvisada: a consciência a) da lei da gravidade, b) do binómio peso-velocidade, e c) da dinâmica e do movimento em equilíbrio, são as bases para uma adaptação saudável ao instrumento. Na ausência destes princípios, o aluno é empurrado para a repetição mecânica como única alternativa.

O célebre jazzista norte-americano Chick Corea falou deste tópico com poéticas e reveladoras palavras: “Exercita a tua imaginação / experimenta as tuas ideias através do teu corpo e do teu instrumento” (Corea, 1980). Reunindo num binómio as palavras *practice* e *imagination*, Corea incide num assunto crucial: o “músculo” mais necessitado de treino talvez seja a imaginação, isto é, aquele que *activa* o impulso imaginativo. Com efeito, é a imaginação que precisa de ser exercitada/cultivada; quando experimentamos as nossas ideias, anseios e explorações da sensibilidade *através do corpo e do instrumento*, encontramos o lugar onde a técnica reside: no limiar da intenção musical e do ser físico, em *interface* com o instrumento. Eis o lugar da técnica: não numa montanha solitária e inacessível à espera de ser conquistada pelo montanhoso teimoso e obcecado, mas sim dentro de nós como um potencial que se vai revelando através da exploração sincera e genuína do som, da expressividade e da íntima ligação entre o nosso físico e o instrumento. A necessidade de uma revisão mais holística do conceito de “técnica” é também reclamada por Kenny & Gellrich (2004: 112-113).

A coordenação requerida para tocar mesmo a mais simples peça de piano é considerável; com frequência, a atenção simultânea aos diversos parâmetros resulta numa hierarquização deficiente das componentes musicais. Essa situação é particularmente evidenciada no plano rítmico. A pulsação não é descoberta a partir do movimento, resultando numa rigidez sob a qual os restantes elementos da música são forçados a coexistir. Como revelou Dalcroze, muita da tensão e rigidez resultantes provém do facto do aluno não viver a pulsação e o ritmo como uma experiência corporal:

Dalcroze descobriu que muitos de seus alunos, embora tecnicamente avançados nos seus instrumentos, eram incapazes de sentir e expressar a música. Eles tinham dificuldades até com os problemas rítmicos mais simples, e muitas vezes a sua percepção das alturas, da tonalidade e da entoação era defeituosa. Eles possuíam uma visão mecânica - e não musical - da arte da música (Choksy, 1986: 27-28).

Diversos autores (Young et al., 2003: 146; Feingold, 2002: 98) coincidem na sua crítica da aula instrumental individual, enquanto espaço onde os aspectos psico-motores e o repertório são excessivamente valorizados, sacrificando elementos necessários para uma formação totalizadora. Num estudo sobre os conteúdos e estratégias prevaletentes no ensino instrumental a nível superior, Young registou o domínio da técnica como o tópico predominante da aula. Outra ocorrência frequente foi a utilização de um estilo de ensino dependente das instruções directas do professor, sem verdadeira participação do aluno no processo de resolução dos problemas: “A conclusão mais óbvia foi o predomínio de uma abordagem “técnico-instrumental”... A enorme quantidade de tempo gasto na técnica e a frequência do uso da estratégia das instruções directas, em detrimento de outras áreas de estudo ou de outras estratégias, tornou-se imediatamente evidente” (Young, 2003: 146-148). Philpott confirma a prevalência da técnica no ensino instrumental: “Embora muitas manifestações do ensino instrumental sejam claramente mais abrangentes e sensatas... seria justo dizer que o ponto central da aula de instrumento tem sido com frequência a ‘técnica’, e que esse facto lhe confere [à técnica] uma vantagem considerável no actual currículo” (Philpott, 2001a: 161).

Este modelo *técnico/instrumental*, aliás, foi o dominante após 1850, coincidindo com o início do processo de vulgarização da educação musical. Nesta abordagem, ainda comum nos nossos dias, a tarefa do aluno consiste na melhoria das competências técnicas e manuais. A necessidade de ouvir discriminadamente ou de compreender o funcionamento da linguagem não figura entre as primeiras prioridades:

Ao interpretar uma composição, esperava-se que os alunos... se concentrassem em tocar com precisão, de acordo com instruções dos seus professores, e seguir as indicações expressivas... Não se sentia a necessidade de que os alunos, em geral, alcançassem uma compreensão idiomática da música, como aquela que visa o método pratico-empírico, pois apenas foram ensinados a seguir instruções. Por isso, a formação auditiva deixou de ser considerada como um pré-requisito para lidar com a notação musical (Hultberg, 2000: 30).

A típica menina que aprendia piano nunca foi incomodada com a necessidade de aprender princípios fundamentais tais como a formação de escalas, a harmonia, o contraponto ou a composição (Loesser, 1991: 296).

A crítica estende-se ao facto da aula tradicional repousar sobre o aspecto *produtivo* (execução), eclipsando assim a promoção dos processos de compreensão musical: “Quando alunos e professores se concentram apenas no produto final, a qualidade global da aprendizagem dos alunos pode ser descurada” (Reid, 2001: 25). Reimer fala da *compreensão musical* como o factor que transforma a mera técnica em trabalho frutífero, e define essa compreensão como “a percepção e reacção à expressividade da música”:

Quando uma criança toca um instrumento ... e quando a sua técnica é utilizada ao serviço da produção de sons de forma expressiva, o seu entendimento do conteúdo musical da peça ... pode ser muito forte e imediato. [1] A sua participação efectiva na produção dos sons; [2] a sua responsabilidade assumida de ser musical; [3] o seu íntimo contacto, físico e mental, com os eventos expressivos; [4] a sua concentração necessariamente intensa na percepção e reacção musical à medida que a música desenvolve [...] tudo isso se materializa num elevado nível de compreensão musical (Reimer, 1970: 132).

A problemática da “técnica estéril” não desaparece necessariamente com a promoção dos alunos para níveis de exigência mais elevados. Pace relatava a sua experiência na *Juilliard School of Music*:

O problema mais irritante nas minhas aulas com alunos da *Juilliard* era que havia pouco tempo para aperfeiçoar o repertório, já para não falar de tratar dos seus problemas de leitura e análise. Obviamente, a instrução que estes alunos receberam estava mais orientada para a memorização de peças (processo produtivo), do que para a aquisição de competências de leitura à primeira vista (desenvolvimento de processos). Por causa das limitações de tempo durante a aula, a análise profunda do repertório era insignificante (Pace, 1999a: web).

Estes problemas podem ser relacionados com a falta de uma formação funcional. Gordon combate um tipo análogo de negligência no ensino: a falta da capacidade de audição, que é identificada como causa de tanta prática irreflectida, mecânica e vazia de sentido: “Muitos jovens pianistas que não sabem audiar ... usam as teclas do piano do mesmo modo que usam os nomes das letras [das notas] e das durações; apenas como mais um conjunto de símbolos sem significado musical que activam o processo de descodificação. Sem audição, a notação revela muito pouco” (Gordon, 2000: 156).

Assim, muitos alunos, desprovidos das experiências que lhes possam permitir a *compreensão* da música, e impelidos pelo volume e complexidade crescentes do repertório, adoptam a repetição como primeira estratégia de estudo. O condicionamento das rotinas motoras através da repetição acaba frequentemente por eclipsar o desenvolvimento de outras abordagens complementares, possíveis e necessárias.

Segundo Molina (1994: 32), “[a] técnica, a repetição e a mecanização são os procedimentos habituais nas didácticas do instrumento. Pensamos que é fundamental uma valorização da influência da análise, até mesmo para obter a mecanização”. Tannhauser (1999: 194) refere a repetição irreflectida como motivo de um desorbitado incremento nas horas diárias de estudo. O celebrado pianista e maestro Daniel Barenboim (1992: 22) afirma que o prolongamento desmesurado das horas de estudo não tem como objecto o aperfeiçoamento musical, mas sim um pretenso desejo, por parte do intérprete, de reforçar a sua autoconfiança.

A repetição, se excessiva e não disciplinada pela audição atenta, tende a saturar a sensibilidade e a atenção, a ofuscar o ouvido, e a favorecer a cristalização dos erros presentes no modelo que se repete. Pior ainda, o hábito de repetir irreflectidamente é responsável pela acumulação de tensão nos mesmos grupos de músculos, conducente a graves complicações físicas para o intérprete, conhecidas genericamente como “lesões de movimento repetitivo”.

James Parakilas resume o cenário da educação musical que é ao mesmo tempo causa e consequência infinita da errada concepção da repetição como acto fulcral do estudo:

A aborrecida repetição deste [tipo de]... estudo tem produzido gerações de pianistas cujos dedos eram capazes de superar dificuldades incríveis, mas cujos corações permaneciam fechados às belezas da música. Os *curricula* inflexíveis, exigindo que todos os alunos (com excepção dos mais talentosos) reproduzissem exactamente as mesmas peças, na mesma ordem, limitaram o repertório padrão, e inibiram o interesse na música nova. Talvez ainda tivesse sido mais prejudicial a noção de que a conclusão de um livro de exercícios faria de qualquer praticante um verdadeiro “artista” (Parakilas et al., 2002: 131).

Muitos desses jovens referidos por Parakilas nunca chegam a ter uma vivência flexível e espontânea da linguagem musical semelhante à que caracteriza a sua relação com a língua materna. A competência destes músicos é comparável àquela dos recitadores persuasivos que compreendem o sentido do que recitam, mas não conseguem articular um único pensamento próprio. No palco até arrancam os aplausos do público, graças à sua competência técnica para recitar conseguida por vezes após árdua repetição. Por outras palavras, esses jovens carecem do conhecimento dos aspectos sintácticos da língua que, paradoxalmente, tão bem recitam. Se fossem chamados a improvisar sobre uma progressão, ou mesmo criar um pequeno fragmento de música num estilo semelhante ao de Mozart ou Vivaldi, mergulhariam na mais profunda desorientação, num profundo mutismo musical. Não é, porém, um problema de talento: eles não foram treinados nessas competências. Se queremos encontrar a causa do problema, teremos que a procurar nas prioridades da nossa filosofia de ensino.

Elliott preconiza um estudo da música como realização permanente e flexível de um exercício de inteligência; o músico deverá seleccionar e utilizar, de forma crítica e reflectida, as diversas estratégias de abordagem e resolução de problemas: “A essência do comportamento musical não é adquirida pela repetição rotineira de movimentos... Em vez disso, e com a orientação dos professores competentes, os alunos aprendem a reflectir sobre as causas dos seus sucessos e fracassos musicais no decorrer das suas acções” (Elliott, 1995: 62).

Gardner (1993: 60) destaca precisamente a capacidade de resolução de problemas como uma componente essencial da inteligência. O estudo do instrumento constitui um exercício constante de resolução de problemas que deve combinar pensamento criativo com coordenação física (Chaffin et al., 2003: 148-151). Pace, reconhecido pedagogo e professor na *Juilliard School of Music*, reflectia sobre os problemas que a carência de funcionalidade provoca na educação:

Apenas uns poucos alunos ... são eficazes na resolução de problemas durante o seu estudo diário, porque as disciplinas necessárias – teoria, formação auditiva, leitura à primeira vista, prática funcional da harmonia ao piano – são frequentemente adiadas até a formação superior. Estudar sem as ferramentas musicais adequadas desemboca numa espiral de tentativas e erros, alimentada pela repetição irracional (Pace, 1992: web).

Herdeiros desta contraditória tradição pedagógica, os alunos melhor dotados chegam às portas do ensino superior com uma bagagem paradoxal: de um lado, uma sofisticada prática instrumental que os capacita para uma execução virtuosista do repertório; de outro, um alarmante desconhecimento dos mecanismos internos da linguagem utilizada na composição desse mesmo repertório. Pace manifestava sobre a sua própria experiência com alunos superiores na *Julliard School of Music*:

Em geral, os meus alunos tinham um bom desempenho e possuíam uma técnica considerável, mas as suas competências de leitura eram fracas. Embora a maioria conseguisse decorar repertório num tempo razoável, eles pareciam conseguir isso mais através do ouvido (ouvindo as gravações e as interpretações dos colegas), do que a partir da leitura e da interpretação dos símbolos da notação! ... Foi a minha frustração quanto à disparidade entre o baixo nível de alfabetização funcional e as elevadas competências performativas [dos meus alunos] que despoletou o meu interesse em trabalhar com alunos sem instrução prévia no teclado (Pace, 1999a: web).

Este estudo sugere que as estratégias funcionais de simplificação da escrita musical poderiam ser muito úteis para o pianista, superando em eficácia o tradicional recurso ao estudo “de mãos separadas”. Esses procedimentos funcionais criam as condições, durante o estudo, para experimentar a linguagem com intenção e sentido musicais, *desde o primeiro momento de contacto com a actividade*. Experimentar musicalmente, por exemplo, a rede de relações (auditivas, teóricas, expressivas, visuais ou espaciais) entre melodia e baixo, retirando outras “camadas” da escrita, pode ser uma forma de criar um contacto positivo com as partes mais essenciais do fragmento estudado. Deste modo, o estudante não é forçado a lidar simultaneamente com mais elementos do que aqueles aos que pode dar atenção *sem perder a relação estética e prazenteira com a música*. Assim, é promovida uma concepção saudável da técnica, porque o mecanismo, sempre guiado pela procura da expressividade, nunca é forçado pelas dificuldades a actuar contra-natura.

Um aspecto da inteligência musical é a capacidade de aplicar flexivelmente diversas estratégias de trabalho aos distintos problemas apresentados. Entre outras, estas são algumas manifestações de inteligência musical aplicadas ao estudo do PF:

- a) dividir um problema complexo em vários problemas mais simples;
- b) fazer uso de uma abordagem holística, convidando ao aluno a considerar os aspectos auditivos, formais, expressivos e psicomotores do problema em questão;
- c) utilizar o andamento¹³ como um aliado na resolução de problemas, desenvolvendo a capacidade de controlar subtilmente a subdivisão;
- d) o objectivo deste controlo é a possibilidade de sequenciar ordenadamente todos os eventos mentais e físicos que participam na execução, limitando o número de repetições, sempre com a intenção de projectar livre e organicamente o pensamento musical;
- e) utilizar a simplificação de texturas para explorar o conteúdo expressivo essencial da música. A experiência da essência expressiva, e do gesto que a projecta, são alicerces para uma experiência saudável da música;
- f) abordar o estudo da música colocando o som no lugar mais elevado da hierarquia de valores;
- g) a avaliação de desempenho deve incidir não apenas no produto, mas sim no processo. A avaliação constante do processo condiciona a direcção imediata do estudo;
- h) potenciar o pensamento criativo, a participação da intuição e da afectividade na resolução de problemas, criando estratégias flexíveis que oscilam alternativamente entre abordagens formais (i.e. análise, teoria) e informais (i.e. instinto, reacção pura ao som).

¹³ Este poema de B. Adolphe é revelador, na sua simplicidade, da essência flexível e maleável do andamento na prática musical: “Os músicos sabem que não podem *manter o tempo*. / A música viaja no tempo e os músicos apanham a boleia. / O tempo é líquido. / Como a água, ele procura o seu próprio nível” (Adolphe: 1996: 36).

2.5.3. Montagem de repertório vs. Promoção de valores funcionais

Este par de opostos define a pretendida mudança do modelo mecanicista/reprodutor da montagem para aquele que defende a utilização criativa e controlo da linguagem. Esta mudança é concretizada através do desenvolvimento de uma sensorialidade inteligente na absorção, interpretação, criação e recriação da linguagem.

No seguinte parágrafo, Reimer resume a sua visão para o futuro da educação musical, numa dinâmica que combina a diversificação de saberes e a limitação do papel dominante do instrumento:

Precisamos de articular uma educação musical centrada no som – uma educação orientada para os sons como fonte de infinitas satisfações musicais. Quando envolvemos os nossos alunos em sons ouvidos (audição), imaginados (composição), produzidos (execução), e imaginados/produzidos (improvisação), estamos a ajuda-los a participar na música de forma válida e autêntica. Quando ajudamos os alunos a aplicar nesses envolvimentos as muitas aprendizagens que influenciam directamente a qualidade da audição, da composição, da *performance* e da improvisação ... - analisando, descrevendo, avaliando, compreendendo as relações e os contextos - estamos então a oferecer-lhes uma educação musical válida e autêntica. É claro que a educação inclui a execução, mas não de forma limitativa ou restritiva. Quando esse trabalho estiver feito, teremos finalmente transcendido essa estreita visão que foi o nosso lastro no passado ... (Reimer, 1995: 32).

Através da transposição, da harmonização, da detecção e reutilização de padrões, do uso de motivos em paráfrases ou improvisos, o aluno poderá aprofundar a conexão entre a audição, a visão e a motricidade. Uma escala pode ser estudada colocando a ênfase na discriminação auditiva (i.e. modo maior *versus* mixolídio), ou na perspectiva da escala como elemento de construção e de improvisação, e não apenas como objecto de desenvolvimento “técnico”.¹⁴

Em suma, o estudo da música com uma orientação *funcional* contextualiza os objectos pertencentes a uma classe; objectos tais como uma peça, um esquema harmónico, uma escala, um modo, um fragmento para ler ou transpor, são considerados como frutos de uma linguagem cujos elementos o aluno aprende a manipular. Uma abordagem *não funcional* do piano enfatiza a montagem mecânica, repetitiva, através do condicionamento motor irreflexivo. O domínio *funcional* fomenta a inteligência musical e a transferência de conceitos, enquanto o *não funcional* provoca a saturação da sensibilidade e limita a promoção da autonomia do aluno.

2.5.4. Segmentação da matéria vs. Integração e articulação das competências

Precisamos de uma reorientação geral na nossa abordagem global à música. Mesmo na escola primária, toda a educação consiste em circuitos fechados. Aprendem-se disciplinas individuais, como a física, história, geografia, e assim por diante, como entidades isoladas. Assim, mais tarde, tendemos a esquecer esses conteúdos. Da mesma forma, verificamos que as pessoas concluem harmonia, contraponto, história, formas musicais, e com distinção! – mas são incapazes de seguir o rasto de um tema ou uma frase musical. Assim, elas não têm nada para

¹⁴ Será mais produtivo para o aluno a promoção da sua leitura à primeira vista, que lhe permitirá no futuro uma vida musical mais rica, como amador sensível e inteligente. Essa prática melhorará, ainda, a sua técnica pianística.

comunicar. A menos que o conhecimento seja cultivado como “vasos comunicantes”, em que tudo o que é aprendido se relaciona entre si, ele torna-se irrelevante. A fim de reencontrar o nosso caminho, teremos que revisitar as nossas concepções sobre a actividade musical ..., ver se e como isso se relaciona com o nosso ser interior e a partir daí moldar a nossa técnica. No geral, porém, como dizia Stravinsky, em vez de respeitar a música, aprendamos a amá-la! (Wade, 1991: 7).

Estas palavras de George Hadjinikos (n. 1923) põem em manifesto um dos problemas que afligem o sistema de ensino em geral e o musical em particular: o isolamento dos diversos saberes e técnicas que idealmente deveriam confluir na experiência da aprendizagem. É patente que, para além da mera acumulação de conhecimento, aquilo que constituirá a prática sensível da música será a capacidade de relacionar de forma significativa todos os saberes adquiridos (*intercommunicating vessels*). Depreende-se daqui que a arte musical deveria ser ensinada como um universo de relações e não como uma mera enumeração de regras, princípios e procedimentos: “Os músicos-artistas, competentes e eficazes, sabem bem como os diferentes aspectos da realização musical se relacionam entre si em termos de causa-efeito, todo-parte, forma-função, comparação-contraste, e produção-interpretação” (Perkins, 1988: 114, citado por Elliott, 1995: 68).

Tradicionalmente, muitas manifestações do ensino musical têm adoptado como ponto de partida a enumeração de elementos ou componentes, preparando o caminho para uma apreensão distorcida da música; isto é, sugerindo que notas, figuras, acordes, compassos e demais elementos gráficos possuem uma existência prévia e *independente*, e que a música é construída apenas a partir da justaposição desses elementos, segundo uma série de regras fixas, também imutáveis e pré-existentes, conhecida como “Teoria Musical”.

A noção de teoria musical, no entanto, está longe de ser uma realidade apriorística. A teoria da música é um desenvolvimento da inteligência humana, realizado *a partir da própria música* (e por isso *posterior a ela*), como uma tentativa de explanação e sistematização dos processos observados na prática musical. De Candé comenta a dinâmica perversa em que a teoria por vezes é anteposta à própria prática musical, condicionando o seu desenvolvimento natural:

Quanto maior é a complexidade da notação, mais arbitrária e rígida se torna a teoria. As regras impõem esquemas rigorosos e inteligíveis (racionais), aos quais o músico profissional deve adaptar-se necessariamente: a música é forçada a evoluir de forma tal que possa ser expressada através da notação (de Candé, 1978: 25).

Uma crítica frequentemente realizada às didácticas convencionais (Musomeci, 1998: 32; Profesores Conservatorio *Rodolfo Halffter*, 1992: 9) é a de não ter assimilado um conceito generalizador da matéria, propondo métodos atomizados, com abundante descrição de elementos, mas sem a necessária articulação das suas conexões sintácticas, nem do seu correlato sonoro. Neste modelo “fragmentado” de ensino, o formalismo sobrepõe-se à funcionalidade, e a verbosidade à matéria estruturada. A conexão fundamental com a nossa natureza musical é suplantada pela adesão cega às regras externas extraídas da escrita musical e não do som. Gordon (2000: 56) alerta para a circunstância óbvia, embora frequentemente esquecida, de que aprender factos *sobre* música não é sinónimo de *aprender música*. Hadjinikos, notável pela sua concepção humanista da música e da educação, fazia notar que a verdadeira

essência da música está nas antípodas do que foi sendo estabelecido rotineiramente como “educação musical”:

Em vez de começar nas raízes da música, que advêm da existência humana, começamos com os rudimentos da educação musical. Os rudimentos são noções abstractas que foram concebidas com o intuito de encontrar um código para escrever a música; pelo contrário, as raízes da música emanam do nosso ser interior e estão em conformidade com as leis da natureza (Wade, 1991: 6).

No desenvolvimento do indivíduo assiste-se a um processo de discriminação constante, no qual são realizadas distinções cada vez mais subtis. Também se verifica um processo de reordenação e reestruturação da experiência. Os conceitos emergem após muitas experiências, em contínua redefinição, tecendo uma rede de relações cada vez mais complexa, única e preciosa.

É, de facto, significativo, que o conhecimento musical seja ainda apresentado como uma realidade fragmentada, como parecem indicar a segmentação do sistema de ensino, e a desintegração de conteúdos e estratégias. Na aula de formação musical o aluno canta, mas não encontra o espaço onde possa transferir a experiência do canto para o seu instrumento; similarmente, na aula de instrumento, o aluno é raramente incentivado a cantar.

Embora disciplinas como as técnicas de composição ou a análise possam explicar a música desde uma perspectiva diferente (incidindo na “gramática” da música), é comum que a explanação teórica não mais seja que uma descrição do que se vê na partitura, e não do que se ouve na *performance* (Gordon, 2000: 181-182). Com frequência, as diversas disciplinas não assumem uma visão complementar, com objectivos comuns. O resultado é a compartimentação do saber em divisórias estanques:

Porque é que a música é ensinada como abstracção? Porque é que o estudo da história da música não reflecte os movimentos dos povos, das sociedades, dos indivíduos? Porque é que os alunos parecem ler e interpretar sem demonstrar compreensão? Porque é que escrevem música que não conseguem ouvir? (Westerlund & Juntunen, 2005: 113, parafraseando a Dalcroze).

Uma questão apontada por diversos autores (Montandon, 2001, web; Feingold, 2002: 98; Pace, 1978: web) relativamente à aprendizagem tradicional do piano é a frequente desvinculação entre teoria e prática. Segundo o testemunho de Pace (1978: web), disciplinas como a teoria musical, formação auditiva, história da música e harmonia ao teclado (*music theory, ear training, music history, e keyboard harmony*) foram desagregadas, provocando uma compartimentação do conhecimento que conduziu à falta de aplicação destes saberes. É patente, mais especificamente, a desvinculação entre as aulas de formação musical, teoria, análise e a aula instrumental, funcionando aquelas apenas como “apoios necessários” desta, mais do que como parte de uma estratégia integrada de ensino:

Em vez de uma abordagem holística, em muitas escolas [a música] é dividida em diversas matérias, tais como interpretação, audição, formação auditiva, etc. Eu penso que certas componentes recebem excessiva importância; assim, criam-se lacunas que comprometem a relevância das aprendizagens ... Com frequência, não existe coordenação entre os conteúdos das diferentes aulas oferecidas por diferentes professores, em momentos e espaços diferentes.

Esta separação obstrui a transferência entre as várias matérias, levando a uma desconexão e a uma falta de sentido de relevância (Feingold, 2002: 98).

Esta desintegração atinge igualmente os níveis mais avançados do ensino, segundo Pace: “Ironicamente, o que os meus alunos [na Julliard] realmente precisavam era da harmonia cromática para analisar o seu repertório, mas no entanto recebiam o curso prescrito de teoria diatónica que tinha uma aplicação limitada às suas aulas de piano” (Pace, 1999a: web).

Felizmente, também podemos referir boas práticas. Swanwick descreve um exemplo do que considera um ensino musical íntegro e com sentido totalizador, no âmbito da escola pública inglesa (*Tower Hamlet String teaching Project*):

As complexidades ligadas à execução instrumental não foram abordadas à força de afunilar para uma via única a atenção conferida à música, ou limitando as experiências apenas a um estilo de *performance*, ou a progredir trabalhosamente ao longo das páginas de um método. A aprendizagem musical nestas escolas teve lugar através de um compromisso plural: cantar, tocar, mexer, ouvir os outros, actuar em grupos de diferentes tamanhos e integrar as diversas actividades que associamos com a música. Os professores responsáveis olharam para as suas funções como professores de Música através de um instrumento, não apenas como o professores desse instrumento (Swanwick, 2002: 195).

O PF pretende relacionar os conhecimentos teóricos e analíticos do aluno – frequentemente dispersos devido à referida falta de aplicação prática e à excessiva segmentação das disciplinas nos planos de estudo durante o ensino secundário – com uma experiência musical sentida, integrada e inteligente.

A apreensão inteligente da música requer um esforço constante de contextualização. Este processo envolve não apenas a apresentação do objecto (a partitura) e dos meios para o reproduzir (leitura e técnica instrumental), mas também *a explanação da arquitectura do objecto que se estuda*, e das suas relações com outros objectos. Assim, o objecto de estudo – i.e. uma peça, um excerto para ler ou memorizar, uma melodia para harmonizar, uma sequência de acordes para improvisar ou transpor, uma canção para tocar de ouvido – é contextualizado como pertencente a uma *categoria de objectos* que partilham uma linguagem comum, uma prática, um processo de criação/recriação, em definitiva, um valor cultural.

Esta ideia de integração pode ser promovida de diversas maneiras – inclusivamente fora do âmbito do PF. A situação de aula instrumental tradicional pode *também* ser aproveitada para o cultivo da funcionalidade. A teoria pode ser ensinada de maneira prática, a partir das situações que emanam da audição e da *performance*. Pode-se analisar harmonicamente uma passagem, transpor, procurar formas alternativas de acompanhamento, treinar a coordenação tocando esse acompanhamento e cantando a melodia, ou inventar uma nova melodia. O professor deve sublinhar conceitos sempre que eles aparecem no repertório: “A aula [de piano] colectiva ajuda a efectuar a distinção entre música “teórica” e música “aplicada” (Dunlap, 1939: 300). Essa prática promove a transferência conceptual para outras peças; as “ideias” surgidas do estudo criativo do repertório podem ser reutilizadas dinamicamente na composição e na improvisação. Desta maneira, a relação intérprete/partitura é reformulada, orientando-se para um paradigma de exploração e compreensão globais do texto musical. A apreensão *orgânica* da linguagem será de grande utilidade na leitura à primeira vista e na

improvisação. Essa prática vai muito além de uma vaga noção de “respeito” pela ideia literal do compositor.

As áreas de estudo do PF não se articulam numa lógica sequencial (i.e., dominar a harmonização *antes* de abordar a improvisação), mas sim numa dinâmica de *continuum* ou fertilização mútua de saberes. Segundo Ivan Frazier,

[a]s competências musicais performativas, que incluem improvisação, tocar de ouvido, transposição e leitura à primeira vista, são vias através das quais a narrativa musical é recebida e composta. Mesmo a improvisação começa com um inventário existente de motivos melódicos e rítmicos que são recombinações em novas sintaxes, da mesma forma como um falante usa o seu inventário de palavras, frases e definições (Frazier, 2003: web).

O estudo pormenorizado que se faz de cada competência não deve ocultar as relações de interdependência entre elas, assim como a evidência da necessidade de uma articulação pedagógica integrada e criativa:

[A] capacidade de improvisar pode realmente facilitar a leitura à primeira vista e a interpretação do repertório. Ser capaz de improvisar sobre as progressões harmônicas de uma peça acelera a aprendizagem desse repertório sempre que os alunos possam identificar elementos-chave. Pela sua vez, isso também aumenta a sua confiança na execução, sem medo de lapsos de memória. Assim como se desenvolve o “olho que escuta”, para uma boa leitura, “o ouvido que vê” (um resultado da prática da improvisação) também vai reforçar as competências de leitura (Pace 1999b: web).

Outros autores têm estudado as interligações entre competências funcionais; falando da aquisição da improvisação como parte do processo de aprendizagem, Azzara relaciona esta actividade com outras, tais como a audição de música improvisada, aprendizagem de repertório através do ouvido, compreensão de progressões harmônicas, movimento espontâneo (não coreografado) ao sabor da música (Azzara, 1999: 22).

A composição e a leitura espontânea são modos complementares de relacionamento com a linguagem musical. Na composição orienta-se o pensamento musical para a codificação de ideias numa linguagem partilhada; na leitura espontânea, essa linguagem é processada e decodificada em tempo real, sendo requerida do leitor a dissociação entre o que é essencial e acessório no gráfico musical.

Na abordagem da leitura musical, por exemplo, existem estudos qualitativos que referenciam a) uma atitude “criativa”, exploradora do universo “semântico” da partitura (da sua conexão com o mundo emocional), e b) uma outra atitude, mais “normativa”, ou “reprodutiva”, que apenas considera a partitura como documento que baliza os pormenores da execução, e através da qual a interpretação será avaliada (Hultberg, 2002: 185; Boorman, 2001: 408-409, 413). É possível desenvolver a referida atitude criativa perante a notação através da harmonização, da realização de progressões, assim como da utilização espontânea de todo o espectro tonal. Essas práticas favorecem uma leitura intuitiva e confiante, porque permitem ao leitor partilhar do universo criativo do compositor. Também o treino auditivo promove a segurança na harmonização e a confiança na abordagem táctil do teclado; finalmente, improvisa e lê melhor quem desenvolve um maior sentido de antecipação auditiva.

As pesquisas de McPherson parecem referendar esta posição, mostrando as correlações entre as cinco categorias de competência musical: a) interpretar música previamente ensaiada; b) tocar à primeira vista; c) tocar de cor; d) tocar de ouvido, e e) improvisar (McPherson et al., 1997: 123-129; ver também Capítulo 7 desta dissertação). McPherson revelou uma importante correlação entre a actividade de tocar de ouvido e o par formado pela leitura à primeira vista e a improvisação. Assim mesmo, a investigação evidenciou o impacto da leitura à primeira vista sobre a interpretação de literatura ensaiada e sobre a capacidade de memorização. Os cinco tipos de competências musicais tendem, segundo McPherson, a ser fertilizadas mutuamente quando o indivíduo participa em actividades musicais significativas. É significativa a divisão que McPherson faz das competências musicais, agrupando-as em criativas (*creative*) e re-criativas (*re-creative*), conferindo, assim, às tarefas de reconhecimento (leitura) um *status* de reelaboração que não é alheio ao domínio da imaginação e da criação (McPherson et al., 1997: 103-129).

Partindo da dupla premissa de que a leitura, harmonização e improvisação estão fortemente inter-relacionadas, e de que todas elas podem beneficiar de um enfoque criativo, os materiais e estratégias pedagógicas utilizadas para a instrução deverão reflectir as fronteiras permeáveis entre todos estes domínios.

Pretende-se sustentar a hipótese de que cada uma das actividades apresentadas fertiliza as outras no seu desenvolvimento, e de que todas promovem uma “atitude improvisatória”, que poderíamos definir como a capacidade de oferecer uma resposta flexível, espontânea, criativa e musicalmente contextualizada a qualquer estímulo musical.

O Modelo Generativo do PF (Capítulo 7) está orientado para a sistematização e aproveitamento pedagógico destas conexões. Nas palavras de Frazier (parafraseando o seu mentor Guy Duckworth) “[S]e eu quero melhorar a minha leitura à primeira vista deverei praticar a transposição ao piano. Se quero melhorar a minha destreza na transposição terei que tocar de ouvido, e se desejo tocar de ouvido de forma mais fluente deverei praticar a improvisação” (Frazier, 2003: web).¹⁵

Concluindo, a utilização funcional do piano pode activar no estudante de música processos de relacionamento, síntese e generalização sobre diversos aspectos da actividade musical, e também contribuir para uma consciência mais aprofundada da linguagem que a expressa. Num nível mais imediato, o conhecimento adquirido através do PF pode ajudar no processo de aprendizagem e memorização do repertório no instrumento principal. A prática da improvisação e do acompanhamento em situação de grupo reforça e amplia a experiência interpretativa, alimentando o sentido crítico, a flexibilidade e a autonomia do educando.

Integração parece ser a palavra-chave. Se não é possível reformular o nosso *curriculum* de forma a tornar a experiência da música uma vivência integradora, pelo menos devemos desenvolver certas práticas que possam realizar este papel. O Piano Funcional pode funcionar como alavanca desse desígnio.

¹⁵ Com efeito, as funções cognitivas e perceptuais utilizadas na transposição (assimilação de padrões, distinção e percepção da direcção dos intervalos, intuição do contexto tonal) revelam-se necessárias na leitura espontânea; as representações auditivas geradas quando tocamos músicas conhecidas sem mediação da partitura são de grande ajuda quando transpomos. Finalmente, quando improvisamos, imaginamos os sons que desejamos ouvir a seguir; essa antecipação alimenta pela sua vez as faculdades de tocar de ouvido e de ler espontaneamente.

2.5.5. Piano tradicional vs. Piano Funcional

Seja como parte da educação geral ou como o objecto específico da formação vocacional, a nossa abordagem ao ensino instrumental deve ser pautada pelo princípio fundamental que estamos a desenvolver ... uma inteligência caracteristicamente humana, na qual o pensamento, o sentimento e a actuação são convocados de forma única para fazer das ideias musicais realidades sonoras. O desenvolvimento ideal da inteligência performativa vai exigir que mantenhamos todas estas componentes num equilíbrio eficaz – aprendizagens que incentivamos nos nossos alunos sobre a estrutura, os contextos e as implicações estéticas da música que realizam; capacidades necessárias para projectar fisicamente essas aprendizagens; o envolvimento afectivo que garanta que os resultados musicais serão expressivos, e não mecânicos; e a provisão abundante de oportunidades para desenvolver destreza na resolução imaginativa de problemas musicais, para que a criatividade seja verdadeiramente alcançada (Reimer, 1994: 11).

As palavras de Reimer, focadas genericamente no ensino da música, reflectem com precisão alguns dos principais vectores estruturantes do PF; por um lado, a realização musical vista como acto da inteligência, onde o pensamento, a emoção e a acção são equilibrados num processo contínuo de crescimento. Por outro, a criatividade inerente ao acto musical não é deixada de lado, mas sim incorporada ao processo de aprendizagem através do cultivo do pensamento criativo na resolução de problemas.

No ensino instrumental tradicional, a descodificação da notação e o condicionamento motor tendem a ser os principais – se não únicos – focos de atenção; entretanto, outros aspectos da experiência musical que estão ligados àqueles tendem a ser descurados. “É muito possível ... aprender peça após peça durante anos e no entanto não desenvolver competências essenciais nesse processo” (Westney, 2005: 23). Neste caso, a *performance* pode ser apenas o fruto da repetição convulsiva; no caso do músico treinado funcionalmente, resulta da flexibilidade e adaptabilidade que afluem com o uso de representações mentais em conjunto com o cultivo da experiência estética.

Esta diferença pode ser melhor compreendida com este exemplo: imaginemos um indivíduo que aprende a pronunciar várias frases de uso comum em francês - uma língua que desconhece completamente. A sua *performance* fonética poderá parecer convincente num primeiro momento (i.e. quando pede uma barra de pão na *boulangerie*), mas não resistirá a uma tentativa de conversa da parte da *boulangère*. Da mesma maneira, muitos alunos podem tocar com aparente convicção uma série de peças, mas as suas reacções ao inesperado (i.e. distrações, falhas de memória, peculiaridades do instrumento ou da acústica da sala) demonstrarão a falta de controlo real da linguagem. Esta deficiência é evidenciada num eclipse da espontaneidade, e com frequência, também, numa relação medíocre com a leitura e com a montagem eficiente de novo repertório.

Talvez a fragmentação de saberes anteriormente aludida seja ainda mais patente no ensino musical europeu do que nos Estados Unidos. Enquanto na Europa é tradicional a separação entre a aula de instrumento e a aula de Formação Musical, o modelo norte-americano funde, desde o início, os rudimentos necessários para o desenvolvimento da leitura e a aprendizagem teórica, *no âmbito da aula instrumental*. A fusão de conteúdos teórico-práticos na aula tem uma óbvia vantagem: cada novo conceito teórico é experimentado e aplicado num contexto sonoro, facto que torna a sua assimilação mais célere e contextualizada; deste modo

promove-se a transferência de conceitos e limitam-se os efeitos nocivos de uma aprendizagem repetitiva e irreflectida. A teoria deriva da prática, e não o contrário.

Segundo Lyke e Enoch, no passado, a instrução em *Harmonia ao teclado* era adiada tradicionalmente até o ensino superior. O conteúdo da disciplina, mesmo assim, era abordado isoladamente, sem relação com o treino auditivo, a leitura à primeira vista, a análise e a escrita (Lyke & Enoch, 1987: 129). Gradualmente, estes conteúdos foram convergindo numa filosofia de ensino que pretendia unificar a teoria e a prática musical. A abordagem, conhecida pelo nome de *Comprehensive Musicianship*,¹⁶ teria um impacto decisivo no ensino musical, e na evolução do PF.

Esta corrente educativa recolhe a herança pestalozziana (Choksy et al., 1986: 5-6) segundo a qual a experimentação seria parte fulcral da formação do indivíduo – Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) acreditava que a educação deveria combinar teoria com prática “física” para assim conseguir o domínio das diversas competências profissionais – rejeitando a mera acumulação de informação. Jean Piaget (1896-1980) viria dar força empírica a este pressuposto defendendo que a aprendizagem é sustentada na *acção* do indivíduo sobre o meio envolvente (Biehler & Snowman, 1990: 59). Mais recentemente, David D. Elliott defende também uma filosofia que consagra a natureza empírica do saber musical:

Os conceitos verbais sobre obras musicais e sobre a interpretação devem emergir e ser discutidos em ligação com os esforços específicos para resolver problemas reais através da realização activa da música ... Isto ... permite que os alunos transformem o conhecimento musical factual em conhecimento musical real inspirado na acção (Elliott, 1995: 61).

Hultberg descreve o método prático-empírico, representado pela ilustre tradição pedagógica de Bach, Beethoven ou Liszt, que integrava a aprendizagem auditiva através da utilização do instrumento, constituindo a compreensão dos mecanismos internos da composição o fulcro do acto pedagógico (Hultberg, 2000: 25-26). O papel da consciência auditiva e do improvisado era essencial, fazendo com que os alunos se tornassem independentes e reflexivos, combinando conhecimento prático e teórico – uma visão já presente no citado artigo de Dunlap (1939: 300). A própria abordagem, no seu conjunto, parece promover valores “funcionais”, ao desdobrar-se em diversas áreas de estudo: “A aprendizagem transforma-se num modo de pensamento, mais do que na mera aquisição de competências técnicas – o autoconhecimento como estudante e como músico...Isso sugere não apenas estratégias desenhadas pelos próprios alunos, mas também áreas de estudo que são interdependentes e integradas” (Young, 2003: 152).

A aprendizagem desloca-se assim da “conquista da técnica” para a apreensão de estilos e musicalidade, por vezes referido como “dimensão estética” da aprendizagem. Mais, a aprendizagem é vivida como um modo de pensamento e não como mero acumular de competências técnicas ou musicais (Reid, 2001: 35-36). Leung, no seu artigo *Teaching versus Coaching*, sintetiza as diferenças entre estes dois modos antitéticos (*treino* e *ensino*) de encarar a educação musical: “O *Treino* enfatiza a interpretação e execução das peças. O *Ensino* é um

¹⁶ A base desta filosofia é descrita com maior profundidade no Capítulo 7, dedicado à descrição do Modelo do PF.

processo a longo prazo que dá relevo ao desenvolvimento de diversas áreas relacionadas com os estudos de piano” (Leung, 2004: 26).

A aprendizagem torna-se neste último exemplo uma forma integrada de pensamento que cria conexões e ramificações enquanto se expande. O aluno reflecte sobre a sua condição de músico e de “indivíduo que aprende”. Dunlap argumenta que, para aqueles cujo instrumento principal é o piano, a prática *funcional* do instrumento em grupo pode servir para quebrar o isolamento do inevitável estudo individual, activando um efeito estimulante e um renovado interesse pelo instrumento (Dunlap, 1939: 299). Swanwick conecta a ideia de sentido e propósito na educação com a motivação, o prazer estético e, finalmente, com a autonomia na aprendizagem:

A instrução sem descoberta, a análise desprovida de intuição, o trabalho artístico sem prazer estético: estes exemplos são receitas para o desastre educativo ... Quando damos um significado às aprendizagens, isso gera modelos e motivação próprias; fazendo isso, libertamos o aluno do professor. Assim, podemos assumir responsabilidade pela nossa própria aprendizagem; não há outro caminho (Swanwick, 2002: 208).

2.5.6. Aula individual vs. Instrução colectiva

A literatura científica mostra o interesse pelo estudo da aprendizagem cooperativa e da interacção em grupo, tanto na perspectiva do ensino genérico e do trabalho social (Coyle, 1930, 1937, 1947; Lewin, 1948; Wilson, 1949; Michaelsen, 1992, 1994; Michaelsen & Black, 1994; Michaelsen et al., 1993; Hartley, 1997; Kilgore, 1999; Rossini & Hiland, 2003; Hendry et al., 2005) como na sua aplicação ao campo específico da música (Forrest Rogers, 1973; Montano, 1980; Giot, 2002; Koopman, 2002; Swanwick, 2002; Giot and Baye, 2003; Daniel, 2004).

Richards argumentava convictamente em 1962 a favor da aula colectiva. Sobre os papéis do aluno e do professor, o aluno na aula colectiva tem oportunidade de actuar e reagir activamente enquanto executante, ouvinte e contribuidor de ideias. A audição activa permite a crítica (de si próprio ou de colegas), e a verbalização de soluções. Richards advoga pelo ensino em grupo sempre que se reúnam estes factores:

- a) que o professor tenha formação artística, instrumental e pedagógica (referente ao ensino em grupo) e seja conhecedor de materiais específicos;
- b) que os grupos sejam suficientemente pequenos para que cada membro possa actuar como executante, ouvinte activo e participante na discussão;
- c) que haja tempo suficiente para trocar experiências, sugerir soluções, avaliar o que foi realizado, mostrar o passo a seguir;
- d) que o ambiente seja adequado para o intercambio de experiências entre o grupo;
- e) que os alunos sejam periodicamente recolocados em classes mais homogéneas ou dirigidos para um professor privado (Richards, 1962a).

Fruto da pesquisa corrente e das mudanças que ela vai impondo na prática docente, prefiguram-se alterações ao modelo do ensino tradicional: as costumeiras funções de professor e aluno, respectivamente, como emissor e receptor da informação, vão sendo substituídas pela mútua participação e colaboração no processo educativo. À antiga “instrução” sucede a “construção” cooperativa do modelo de aprendizagem; à memorização e aquisição mecânica de conteúdos sucedem-se a procura criteriosa e o fomento do pensamento criativo; a cooperação entre alunos substitui a concorrência. Num universo em que os objectos de conhecimento crescem exponencialmente, a acumulação de informação dá lugar à pesquisa inteligente, à selecção e transformação criteriosa do conhecimento. Cabe aos músicos aplicar estas ideias, transferindo a sua significância para a realidade específica do ensino musical. Na formação ministrada em pequeno grupo, por exemplo,

... o papel do professor vai mudando gradualmente para permitir mais espaço para as iniciativas dos estudantes, para a expressão individual e para trocas interpessoais. Os momentos dedicados ao trabalho instrumental são estruturados de forma diferente. Surgem e desenvolvem-se novas actividades. As sugestões dos próprios alunos podem ser o ponto de partida para certas acções na sala de aula. Essa transformação gradual é particularmente delicada numa tradição em que, durante a aula, o professor sempre ocupou (juntamente com a partitura) um lugar central (Lartigot, 1999, citado por Giot & Baye, 2003: 3).

A surda disputa que divide os partidários da instrução colectiva e os defensores da instrução individual¹⁷ contribui também para um certo ruído na comunicação, dificultando a implementação de opções curriculares alternativas. Algumas posições um tanto radicais, que exaltam as vantagens do ensino em grupo *per se*, motivam com frequência reacções opostas do resto da comunidade académica; esta reacção é articulada na defesa da tradição e das virtudes do ensino individual.

O discurso “pró-aula colectiva”, mesmo quando acompanhado de evidência racional, tende a provocar, entre os defensores da aula individual, receios acerca do efeito vulgarizador que a massificação da aula poderia trazer; teme-se uma perda da atenção individual, a erosão de valores estéticos e técnicos, e a desvalorização da exigência e respeito devidos à venerável tradição do piano (Daniel, 2005: 316). Mais, são frequentes as reacções que rotulam os defensores da aula colectiva como “invasores” do domínio artístico representado pela aula individual, ou como pouco mais que oportunistas motivados por planos de gestão economicistas.

Outros argumentos utilizados também não chegam ao fundo da questão; por exemplo, os defensores da abordagem individual utilizam como argumento os muitos grandes intérpretes surgidos desta modalidade de ensino. Mas esta relação não parece justa: se é certo que grandes artistas surgiram de um sistema de ensino fortemente ancorado na aula individual, também será legítimo considerar que, historicamente, *a maior parte da instrução musical decorreu nesse molde*. Seguindo a mesma lógica, argumenta Pace, a aula individual deveria acarretar com a responsabilidade (e publicidade negativa!) das desistências e frustrações de milhões de

¹⁷ Richards revela na sua dissertação *Trends of Piano Class Instruction* (1962) que a origem desta disputa esteve com frequência nas “tensões de mercado” entre professores, e não em argumentos lúcidos sobre a idoneidade de uma ou outra modalidade. O artigo de Mason e Burrows *Answers to Criticisms of Class Piano Instruction* (1936) oferece argumentos objectivos para a discussão.

instrumentistas, em todo o mundo. E mais: é lícito interrogarmo-nos se as alarmantes taxas de abandono poderiam ser invertidas se a maior parte dos alunos recebesse treino funcional em formato colectivo (McPherson, 2005: 5-35; Pace: 1978: web).

Mas essa velha e superficial guerra de atitudes¹⁸ nunca conduziu a conclusão nenhuma. A qualidade do ensino, dos seus pressupostos e as suas condições de implementação, são factores bem mais relevantes para o sucesso da aprendizagem do que a adesão irracional a qualquer modelo de instrução seja este individual ou colectivo. As questões verdadeiramente interessantes, sabiamente levantadas por Robert Pace (1978: web), são:

- a) quais são os valores essenciais que devemos ensinar, seja colectiva ou individualmente?
- b) quais as práticas que facilitam ou aceleram a aprendizagem de cada aluno?
- c) será que todos os alunos estarão na posição de obter o mesmo tipo de benefícios das aulas de música?
- d) será que todos os alunos devem (e desejam) tirar os mesmos benefícios da sua instrução musical?
- e) que nos diz a pesquisa científica sobre a conveniência de um e outro modo de instrução?

Obviamente, aqueles que pelo seu talento ou dedicação aspiram ao profissionalismo deverão extrair das aulas as necessárias experiências e competências para uma carreira exigente, tanto no palco como na sala de aula. A maior parte, no entanto, ficará satisfeita com uma participação porventura mais modesta no “grande banquete da música”: a possibilidade de serem apreciadores inteligentes e informados e praticantes de música auto-suficientes.¹⁹

Mas qual será o modo de ensino capaz de produzir os melhores resultados para cada segmento da população? Será oportuno marcar uma divisória que conceda o direito exclusivo da aula individual aos aspirantes a profissional, deixando a “massificada” aula colectiva para os pré-rotulados diletantes? Será que os futuros profissionais terão algum ganho a obter da aula colectiva? Será que determinadas competências são melhor apreendidas numa das duas situações? Segundo Kim, os dois grandes objectivos das aulas em grupo são precisamente

... desenvolver em cada aluno a alfabetização e a criatividade. Deste modo, os alunos com aspirações a concertistas receberão as competências necessárias, enquanto a vasta maioria dos restantes terá desenvolvido suficientes competências e conhecimentos para praticar a música de forma viável até o fim das suas vidas” (Kim, 2004: 30).

A literatura científica sugere o âmbito da aula colectiva como o veículo ideal de transmissão para o PF. Sendo os objectivos do PF mais generalistas (válidos para a maioria dos praticantes de música), é lógico que o seu ensino tenha estado tradicionalmente associado à pedagogia em grupo. Swanwick (2002: 201) realça que a aprendizagem através da imitação

¹⁸ Tão velha e superficial é esta questão, como veremos no capítulo 3, que não passa de uma estéril re-edição das polémicas levantadas pela actividade de J. B. Logier, iniciador da pedagogia colectiva do piano, há dois séculos.

¹⁹ Revendo esta descrição, esse desejo não parece de todo “modesto”, mas sim a expressão de um alto ideal para a nossa sociedade!

dos nossos pares pode ser mais natural e possuir um efeito mais marcante do que a mera instrução directa do professor. Com Pace, subscrevemos que “existem indicações de que conseguimos um nível mais elevado de desempenho e compreensão musicais hoje, através do ensino colectivo que na aula individual” (Pace, 1978: web).

É, de facto, neste meio colectivo que a aprendizagem do PF atinge a sua máxima eficácia. Os antecedentes europeus do PF estão também associados à aparição da prática da aula em grupo, como será exposto no Capítulo seguinte. No entanto, *toda e qualquer* modalidade colectiva de ensino do piano não denota necessariamente aprendizagem *funcional*: a indagação histórica confirma esse facto, mostrando como muitos exemplos de ensino colectivo de piano estão rotineiramente vocacionados para a prática repetitiva de um repertório limitado e da (assim chamada) técnica instrumental.

O ensino do piano como instrumento de concerto tem a sua génese na Europa, e está tradicionalmente ligado à situação da aula individual. Este modelo está baseado na relação mestre-aprendiz. Nela, o professor transmite o seu conhecimento e experiência ao aluno, aprofundando no desenvolvimento individualizado da sua personalidade artística, assim como nas opções técnicas e interpretativas para o repertório estudado.

A preponderância histórica da instrução individual no ensino instrumental é um facto incontestável. Detecta-se entre muitos docentes uma mistificação da aula individual como a única abordagem possível do ensino instrumental. No domínio da interpretação instrumental, frequente irradiador de vincadas atitudes individualistas, a suposta superioridade intelectual e moral da instrução individual emerge, raramente contestada, quase como um dogma de fé. A nossa “natural” coexistência com a presença hegemónica da aula individual pode actuar como uma barreira que impede uma crítica racional sobre a sua efectividade, comparativamente a outros modelos.

A lógica desta dominância, no entanto, nunca foi demonstrada (Daniel, 2001: web). Ryan J. Daniel oferece numerosas evidências dos aspectos menos positivos ligados ao ensino individual, cuja dinâmica tem gravitado com maior frequência à volta da própria personalidade dos indivíduos envolvidos do que na própria teoria e prática pedagógica (Daniel, 2005: 39). Jorgensen critica o ensino dirigido hierarquicamente desde o professor para o aluno, detectando a desigualdade na relação entre ambos; a pouca iniciativa deixada ao aluno traduz-se com frequência numa atitude passiva, na eclosão de modos de pensamento convergentes, e na dependência excessiva de estímulos externos: “Neste caso, o ensino reduz-se a um exercício de manipulação e poder pessoal sobre os alunos ... em vez do uso criterioso da influência ou do poder com os alunos implicados em relações mais igualitárias” (Jorgensen, 1997: 12).

David J. Golby (2004: ix-x) lembra que o campo de estudos da história do ensino instrumental é ainda uma área relativamente recente de pesquisa, o que reforça a actualidade e pertinência destas questões. Daniel (2001: web) salienta um curioso paradoxo: por um lado, a eterna queixa dos pais sobre o preço excessivo da aula individual; pelo outro, simultaneamente, a relutância dogmática para aceitar uma abordagem colectiva para a instrução instrumental dos filhos. Essa identificação (realizada no imaginário de pais e docentes) do ensino colectivo com a produção em massa própria da lógica industrial, foi inteligentemente desmontada por Pace:

Na verdade, a linha de montagem da fábrica é a metáfora da 'produção em massa', na qual um produto segue outro numa sucessão interminável. No modelo de aulas individuais, a 'linha de montagem' é o aluno das 15h., seguido pelo seguinte às 15:30h, os alunos das 16h, das 16.30h, e das 17h e assim por diante. A repetição desnecessária é evitada no ensino colectivo, e por isso se ganha tempo para ensinar aos alunos os fundamentos da música, e para oferecer atenção individualizada (Pace, 1978: web).

De resto, o modelo que considera a aula individual como a única via já foi revisto, tanto pela prática académica como pela pesquisa científica (Forrest Rogers, 1973; Pace, 1978; Giot & Baye, 2003; Daniel, 2004; Duckworth, 2006). Será preciso frisar que o ensino em grupo vai muito além da mera organização de indivíduos em grupos. Swanwick explica admiravelmente a diferença:

Trabalhar com um grupo é uma situação educativa totalmente diferente ... Num grupo, algumas actividades importantes serão as de escutar e diagnosticar, discutir e experimentar ideias. Uma das coisas mais surpreendentes sobre ensino colectivo é o grau e alcance da participação de todos os membros do grupo (Swanwick, 2002: 201).

W. Forrest Rogers conduz em 1973 um estudo comparativo sobre a eficiência relativa das estratégias individual e colectiva no ensino do piano para iniciandos. Utilizando crianças entre 7 e 9 anos, Forrest Rogers concluiu que o modo colectivo era significativamente mais eficiente que o modo individual, como demonstrou o resultado das experiências em discriminação auditiva, conhecimento de símbolos musicais, leitura à primeira vista, transposição e improvisação (Forrest Rogers, 1973).

Algumas das vantagens do modelo colectivo de instrução são sintetizadas por Daniel a partir das informações disponibilizadas numa mesa redonda da Conferencia anual da *Music Teachers National Association*, em 1999. Embora as informações vertidas nesta reunião não estejam necessariamente confirmadas pela investigação, torna-se claro que os professores encontraram mais vantagens do que desvantagens, estando estas últimas mais relacionadas com a necessidade de mudança e adaptação do que com inconvenientes reais. Os professores participantes realçaram como vantagens:

- a) a promoção do trabalho cooperativo;
- b) o intercâmbio de ideias;
- c) a promoção da flexibilidade de pensamento, da intuição e da dedução;
- d) o maior tempo de interacção entre os colegas na exploração da música;
- e) o maior tempo de contacto com o professor;
- f) a redução da tensão relacionada com a execução pública;
- g) a imersão num repertório mais amplo e variado;
- h) o desenvolvimento das capacidades pedagógicas do aluno, através da possibilidade de observar o professor utilizando um leque maior de recursos pedagógicos;
- i) o efeito enriquecedor do contacto com diferentes níveis de competência.

Os mesmos professores participantes foram convidados a expressar as suas percepções quanto às desvantagens do ensino em grupo, tendo destacado:

- a) a perda de ênfase nos problemas individuais do aluno e a diminuição de atenção dada ao repertório individual;
- b) a necessidade de um alto nível de competência da parte do professor para gerir o ritmo da aula dentro de limites flexíveis;
- c) a necessidade de que os conteúdos da aula sejam relevantes para todos os alunos (Daniel, 2005: 32-34).

Swanwick afirma que certas deficiências no processo de instrução (estudo rotineiro, desprovido de prazer e de sentido; ausência de oportunidades para a autocrítica; não-aquisição nem projecção do conhecimento musical) podem ser atribuíveis tanto à aula individual como a uma aula colectiva excessivamente numerosa. No primeiro caso, porque a intensidade da relação individual tende a focar excessivamente a excelência técnica através da correcção directa, eclipsando a capacidade de autocrítica e a autonomia do aluno. No segundo caso, porque o aluno, diluído na massa, não recebe o estímulo para desenvolver uma voz pessoal para além da conformidade à homogeneidade do grupo.²⁰ “O grupo deveria ser suficientemente numeroso para poder formar um *ensemble* viável, mas suficientemente pequeno para que cada indivíduo possa ter um papel relevante. Aqueles que trabalham com grupos tendem a considerar óptimo um número entre seis e quinze alunos” (Swanwick, 2002: 199 e 203).

Várias experiências demonstram um interesse pela procura de alternativas para o modelo individual. Muitas delas vêm dos EUA, onde a cultura do ensino colectivo está mais arraigada, e o peso da tradição académica é porventura menor, mas também são observáveis na Europa (*PIPO Project*, na Holanda) ou até na Austrália (Daniel, 2005). Vários autores defendem que o ensino em pequeno grupo pode conduzir a melhores resultados, mesmo quando implementado naqueles contextos em que o objectivo principal é a prática interpretativa do piano. Nos casos em que a aula colectiva de piano tem sido adoptada como modelo, tem sido como consequência da descoberta deste modelo como fornecedor do estímulo necessário para evitar a desistência maciça dos alunos, incentivando o contacto social, o espírito de cooperação e a autoconfiança. Existem numerosos exemplos de prática excelente de ensino musical em grupo. Daniel revela casos suficientes para estabelecer que o ensino colectivo tem sido implementado numa grande diversidade de situações, níveis, instrumentos e resultados de aprendizagem. Entre outros, Daniel (2005: 31-2) menciona o *Tower Hamlets Project*, o Método Suzuki, o *String Project* de Halifax (Nova Scotia), o *PIPO Project* do Conservatório da Haia, e a prática continuada de várias figuras relevantes norte-americanas e europeias.

Muitos professores têm implementado um modelo alternado de aulas individuais e aula em formato de pequeno grupo,²¹ o que constitui uma síntese inteligente da antes referida disputa entre facções opostas. Segundo Pace, o pequeno grupo é uma maneira eficiente de

²⁰ Este último caso não é comum na classe de piano, onde na actualidade os grupos raramente superam os doze membros (embora nem sempre tenha sido assim!), mas pode ser um risco muito real para as classes de violino, que chegam a juntar, em certos casos, vinte ou trinta elementos.

²¹ Pace, no seu artigo “Partners in Learning” (Pace, s.d.: web), chamou *dyad* (díade, ou “classe com dois alunos”) à situação considerada óptima para a aquisição de competências funcionais no pianista.

desenvolver competências na resolução de problemas, sendo o modelo mais apropriado para qualquer nível de ensino, e fomentando no aluno uma visão mais perceptiva das questões e a capacidade para as resolver autonomamente. Pace defende que os alunos podem entrar em contacto e aprender mais repertório através da aula em pequeno grupo. Assim mesmo, considera positiva a mudança para um paradigma em que competição negativa é substituída pelo estímulo mútuo e o trabalho cooperativo (Kim, 2004: 29). O social amplifica o leque de experiências do aluno, incluindo a promoção da autocrítica e da autonomia. Swanwick (2002: 201) advoga igualmente pela combinação de ambos modos de leccionação. Se a música, argumenta ele, é tocada e apreciada em contextos sociais, faz sentido que o contacto com outros sirva também como o espaço privilegiado onde a aprendizagem acontece.

Aprender música envolve a construção de estratégias e imagens, de modos de estudar, resolver, tocar, reagir e pensar; a profundidade e alcance destes meios serão potenciados se a sua adopção for fruto da observação e da reflexão, da partilha, da colaboração de indivíduos motivados não concorrencialmente para um objectivo similar (*peer learning*).

A generalização do ensino individual do piano teve a sua génese nos séculos XVIII e XIX, como resultado directo da disseminação de instrumentos adaptados ao âmbito doméstico, e da proliferação da música impressa, processos que levaram a uma crescente procura de professores. A sedimentação do modelo individual do ensino pode ter sido resultado de duas dinâmicas, as geradas, por um lado, pela relação mestre/aprendiz, e por outro, pela relação de autoridade emanada da *masterclass* ou “aula aberta”, que pode ser considerada uma projecção pública da situação mestre/aprendiz.

Alguns autores (Dunlap, 1939: 299; Erskin, 1941: 111; Pace, 1978: web; Daniel, 2005: 23) situam a origem da aula em grupo já no tempo dos primeiros grandes compositores-mestres, como Mendelssohn, Liszt,²² Leschetizky e Schnabel. No tempo dos grandes mestres românticos, era frequente que um grupo de alunos talentosos seguisse o professor, que dispensaria o seu exemplo num formato próximo do que hoje conhecemos, precisamente, como “classe magistral”, “aula aberta” ou *masterclass*: “A maior parte dos primeiros concertistas-pedagogos, pianistas e compositores ofereceu aulas em grupo. Como Franz Liszt, cujo estilo de ensino foi objecto de muitos estudos, eles adoptaram o formato de *master classes*, focando-se principalmente no repertório” (Baker-Jordan 2004: 269). A percepção geral da tradição pianística como santuário da abordagem individual é assim contrariada pela actividade destes notáveis mestres que ensinaram quase exclusivamente num formato colectivo, ou pelo menos usufruíram da complementariedade entre as duas modalidades.

O modelo da *masterclass* difere, porém, daquele promovido pelo PF. A *masterclass* é focada na interpretação do repertório em estudo, enquanto o PF faz do repertório um veículo para a compreensão e integração de conceitos musicais. Na *masterclass*, os alunos tocam individualmente, enquanto todos ouvem e, eventualmente, recebem o comentário e exemplo do professor. É comum que as composições estudadas sejam o objecto da instrução, embora seja conhecido que os grandes mestres/compositores também discutiam a orgânica da música interpretada e, em certos casos, favoreciam o desenvolvimento da análise, da composição e da

²² Daniel (2005: 24) cita Gerig e Machnek, que afirmam que Liszt terá ensinado individualmente no começo da sua carreira; a adopção do formato da *masterclass* para a sua actividade docente, porém, parece ter sido um veículo irradiador mais eficaz para incrementar o seu impacto e prestígio como pedagogo.

improvisação como parte do processo de formação do intérprete.²³ A *masterclass*, contudo, na sua forma mais difundida, poderá ser considerada apenas uma extensão pública da instrução individual, não devendo ser confundida com a prática do PF.

Baker-Jordan atribui a preponderância gradualmente adquirida pelo ensino individual ao desenvolvimento técnico do instrumento – fruto da aparição e generalização de um vasto repertório a solo. A emergência da figura do solista, e mais recentemente, uma cultura individualista, fortemente competitiva e orientada para o lançamento de carreiras solistas, poderão explicar, segundo esta autora, o peso do ensino individual na cultura académica.

A ascensão da Revolução Industrial e os avanços no desenho e fabrico do piano conduziram à elevação do instrumento para uma posição hegemónica no período Romântico. A proliferação de instrumentos adaptados à realidade doméstica apoiou este processo. A mitologia do virtuoso e do recital favoreceu uma verdadeira “febre” entre as classes mais ricas, à procura da cobiçada competência na manipulação do piano.

É bem possível que a tradição de ensino instrumental individual seja sobretudo o resultado de processos sociais e económicos do que um efeito racional da sua superioridade pedagógica. Inicialmente, a própria estrutura elitista da sociedade e do acesso ao ensino privilegiaria os nobres e os ricos – únicos possuidores materiais de instrumentos e da possibilidade de pagar as aulas – como receptores únicos de conhecimento musical; este conhecimento seria habitualmente fornecido através de aulas individuais, frequentemente a cargo de professores que visitavam as casas dos alunos (Baker-Jordan, 2004: 269). Golby alude ao incremento do tempo de lazer e do salário disponível, como factores que progressivamente levaram as famílias de classe média à procura de instrução musical individual para complementar a educação dos seus filhos (Golby, 2004: 95).

A procura de professores atingiu o ponto mais elevado muito antes de que a racionalização do sistema de ensino tivesse capacidade para colocar no mercado suficientes professores aceitavelmente competentes. Muitos deles não atingiriam uma habilitação mínima antes de aceder ao mercado de trabalho, e a falta de standardização provocou a emergência de uma grande plataforma de professores ineptos, que terão influenciado as gerações posteriores (Golby, 2004: 95). Paralelamente, uma outra corrente de professores/intérpretes, centradas nas figuras de Beethoven, Czerny, Clementi, Liszt, Leschetizky, Schnabel e outros,²⁴ produziria uma tradição de excelência que coexistiu com a anterior, obviamente mais numerosa.

É significativo que o ensino de carácter profissionalizante oferecido aos jovens talentosos tenha sido desenvolvido inicialmente num âmbito colectivo (através da citada tradição Liszt-Leschetizky-Schnabel), enquanto o treino individual tenha sido dispensado meramente às famílias com o poder económico adequado para suportar os custos.

O ensino colectivo do piano emerge na cultura contemporânea como um veículo para fornecer formação musical genérica aos principiantes. Segundo aponta Montandon (2001:

²³ Daniel cita a Machnek numa discussão sobre a “oferta curricular” de Liszt aos seus alunos, que integraria uma diversidade de competências (Machnek, 1965, citado por Daniel, 2005: 25).

²⁴ Clementi foi o mestre de Field, Kalkbrenner, Czerny e Moscheles; este último foi professor de Mendelssohn; Thalberg aprendeu de Hummel; Czerny foi discípulo de Beethoven, e professor de Liszt e Leschetizky; estes dois, por último, influenciaram fortemente as gerações seguintes através do estilo de ensino colectivo (Schonberg, 1987: 98).

web), o impacto da revolução tecnológica nos EUA, no final do século XIX, teve o poder de emancipar a classe trabalhadora, criando uma nova classe ansiosa por participar da vida sócio-económico-cultural do país. Os ideais democráticos impregnaram o ensino e as suas condições de acesso, impulsionando estes processos. Os preços demasiado altos das aulas particulares também contribuiriam para a eclosão de um novo paradigma de ensino baseado numa abordagem colectiva.

Os fabricantes de instrumentos, através de associações como o *National Bureau for the Advancement of Music*, vendo nas escolas uma nova oportunidade de escoamento das suas produções, dinamizaram o processo através de concursos instrumentais e campanhas comerciais de venda de instrumentos. A aprendizagem em grupo recebeu um grande impulso durante a primeira metade do século XX, tendo atingido o seu apogeu perto de 1950, principalmente através da generalização de classes no âmbito da escola pública em EUA.

Montandon examina a emergência da corrente de pensamento que desde começos do século XX defendeu a sistematização e universalização das aulas de piano em grupo nas escolas públicas norte-americanas, como meio de promoção da cultura musical nos cidadãos (Montandon, 2001: web).

Conclusão

O modelo de Piano Funcional propõe uma síntese onde se aponta o caminho para a superação de velhos paradigmas e a sua substituição por outros que promovem a funcionalidade no estudo da música:

- a) Ênfase na leitura/escrita *vs.* Ênfase no carácter abrangente e holístico da linguagem musical (incluindo oralidade/audição/motricidade);
- b) Mecanicismo *vs.* Inteligência Musical;
- c) Montagem de repertório *vs.* Promoção de valores funcionais (ou Unidimensionalidade do objectivo pedagógico *vs.* Transversalidade e integração das actividades musicais);
- d) Segmentação da matéria *vs.* Integração e articulação das competências;
- e) Piano Funcional *vs.* Piano tradicional;
- f) Aula individual *vs.* Instrução colectiva.

A transformação do ensino prefigurada nos novos paradigmas aponta para uma tensão entre um modelo assente na repetição, e um “novo” modelo, inspirado na criação.

O leque de actividades abrangido pelo PF pode ser sumariado em três grandes áreas de experiência:

- a) a Leitura foca na *compreensão* de textos musicais. As actividades são diversas, incluindo, mas transcendendo a mera descodificação espontânea; esta área de experiência convida a uma reflexão sobre os aspectos gráficos da música e as suas realizações sonoras;

- b) a Harmonia ao Piano revela a linguagem musical na sua articulação vertical, apresentando conteúdos que vão desde o conhecimento dos diferentes acordes até a sua utilização em progressões, harmonização de melodias, arranjo, transcrição e transposição;
- c) a Criação é um espaço de experimentação que abrange práticas diversas, com ênfase na utilização contextualizada de elementos da linguagem encontrados durante o estudo das outras competências.

A população abrangida pelo PF abarca todos os níveis de desempenho e todas as faixas etárias, desde pré-escolar até nível universitário, incluindo grupos inseridos em contextos extra-universitários.

A filosofia do PF é caracterizada pela sua natureza interdisciplinar e totalizadora. No estudo do PF procura-se uma resposta multi-sensorial (auditiva, cinestésica, tátil, visual) para cada aptidão desenvolvida, e para cada conceito experimentado.

A compreensão da linguagem aponta para um tipo de formação que deve transcender a mera assimilação intelectual ou simbólica. A consciência da função e expressividade dos sons ocupa o centro da aprendizagem. O papel da experimentação e do jogo criativo é essencial para apreender a linguagem musical e para “falar” música.

O objectivo da educação musical deveria ser o cultivo da diversidade, eficácia e expressividade na prática musical. O conhecimento teórico continua a ser necessário e valorizado. Ele assenta no desenvolvimento do ouvido e na adaptação instrumental.

3 Perspectiva histórica do Piano Funcional

Um olhar para a história do piano funcional pode iluminar a nossa perspectiva da prática desta especialidade. Este Capítulo pretende reflectir sobre o contributo dos muitos indivíduos e colectivos que pensaram no piano como uma ferramenta para expandir o conhecimento da linguagem musical, sintetizando o mosaico de ideias, práticas, pesquisas e debates que o PF suscitou nos seus quase dois séculos de história.

Ao longo dos últimos dois séculos, muitos professores utilizaram o piano funcionalmente, isto é, como veículo de aquisição de competências para além da mera execução de repertório. Este Capítulo indaga acerca da tradição do ensino colectivo do piano, nas suas diversas variantes. Realizar-se-á uma análise dos objectivos e métodos ao longo da história, concluindo com uma crítica das aquisições do passado, na tentativa de formular um modelo de estudos ajustado e historicamente informado.

É detectada a necessidade de uma visão histórica global sobre este campo de estudo, através de um rigoroso escrutínio das fontes, e abrangendo também o cenário contemporâneo internacional do PF, com referência aos modelos mais destacados.

Na descrição das origens do PF, grande parte da pesquisa tem-se centrado, superficialmente, na controvérsia à volta de Johann Bernhard Logier (1777-1846) e o seu sistema de ensino. Uma investigação histórica rigorosa deverá transcender esses factos, após devido registo, para dirigir a atenção aos aspectos concretos das práticas e conteúdos pedagógicos, determinar o seu valor e originalidade, e calcular o seu impacto nos desenvolvimentos subsequentes. O ambiente sociológico da “revolução” logieriana também ilustra aspectos interessantes da utilização colectiva do piano.

A quase total ausência de formação funcional através do piano em Portugal torna este estudo necessário. Pretende-se, assim, que a pesquisa possa ter uma função divulgativa, com vista à introdução deste campo de estudos no panorama educativo português.

A descrição histórica abrange vários cenários nacionais – origens europeias, desenvolvimentos na Europa e EUA, ramificações regionais em África, Ásia e Austrália, durante um período de quase dois séculos. A metodologia exige a recolha e escrutínio das fontes que descrevem o uso de piano como apoio para a formação do músico (ver literatura específica na secção 3.4.).

Embora as referências deste Capítulo e a fundamentação do modelo apresentado estejam ligadas (e sejam aplicáveis) ao panorama do ensino superior, muitas outras situações académicas foram observadas (nomeadamente usos do piano funcional no ensino genérico e no ensino vocacional de nível secundário²⁵), com o intuito de retirar o máximo proveito dessas experiências.

A natureza pluridisciplinar do PF e a diversidade das suas aplicações dificultam a aparição de visões estandardizadas sobre os conteúdos, prioridades e pesos relativos das subcompetências no programa geral. As prioridades dos docentes, e até as suas preferências pessoais, ditaram frequentemente a opção por uma ou outra visão. Essas discrepâncias

²⁵ PIPO Project do Conservatório da Haia, Plano de estudos de Espanha, etc.

matizam a história do PF com visões plurais, cujo conhecimento será relevante para o professor actual.

3.1. Europa

3.1.1. Um pioneiro alemão: Johann Bernhard Logier, “inventor musical e *self-promoter extraordinaire*”²⁶

O estudo de W.H. Richards (1962b: 50) situa as origens do ensino de piano em grupo na Irlanda, *circa* 1815. Johann Bernhard Logier (n. Kassel, Alemanha 1777- m. Dublin 1846) ensinou piano em grupo na sua academia de Dublin.

A entrada que a *Real Enciclopédia Pedagógica* (Gottlob Hergang, 1847: 227-229) dedica a Logier, meses após a sua morte, descreve uma actividade versátil como músico, compositor, instrumentista, autor teórico, editor, inventor, professor e homem de negócios. Logier soube criar o seu espaço num país ao qual chegou como duplo imigrante: por um lado, descendente de uma família de *huguenotes*, fugida da França de Louis XIV por motivos religiosos; por outro lado, Logier também é descrito na sua chegada à Irlanda como “músico refugiado”. Integrou a banda da *Kilkenny Militia* (Mason, 1917: 301). Logier teria chegado ao Reino Unido em 1805, convidado por um cavalheiro inglês (Blake, 1859: 759). Segundo Fétis²⁷ (s.a., 1867b: 341), este terá actuado como mentor e mecenas de Logier, pedindo em troca apenas “que tocasse flauta e piano todos os dias”.

Ainda em Kassel, Logier recebeu formação em composição e *pianoforte*; o pai foi, para além de apreciado organista, um extraordinário violinista. De Griffe foi também o seu professor de piano, embora o instrumento preferido de Logier fosse a flauta, onde se destacou precocemente sob a direcção de Weidner (Urban, 1846: 435). Já na Irlanda, quando a banda da *Kilkenny Militia* foi dissolvida, Logier aceitou o lugar de organista na *Westport Church* (s.a., 1867b: 341).

Olleson (2001: 290) difere das fontes supracitadas sobre o momento da chegada do alemão ao Reino Unido; segundo Olleson, Logier terá chegado à Irlanda em 1791, integrando a banda do regimento do Marques de Abercorn como flautista, e mais tarde assumindo a sua regência.²⁸ Logier terá casado em 1796 com a filha do maestro da banda J. Wilmann (s.a., 1867b: 341). A ligação com esta influente família conduziu Logier ao cargo de director musical da *Dublin Theatre Orchestra*, da qual o seu cunhado era membro (Rainbow, 1990: 193).

Na sua chegada a Dublin, precedido de um certo prestígio como professor (durante o tempo como regente da banda, muitos coronéis enviavam os responsáveis das bandas para

²⁶ Assim é descrito Logier em Ruwe, D. (2005) “Mediocrity: Music for Girls in Romantic Pedagogical Novels”, Children's Literature Association Annual Conference, *Performing Childhood*, June 9-12. Winnipeg, Manitoba, Canada, <http://chla.uwinnipeg.ca/abstract.cfm?idProposal=239> (consultado: 13/07/2005).

²⁷ Fétis foi o editor da *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique*. Vários dos volumes desta vasta obra de referência serão citados neste capítulo; embora Fétis seja referido por vezes, os artigos são referenciados como “sem autor” (s.a.), por ser Fétis o editor da obra.

²⁸ *The American History and Encyclopedia of Music: Musical Biographies*, editada por Hubbard (s.a., 2005: 502) descreve ainda a actividade de Logier na banda como “compositor e instrutor”. Fétis (s.a., 1867b: 341) atribui a data de 1805 para o início da actividade de Logier como membro da banda do regimento do Marques de Abercorn. Já Rainbow (1990: 134) situa esse momento em 1794, versão consistente com Olleson.

serem instruídos por ele), Logier recebeu a encomenda para compor uma ode em honra de George III. A estreia, na presença de personalidades influentes, terá sido a melhor apresentação de Logier na capital irlandesa.

3.1.2. O piano e o ambiente musical durante a “revolução” logieriana

Logier é referido frequentemente como empreendedor e oportunista. Também o clima cultural e musical que Logier encontrou em Dublin terá influído no destino comercial do alemão. Dublin no século XIX era uma cidade relativamente pequena, e não gozava de uma indústria pujante. Despojada das suas instituições políticas como consequência da *Act of Union* de 1800, Dublin funcionava mais como uma capital de uma colónia britânica; a chefia britânica arrastava toda uma corte judicial, militar e política. Todo esse tecido político, mercantil, administrativo e educacional fornecia a Dublin uma população próspera, cuja riqueza permitia um estilo de vida desafogado.

As actividades culturais faziam parte do tecido social, e contribuíam para arrefecer as tensões políticas que sacudiam outros aspectos da vida na Irlanda. Muitas dessas actividades eram fornecidas pelas associações e clubes amadores, como os *Antient Concerts*, a *Dublin University Choral Society*, ou o *Hibernian Catch Club*. Os habitantes de Dublin orgulhavam-se dos seus talentos musicais, assim como da sua capacidade para atrair músicos de renome à cidade (Rodmell, 2006: 97).

Durante o século XVIII, o ensino musical nas ilhas britânicas era proporcionado por professores que se instalavam nas vilas por curtos períodos de tempo. Nas cidades, os professores privados cresciam, instruindo as classes favorecidas e estabelecendo as suas academias. Durante o último terço do século XVIII e o primeiro do XIX era corrente no Reino Unido que as jovens aristocratas recebessem aulas privadas de piano e canto em casa. Tal como em Inglaterra, os professores privados foram o motor do sistema de ensino musical em Dublin até meados do século XIX.²⁹ No ensino instrumental imperava o modelo da aula individual.

O ensino permaneceu como um privilégio das elites até a década de 1840, aquando novos métodos colectivos para o ensino do canto foram implementados. Este ensino formou parte regular da instrução nos internatos femininos, que preenchiam as aspirações musicais das classes médias (McCalman et al., 1999: 614). A capacidade de acompanhar ao piano a própria voz era determinante para as ambições sociais (e matrimoniais) de muitas mulheres. Paralelamente a esta actividade, a instrução com um objectivo mais profissionalizante era conduzida segundo o modelo mestre/discípulo.

Golby (2004: 41-43) relaciona a generalização do piano entre as classes médias, durante o século XIX, com o declínio na qualidade do ensino. Para Loesser (2001: 81) o processo de vulgarização da prática musical está ligado ao espírito de multiplicação industrial dos tempos. Por um lado, a procura do piano como ornamento da educação (particularmente das meninas) contribuiu para saturar o mercado com alunos sem especial talento ou motivação. Por outro, a

²⁹ A *Irish Academy of Music* foi fundada em 1848, à imagem das grandes escolas londrinas fundadas nas décadas anteriores, e com o objectivo de estabelecer uma tradição de ensino instrumental.

falta de padronização profissional terá causado a afluência de muitos professores diletantes a este promissório mercado de trabalho.

Paralelamente, muitas fontes revelam a ascensão do piano na Europa, e particularmente no Reino Unido, já no fim do século XVIII (Wainwright, 1982: 60; Parakilas, 2002: 64-109; Rowland, 1998: 19; Plantinga, 2004: 1-6). Harding (1978: 82) refere uma onda de entusiasmo pelo instrumento, e pela sua crescente literatura, já a partir de 1760. Ainda em coexistência com o cravo e com o clavicórdio, o *pianoforte* foi ganhando a sua supremacia, ora abraçando o modelo da nova música *rococó* (já livre da polifonia barroca, e exploradora de efeitos *cantabile* e ornamentação), ora explorando o estilo “sentimental” ou “sensível” (*Empfindsam*) de C. P. E. Bach (Rattalino, 1988: 21-22).

O impacto da Revolução Industrial no espírito da época marcou a carreira académica de Logier. Verificaram-se avanços nos materiais e nas técnicas de construção dos pianos, como resultado dos avanços tecnológicos. Isso resultou numa remodelação do tamanho e da mecânica dos instrumentos originais. O efeito destas mudanças pode ser sintetizado num som mais rico e num espectro dinâmico mais amplo (Rowland, 1998: 7-39). A introdução da armação de metal e do sistema de cordas cruzadas multiplicou as possibilidades do instrumento, permitindo explorações arrojadas da gradação dinâmica, através de um teclado também em expansão. Estas mudanças fizeram do piano um veículo mais propício para a expressão das incipientes ideias do romantismo, desde as mais brilhantes até as mais íntimas. Para além da riqueza do repertório instrumental solista e camerístico, salienta-se a contribuição do piano na difusão do repertório sinfónico e operístico, na forma de arranjos e fantasias de toda espécie. O piano destacou-se como uma ajuda preciosa para o compositor, o que terá contribuído para a génese da nova figura do compositor/virtuoso.

Outros aperfeiçoamentos técnicos foram aparecendo, efectuados por Broadwood, Zumpe, Stodart e Americus Backers, e impulsionados pelo dinamismo da indústria de construção³⁰ e edição³¹ em Londres. O piano continuaria a sua expansão, povoando o imaginário musical das classes médias. O seu avanço comercial decorreu paralelamente ao da literatura para o instrumento, e também ao do ensino. Não por acaso, figuras como Clementi tornaram-se líderes de uma nova cultura musical centrada no piano. Com frequência reuniam-se numa mesma pessoa os papéis de virtuoso, professor, compositor e homem de negócios com ligações ao fabrico de pianos e à publicação de nova música.³² Clementi teria uma importância capital para o futuro comercial de Logier, como mentor, braço publicitário, vendedor e fabricante de *chiroplasts*.

³⁰ No começo da década de 1830, a cidade acolheria aproximadamente cinquenta fabricantes. As lojas de música passaram de doze, em 1750, para 150, em 1824 (Schonberg, 1987: 97). A casa Broadwood produziu uns 1000 instrumentos por ano durante a primeira metade do século XIX, sendo a estimativa da produção mundial de pianos em 1850 de 50.000 instrumentos – sendo metade deles construída em Inglaterra (Rink, 2002: 76).

³¹ A edição musical tornou-se um negócio florescente em toda Europa, particularmente em Londres, Leipzig e Paris. Londres tornou-se um centro internacional pela confluência da livre concorrência, métodos agressivos de *marketing*, e redução nos custos de produção, com editoras como *Chapell*, *Novello*, *Boosey*, *Cramer* e *Clementi*. Outros editores exerceram a sua actividade em Liverpool, Manchester, Dublin e Edimburgo, muitos tornando comum a prática da pirateria das editoras londrinas (Rink, 2002: 78-79).

³² Parakilas (2002: 5) sugere, jocosamente, que Clementi seria mais merecedor do título póstumo de “Pai do Pianoforte” – frase que aparece gravemente no túmulo de Cristofori, na Catedral de Westminster. Clementi soube coordenar “vendas de instrumentos, partituras, assinaturas de revistas, bilhetes de concertos, aulas de piano, *souvenirs* e sonhos, de tal modo que todos eles servissem como reclame mútuo”.

Kalkbrenner, Dussek, Kramer ou Kullak uniram o prestígio como professores e autores de materiais pedagógicos ao seu perfil como virtuosos do teclado. Logier, não menos ambiciosamente, reunia as facetas de proprietário de uma loja musical, maestro, pedagogo, formador de professores, autor e editor de métodos e tratados musicais, inventor, e homem de negócios internacional. Era também o único detentor dos direitos do seu muito bem sucedido sistema de ensino, já em franca expansão poucos anos após a comercialização do *chiroplast*.

3.1.3. Os começos da “revolução” logieriana

Foi em Dublin que Logier desenvolveu a primeira parte da sua carreira como educador. Já introduzido no meio musical dublinense como comerciante,³³ dinamizador cultural e compositor, Logier quis delegar noutros professores a implementação do seu sistema de ensino. O plano era que estes actuassem como disseminadores do sistema em troca da formação inicial gratuita. Não tendo recebido a resposta esperada do meio académico estabelecido, Logier decidiu tomar o destino do seu sistema nas próprias mãos (s.a., 1846: 435).

O *Chiroplast Method* foi registado em 1814. Consistia num mecanismo que era colocado por cima do teclado podendo deslizar lateralmente segundo o critério do professor. A sua função era segurar a posição das mãos bloqueando o antebraço verticalmente. Os dedos eram forçados a uma posição fixa com ajuda de anéis. Todo o movimento ficava reduzido aos cinco dedos situados sobre cinco teclas, suprimindo também qualquer movimento lateral no teclado (Gottlob Hergang, 1847: 227-229).

Logier tomou vários principiantes sob a sua direcção, realizando três meses depois uma apresentação pública que resultou na imediata adopção do sistema por vários professores dublineses. A afluência extraordinária de alunos parece ter convencido outros professores, inicialmente hesitantes.

O *chiroplast* introduzia uma novidade na gestão das aulas. Permitindo (alegradamente) uma menor atenção directa do professor, a classe poderia receber um número maior de alunos. Segundo Logier, o *chiroplast* não substituiu o professor mas poderia otimizar a qualidade da instrução reduzindo o tempo dedicado à técnica:

[E]ste método diminui muito a parte mais entediante do trabalho profissional, e portanto deve manifestamente ter o efeito de alargar a esfera do ensino oferecendo um incentivo muito maior para que as pessoas estudem o Piano Forte, sendo que a aquisição da própria execução nesse instrumento é tão significativamente facilitada (Logier, c.1818: 1).

O engenho era parte de um plano pedagógico que incluía a harmonia, o baixo cifrado, a composição e a forma musical; através de um esquema hábil, Logier pretendia fornecer os meios para uma instrução musical em grande escala. Este texto biográfico põe a ênfase no modo colectivo de instrução, que tem, segundo o autor, a virtude de conferir rigor rítmico:

³³ A carreira de Logier em Dublin coincide com o apogeu da impressão musical, com doze comerciantes recenseados em Dublin, entre impressores e editores. O material publicado consistia principalmente em peças populares para amadores: canções, danças e arranjos de baladas e óperas cómicas (McCormack, 2001: 415).

O método Logier ... consiste no ensino de piano e das regras da harmonia oferecido simultaneamente para um certo número de alunos. Esta modalidade difere essencialmente do ensino individual, em que, no primeiro, o professor conduz as actividades de uma classe. Primeiro os alunos realizam em conjunto, cada um no seu piano, as peças que tenham estudado separadamente; esta execução simultânea do mesmo fragmento tem a grande vantagem de ensinar os alunos a observar estritamente a métrica. Os alunos utilizam o *chiroplast* nas primeiras aulas (s.a, 1877: 482).

Gerig retrata a fórmula que acabaria por celebrar Logier internacionalmente: “[Logier] compôs três volumes de estudos, todos baseados em temas muito simples, cuja dificuldade aumenta gradualmente ... [os alunos] colocam os dedos sobre as teclas e aprendem a tocar as escalas; mas tudo isso ... com todas as crianças simultaneamente, e sempre observando o tempo do modo mais estrito” (Gerig, 1974).³⁴

As academias de Logier ensinavam classes de vinte alunos (Applegate, 2005: 157)³⁵ em sessões de duas horas e frequência bissemanal (Rattalino, 1988: 34). A classe dividia-se em dois grupos; o primeiro recebia conhecimentos de harmonia, enquanto a outra metade tinha uma aula individual,³⁶ mudando as turmas na segunda parte da aula. Logier contratava professores assistentes ou os alunos mais avançados para esta instrução. Enquanto os principiantes tocavam apenas o *Thema*, os mais avançados acompanhavam com “variações mais ou menos difíceis” (Parker, 1825: 209). Logier dividia a classe em cinco níveis; o mais elevado incluía aqueles que evidenciavam algum talento *para a interpretação e a composição* (Kassler, 1972: 222). Quando uma classe progredia para a seguinte lição, os alunos com dificuldades eram instruídos a tocar apenas certas notas em cada compasso, sendo assim superada a dificuldade (Parker, 1825: 211). Para além destas actividades, os alunos apresentavam-se publicamente em grupos de quatro, seis ou dez pianos simultaneamente.

3.1.4.O sistema logieriano e o seu impacto no contexto da Revolução Industrial

A fenomenal ascensão de Logier provocou inúmeras polémicas com a classe docente estabelecida; a expansão que o método conheceu pode dever-se, parcialmente, à controvérsia e publicidade que gerou. O oportunismo comercial de Logier fica sumariado nesta lapidar frase: “Logier foi um recipiente vazio que outros preencheram com as suas expectativas” (Walker & Liszt, 2005: 57). O seguinte retrato ajuda a compreender o ambiente socioeconómico na Grã-Bretanha da Revolução Industrial, que melhor contextualiza “o fenómeno Logier”:

Em 1815, o domínio dos interesses empresariais e da revolução industrial estava em pleno apogeu com a inerente produção de mercadorias em grande escala. Embora a ideia de negócio e de crescimento não fosse um princípio facilmente adaptável ao ensino de piano, era inevitável, nesses anos, que alguém acabasse por explorar ao máximo uma ideia como essa. Existiam agora centenas de milhares de famílias inglesas ... ignorantes ... com pretensões ... todos alunos potenciais de *pianoforte*. A maioria dos professores, na esperança de ganhar a sua vida com esse mercado, foi atrás deles com um anzol e uma linha, um de cada vez, de uma

³⁴ Um relato contemporâneo descreve os três volumes, baseados num único tema, de cinco notas, que progredia gradualmente “até as mais difíceis combinações” (Parker, 1825: 209).

³⁵ Richards (1962: 50) menciona até trinta, e Levaillant (1990: 79) e Parker (1825: 209), quarenta.

³⁶ Parece mais provável, segundo Rattalino (1988: 34), que os alunos estudassem individualmente os exercícios sob o atento olhar do professor e dos colegas.

forma consagrada pelo tempo; mas, inevitavelmente, apareceu um homem inteligente que sentiu que esse mercado abundante justificava os seus esforços para conseguir uma maior rentabilidade, utilizando uma rede, assim como um isco reluzente (Loesser, 1991: 294-295).

O anzol e a linha referidos dizem respeito ao ensino individual, consagrado na tradição. Logier é descrito como o “*clever fellow*”, pescador de alunos com a “rede” do ensino colectivo. O “isco *relucente*” consistia no *chiroplast*, assim como a filosofia de ensino, sugestivo chamariz que Logier soube tecer à sua volta.

Numerosas descrições contemporâneas de Logier retratam um homem de negócios hábil, ávido de sucesso – por vezes envolvido em certos “desvios” deontológicos.³⁷ Também era notória a sua preferência pelas demonstrações e gestos propagandísticos;³⁸ Loesser (1991: 299) o descreve como “profeta de um sistema novo”, auto-promotor incansável, mais preocupado com a captação de “professores-apóstolos” do que com a excelência real do seu método.

Um programa de mão da época dramatiza a representação de “‘The Battle of Victoria’, que foi executada ... com grande aparato orquestral, por ‘mais de 150 músicos’... A segunda página, que indica que a peça está publicada para piano, informa-nos que Mr. Logier tem um ‘Music Saloon’ no número 27 da Lower Sackville Street, na mesma cidade” (Loesser, 1991, 295). O endereço referido era a sede da loja musical de Logier.

Logier era pródigo em sinais externos que reforçavam a imagem de inovação, prestígio e excelência que desejava projectar,³⁹ e soube criar uma imagem de qualidade, exigência e inovação para o seu método; os seus panfletos proclamavam que estes estudos transformariam alunos de capacidades médias em músicos “capazes de emular Corelli, Handel, Haydn e Mozart” (Loesser, 1991: 296). E tudo sem a necessidade inicial de saber “nem uma nota de música”, pois o nome estampado das notas figurava sobre as teclas, no *gamut-board*.

O *chiroplast* seria patenteado em 1814, com o nome de *Royal Patent Chiroplast*. A sede de Logier foi conhecida como *Chiroplast Hall*, segundo o cuidado papel timbrado da Academia. Os membros do *Chiroplast Club*, iniciados numa espécie de maçonaria musical, vestiam sobretudo cujos botões luziam um emblema com uma coroa (que declarava o prestígio *real* da patente) e os números 3, 5 e 8, os intervalos do acorde tríade (Loesser, 1991, 299).

A generalização da aula colectiva terá sido uma conquista difícil num meio tradicionalmente *formatado* pela aula individual. Blake (1859: 759) descreve a clientela de Logier como pertencendo à nobreza. No entanto, a instrução racionalizada em grupo deve ter permitido uma redução de custos para o cliente, abrindo assim as possibilidades de instrução às classes médias, na altura um mercado em expansão.

³⁷ Existe o registo de reclamação do organista londrino Jean Paddon, que assegurava ser o autor da ideia original do sistema que deu fama ao Logier, incluindo um engenho chamado *chiro-schema*, que Paddon já teria utilizado doze anos antes, sem tomar a precaução de registar a patente (s.a., 1867c: 401). Paddon também reclamava a autoria do sistema de ensino colectivo de Logier (Paddon, 1818: 333). Durante a carreira de Logier, foram muitas as dúvidas suscitadas sobre a autoria do sistema de ensino musical (s.a., 1818: 132).

³⁸ *The Gentleman's Magazine* (s.a., 1846: 437) descreve uma aparatosa encenação da Abertura de *Tancredi* “interpretada por dezasseis pianos”.

³⁹ O *savoir faire* social era crucial numa actividade em que se lidava com aristocratas e outras pessoas influentes. A adesão a códigos de comportamento apropriados era decisiva no fecho de negócios. Olleson (2000: 36) refere como que os músicos se relacionavam com as classes dominantes em clubes maçónicos e outros centros sociais, tentando assim contrabalançar a desvantagem da baixa condição atribuída à profissão musical.

Logier abordou esse obstáculo com várias estratégias, algumas de natureza filosófica, outras mais concretas. O alemão apelou ao espírito dos tempos combinando argumentos das artes e das ciências. A “mecânica” do *chiroplast* permitiria ao professor uma maior dedicação à “formação do gosto musical e de mais sofisticadas formas de composição”⁴⁰ (Logier, c.1818: ii). Talvez o “gosto” e a “composição” não se prestassem facilmente aos princípios da otimização mecânica, mas o trabalho repetitivo e aborrecido do instrumentista, esse sim poderia ser facilitado com o *chiroplast*.

A ampliação da base de praticantes de música fora das grandes cidades tinha resultado numa certa degeneração da qualidade. Para Loesser (1991: 296), o ensino do piano tinha sido reduzido a pouco mais que a transmissão de uma certa coordenação manual: “A aluna média de piano nunca foi assediada com princípios fundamentais como os da formação de escalas, harmonia, contraponto e composição”. Logier incluiria noções básicas dessas matérias, apresentando-as como uma verdade revelada. O seu panfleto dava a entender que tinha um “segredo” com o qual conseguiria eliminar os obstáculos dos alunos: “... Instrução gradual e básica em teoria e harmonia, associada ao ensino precoce do piano” (May, 1912: 19). O testemunho de Lewald (1992: 12) reflecte as expectativas de uma aluna atraída pelos “segredos” de Logier: “Sempre me queixei por não perceber aquilo que tocava, e quis aprender as regras da música tal como já tinha feito com as línguas; por isso tive permissão para participar nas aulas de música oferecidas ... segundo o método de Logier”.

As apresentações públicas dos alunos de Logier eram conhecidas como *examinations*. Estes eventos serviam como reclame para novos alunos; a apetência pelos novos frutos da ciência e da indústria terá favorecido o plano comercial do alemão:

As ingénuas mães ficavam muito impressionadas quando ouviam as suas queridas filhas responder a perguntas ... sobre termos misteriosos como “cromático”, diatónico” ou “enarmónico”. Também ficavam espantadas com essa palavra sagrada, o “*chiroplast*”, e com a magia da sua maquinaria. Não as podemos culpar por isso: poucos anos antes, o “Magnetismo animal” já tinha feito troça da alta sociedade, e alguém tinha conseguido vender um par de “pulseiras eléctricas” metálicas para a cura de todas as doenças ao próprio George Washington (Loesser, 1991: 298).

As *examinations* também geravam publicidade impressa após os concertos, como demonstra uma elogiosa resenha da época:

Os alunos de Mr. E Mrs. Allen ofereceram o seu oitavo concerto de *Pianoforte* ... na presença de uma numerosa e distinta assembleia de pais e amigos. A selecção musical foi excelente. Os alunos prestaram provas teóricas e práticas, exibindo, como sempre, sólidos conhecimentos de ciência musical elementar, e uma grande firmeza e flexibilidade de toque (s.a., 1830: 335).

Alguns comentários contemporâneos destas *examinations* reflectem algo mais substancial que uma mera encenação; Parker alude aos progressos no estudo da harmonia dos alunos de Logier como sendo “verdadeiramente surpreendentes”:

⁴⁰ É possível relacionar a redescoberta da música de Bach com este impulso das “ciências musicais” dentro do discurso educativo. Olleson (2001: 176-177) referencia um concerto privado de Samuel Wesley para Logier, em 1812, em que o inglês terá interpretado integralmente o *Cravo bem Temperado*.

A forma como é conseguido, ignoro: ... Crianças entre os 7 e os 10 anos, tendo recebido instrução apenas durante quatro meses, resolvem os mais árduos problemas musicais. Escrevi um acorde triade no quadro mencionando a tonalidade para a qual deveria modular, e uma das meninas mais jovens, após uma curta reflexão, escreveu, primeiro o baixo cifrado, e depois as vozes superiores dos acordes. Repeti este exercício ... pedindo aos alunos que modulassem para as tonalidades mais remotas ... e em nenhum momento cometeram algum erro (Parker, 1825: 211).

3.1.5.O *chiroplast*: a controvérsia e a expansão

A utilização do *chiroplast* foi um perfeito complemento do sistema implementado por Logier. O aparelho, julgando pelas numerosas referências em enciclopédias e panfletos de toda índole durante décadas, captou a atenção da sua geração e das seguintes, polarizando as opiniões e assegurando a sua posteridade, quanto mais não seja como curiosidade histórica.

O invento de Logier foi inspirado pelas dificuldades da própria filha no estudo do órgão; na altura em que Logier exercia as funções de organista na *Westport Church*, as múltiplas solicitações tê-lo-ão forçado a pensar na filha como sua possível substituta no trabalho de organista. A fraqueza dos jovens dedos da filha terão revelado a Logier a ideia de uma ajuda mecânica para acelerar o desenvolvimento muscular e corrigir a posição das mãos (s.a., 1867b: 341).⁴¹ O sucesso com a filha terá despoletado em Logier a ambição de implementar um projecto comercial a grande escala.

O sucesso do *chiroplast* é também explicado pelo momento em que surge. Muitas referências ao aparelho encontradas em enciclopédias contemporâneas defendem candidamente o método de Logier, talvez levadas pelo espírito industrial dos tempos. A apologia do engenho pioneiro da tecnologia, chegado para facilitar o progresso do homem numa era de fé na bondade intrínseca da revolução industrial,⁴² torna-se eloquente, na sua ingenuidade.⁴³

A patente do *chiroplast* concedia ao proprietário direitos totais sobre os benefícios, permitindo concessionar a utilização. Durante os anos seguintes Logier inaugurou sedes das suas academias em Dublin e na Escócia. Durante 1816, negociou concessões do seu sistema com numerosos professores.

Depois da Escócia a expansão passaria pelo cobiçado mercado londrino; no entanto, existiam muitos obstáculos para a concretização desse plano. Londres, como a maior parte das capitais europeias, carecia de uma instituição central de ensino musical até a segunda década do século XIX. Existia entre os professores privados a consciência do efeito nefasto que um grande conservatório teria para os seus negócios pessoais. A reacção contra a abertura da academia londrina de Logier, onde os alunos seriam ensinados “em massa”, poderá ter tido, também, motivações puramente comerciais.

⁴¹ O aparelho produziu bons resultados (Haag & Haag, 1857: 110); após seis meses de instrução a jovem tocou uma sonata no Drury-Lane Theatre, acompanhada no violino por Cooke (Urban, 1846: 435).

⁴² A patente do metrónomo data de 1815 (Parakilas, 2002: 118), coincidente com a expansão do *chiroplast*.

⁴³ Uma enciclopédia descreve o invento como “praticável e vantajoso” (s.a., 1831: 50); um dicionário desvaloriza as críticas dirigidas a Logier, comparando-as com a obscurantista oposição anti-industrialista ao motor de vapor ou às máquinas de coser (Blake, 1859: 759). A notícia da patente do *chiroplast* no *The London Magazine* entusiasma o autor até ao ponto de expressar a sua fé no iminente aparecimento de um aparelho que, usando “um ou dois cavalos de vapor”, possa ensinar “todas as artes e ciências” (*The London Magazine*, 1815: 347).

Em Novembro de 1817, os principais professores de Londres assistiram à apresentação pública dos alunos de S. Webbe II, expoente do sistema logieriano, e ele próprio membro da *Philharmonic Society*. O grupo incluía músicos reputados e membros da mesma instituição. Embora a fonte reconheça alguma divisão de opiniões, aponta o apoio “dos pianistas mais distinguidos” ao sistema de Logier (s.a., 1867b: 342). No dia seguinte, um parágrafo anónimo no *Times* destacava a “grande aprovação” que a *examination* tinha recebido. No entanto, a *Philharmonic Society* acusou Webbe da autoria deste falso relato, impugnou a sua integridade profissional (Olleson, 2001: 290), e declarou que a apresentação tinha causado uma impressão “não favorável” (Lieber & Wigglesworth, 1851: 50). Da guerra de panfletos⁴⁴ que se seguiu no *Times*, e que continuou durante o começo de 1818, deve ter extraído Logier parte da publicidade para o seu sistema.

A primeira academia londrina de Logier foi inaugurada em 1817 – mesmo ano da fundação do *Conservatório de Viena*, e adiantando-se seis anos à abertura da *Royal Academy of Music*. O *chiroplast*, impulsionado pela controvérsia, “teve um sucesso maravilhoso” (Blake, 1859: 759).⁴⁵ O engenho teve como defensores Kalkbrenner, Clementi, Webbe II, Spohr ou Cramer. Czerny elogiou o invento como ferramenta para corrigir defeitos adquiridos. Como refere Gerig (1974): “Nos tempos recentes têm aparecido vários mecanismos de ajuda, inventados para obter ... facilidade e flexibilidade digital; por exemplo, o *Chiroplast*, o *Hand-guide*, o *Dactylion*, etc.(;) para aqueles alunos que foram estragados pela instrução de má qualidade, estas máquinas podem resultar de uma grande e surpreendente utilidade” (Gerig, 1974). Documentos da época indicam que o aparelho seria usado apenas na fase inicial da instrução (Parker, 1825: 211).

Clementi conheceu o *chiroplast* em 1814. Em carta dirigida a Logier confessa-se convicto “sem reservas” da sua utilidade, e recomenda o engenho calorosamente (Rattalino, 1988: 34). Clementi chegou a produzir industrialmente o aparelho (Loessler, 1991: 298). É possível ver nas alianças comerciais de diversas figuras da época com Logier um motivo de suspeita: as recomendações públicas do *chiroplast* podem não ter sido completamente desinteressadas (Jaynes, 1996: 606-607).⁴⁶

Clementi frisava o progresso da posição da mão dos seus alunos, evitando “movimentos desnecessários” (Gottlob Hergang, 1847: 228). Considerando a descrição do próprio inventor, é claro que os movimentos realizáveis (desnecessariamente ou não!), não iriam para além dos executados pelos dedos unicamente sobre cinco teclas, após ser preso ao aparelho.

Kalkbrenner uniu-se ao sucesso do *chiroplast* abrindo uma academia com Webbe em Londres (Loesser, 1991: 300). O alemão, ciente das limitações do aparelho (a mais flagrante era a obstrução da passagem do polegar e da extensão da mão para além de uma posição fixa

⁴⁴ Para uma relação exaustiva da lista de panfletos e refutações sobre o sistema de Logier que povoaram o mundo musical da época, ver s.a., 1867b: 340-45.

⁴⁵ Jaynes (1996: 606) menciona milhares de aparelhos vendidos nos quinze anos seguintes ao início da comercialização.

⁴⁶ Outro exemplo: Kalkbrenner, outro expatriado alemão, como Logier, e “nada reticente à possibilidade de fazer dinheiro com o esquema de Logier” (Applegate, 2005: 157). Como muitos dos grandes virtuosos da época, Kalkbrenner tinha uma afiliação comercial: representava os pianos da *Maison Pleyel*.

de cinco dedos) realizou modificações que incluíam a utilização do movimento vertical do braço.

The London Magazine ilustra o gosto da época pelos aparelhos mecânicos. Os *Hand Moulds*, uma modificação do *chiroplast*, permitiam o cruzamento livre do polegar e a execução de escalas. Embora Logier tenha reagido negativamente ao aparelho, provavelmente antevendo um problema comercial,⁴⁷ D'Aubertin, na altura professor logieriano em Southampton, defendeu a nova invenção como “um acréscimo de valor inestimável” (*The London Magazine*, 1821: 340).

Rattalino (1988: 34) refere uma “cultura londrina do *pianoforte*”, desenvolvida à volta de uma concepção *atletica* da técnica, e conduzida pelo talento empresarial de Clementi. De 1771 a 1846 estabelecem-se em Londres muitos dos maiores virtuosos da época.⁴⁸ Compreende-se melhor o impacto do *chiroplast* no imaginário das populações, como promoção desta idealização *olímpica* da técnica pianística, entendida como exercício, velocidade, resistência e elasticidade. O próprio Liszt, nos anos de juventude, recomendou a prática das oitavas *no brace*, uma peça de madeira que se segurava aos extremos do piano, permitindo movimentos laterais mais suaves do braço.⁴⁹ Liszt possuía, no seu estúdio de Paris, um piano com a acção “reforçada” do teclado, o qual exigia um considerável esforço do pianista (Walker, 1987: 302-303).

3.1.6.A ideia do piano em grupo viaja: os disseminadores da ideia do Piano Funcional. Influências extra-logierianas

O sistema colectivo de ensino de Logier poderá não ter sido uma ideia completamente original. Em 1814, ano da patente do *chiroplast*, Joseph Kemp (1778-1824) inaugurava em Exeter o *Musical College*, com o sistema de instrução simultânea em aulas colectivas (Golby, 2004: 271). *The Gentleman's Magazine* (s.a., 1824: 472-473) refere as comunicações de Kemp em diversas instituições literárias divulgando o “*Novo Sistema de Educação Musical, que demonstra ser uma Ciência de Simplicidade, que emana da Medida da Natureza*”. A mesma fonte conjectura a possibilidade de que tenha sido Kemp, e não Logier, o verdadeiro pioneiro do ensino colectivo em Inglaterra. Cabe supor que a instrução colectiva já estivesse a ser introduzida localmente, não podendo ser cabalmente atribuída a Logier.

Charles T. Hering aparece como autor dos primeiros manuais⁵⁰ orientados especificamente para o ensino do piano em grupo (s.a., 1866b: 303). Estes compêndios foram publicados, respectivamente, nos anos de 1796 e 1805. J. Freckelton Burrowes (1787-1852), organista, teórico e professor de sucesso, publicou um livro de instrução básica, dirigido à leccionação individual e colectiva. O seu título é *Iniciação ao Piano-forte: Contendo os rudimentos da*

⁴⁷ O “novo” aparelho, na altura defendido por Cramer e Clementi, podia ser adquirido pelo competitivo preço de £1.

⁴⁸ Dussek, Field, Cramer, Hüllmandel, Woelfl, Ries, Kalkbrenner e Moscheles fixaram residência na cidade.

⁴⁹ Este aparelho não era um *chiroplast*; é provável que, com o tempo, a “marca” *chiroplast* passasse a ser usada como descrição genérica de todos os aparelhos “correctores” da posição. Liszt recusaria mais tarde qualquer ajuda mecânica como parte da sua pedagogia.

⁵⁰ *Novo método prático para aprender a tocar o piano*, e *Escola prática do piano para crianças, segundo um método inusitado até à data, e muito fácil*.

Música: Dedicado tanto à instrução privada como à aula colectiva. O livro consiste num manual genérico de teoria musical, apesar da menção *pianoforte* no título; a intenção de Burrowes era a aprendizagem dos rudimentos da teoria *através do uso do piano*. O livro assinala, no prefácio, um interesse pelo desenvolvimento de formas concretas para implementar a aula colectiva:

Pode ser necessário dizer algumas palavras ... sobre o tópic da aula colectiva. O autor implementou [esta modalidade] durante alguns anos ... e é da opinião que ... é altamente vantajosa – não apenas pelo sentido de imitação que desperta nos formandos, mas também pelo tempo que poupa ... [O autor] pensa [que a situação de tocar ocasionalmente em *ensemble*] é muito desejável, particularmente nos casos em que os alunos tenham adquirido alguma afectação na sua maneira de tocar. Neste caso [o autor] tem encontrado grandes vantagens em fazer um aluno tocar no agudo e outro no baixo, ou em fazer o segundo tocar uma oitava acima do agudo ou abaixo do grave, enquanto o outro toca a lição com duas mãos; ou ... acrescentando um acompanhamento ele próprio (Burrowes, 1823: v).

Burrowes foi responsável por mudanças transcendentais na organização do ensino musical. A instrução colectiva era comum nas *grammar schools* e nos seminários privados. Mas o ensino da música na época não era nada parecido ao que conhecemos hoje:

O professor de música dedicava cinco ou dez minutos por cada aluno no teclado, e durante este tempo os outros alunos aguardavam a sua vez. Este tipo de instrução escolar era boa para manter ocupado o professor, mas os alunos ficavam inactivos. Esta situação forçou alguns pedagogos a desenhar formas de otimizar o tempo dos alunos (Kassler, 1972: 221).

Não podemos inferir se Burrowes manteve uma relação intelectual ou comercial com Logier. O interesse de Burrowes foi continuado pelo filho, com o mesmo nome, que publicou a sua *Edição nova e melhorada do Manual para Pianoforte: Contendo os rudimentos de música, dedicado tanto à instrução privada como à aula colectiva; e ao qual é acrescentado um guia de estudo*. Este manual teve ampla circulação nos Estados- Unidos.

3.1.7. Professores, alunos e outros entusiastas do sistema logieriano nas Ilhas Britânicas

E. C. Allen, genro de Logier, ensinou “segundo o método logieriano” em Dublin (Haydn, 1851: 359). Provavelmente Allen foi um dos primeiros assistentes de Logier. Em 1830, Allen e a sua esposa dirigiram a academia de Logier em Dublin. A notícia na *Dublin Literary Gazette*, na qual Allen anuncia o recomeço das aulas, reafirma “a simplicidade e segurança” do sistema (s.a., 1830: 14).

Louis Spohr fala elogiosamente dos resultados obtidos num grupo de jovens durante uma das *examinations* em Londres em 1820 (May, 1912: 19-20). O talento evidenciado por Ann S. Bartholomew na harmonização de uma peça atraiu a atenção do ilustre visitante (Brown & Stratton, 1897: 33). Bartholomew foi aluna de Logier desde 1817, e viria a atingir uma certa notoriedade como organista (Rohr, 1999: 336).

J. Blewitt teve sucesso como organista e maestro no *Sadler's Wells* de Londres. Em 1811 visitou Dublin, tornando-se maestro do *Theater Royal Dublin*, altura em que conheceu Logier, de cujas ideias foi um dos primeiros propagadores. Possuidor de um sólido

conhecimento musical, Blewitt conseguiu um lugar proeminente entre os professores da capital irlandesa (s.a., 1832-34: 550).

J. C. Clifton ensinou segundo o sistema logieriano em Londres, a partir de 1816. Como outros logierianos, Clifton compôs para o teatro musical. Como Logier, escreveu uma teoria simplificada da harmonia (s.a., 1868: 324).

William Henry Cutler, cantor, organista e professor de música, comprou os direitos para usar o sistema,⁵¹ e abriu uma academia com sucesso em 1818 (Moore, 1971: 29). Cutler não terá beneficiado deste empreendimento, fechando-o três anos depois (s.a., 1867a: 406).

John Eager, nascido em Norwich, mas radicado em Edimburgo em 1836, terá sido um dos primeiros introdutores do sistema logieriano na Escócia.⁵² Com uma formação autodidacta, ganhou prestígio como professor de *pianoforte*, embora o seu maior talento fosse o violino (Eydmann, 1995: 51-52). Eager dirigiu uma academia de música e dança em Norwich, onde conduziu frequentemente *examinations* na tentativa de atestar a bondade do sistema (s.a., 2006: 311). É descrito como “famoso defensor do sistema de Logier, e compositor” (Moore, 1971: 34), segundo confirma esta nota biográfica:

Eager dedicou grande parte do seu tempo à investigação [do sistema logieriano], e finalmente foi induzido a tornar-se um aluno, e um dos mais zelosos coadjutores de Logier ... Logier, ... foi ouvido muitas vezes a declarar que Eager não foi apenas o mais ousado e entusiasta defensor do seu sistema, mas também era aquele que possuía um conhecimento mais perfeito do mesmo ... (s.a., 1832-34: 550).

Conhece-se a filiação logieriana do professor John Donaldson, da Universidade de Edimburgo, através de um panfleto em que o próprio relata a sua visita a Dublin. Interessado pelo método de Logier; este também visitou Glasgow, em 1917, para “examinar” os alunos de Donaldson.

Donaldson ofereceu aulas colectivas segundo o método de Logier, pelo preço de 4 guineús por período.⁵³ A abordagem de Donaldson para o ensino da teoria musical em grupo, implementada 30 anos mais tarde, pode ser relacionada com o impacto das ideias de Logier.

Loesser (1991: 299) estima que Edimburgo já teria sido “invadida” pela onda do *chiroplast* em Abril de 1817. Em 1819, Donaldson visitou, acompanhado de Logier, novas academias em Andover e Southampton. Um jornal de província referia em 1817 a visita de Logier para uma série de *examinations*:

O Sr. Langstaff (o mais recente assistente principal do Sr. Logier) e a Sra. D'Aubertin, informam respeitosamente ... que será realizado um exame público dos alunos sobre o Novo Sistema de Educação Musical no ... Andover ... e ... Southampton, ... na presença do Sr. Logier, o fundador do Sistema. O Sr. Langstaff e a Sra. D'Aubertin pedem encarecidamente, na ocasião, a assistência do público em geral e de quaisquer profissionais que possam ter alguma dúvida sobre a superioridade do novo Sistema de Educação Musical (s.a., 1819, 2nd August: web).

⁵¹ A fonte menciona o preço de 100 guineas pela licença (s.a., 1832-34: 532).

⁵² Fundação de uma academia em 1820 (s.a., 1866a: 103).

⁵³ O panfleto citado [*New System of Musical Tuition as taught by Mr Donaldson* (1816)] forma parte de uma exposição de documentos e artefactos da colecção de Donaldson, realizada na Universidade de Edimburgo. O catálogo aparece no site <http://www.music.ed.ac.uk/euchmi/udeda.html>, consultado: 3/1/2005.

3.1.8. Detractores do sistema

Possivelmente a actividade de Logier não teria recebido tanta atenção nem suscitado tanta literatura e controvérsia, se ele não tivesse sido o inventor e promotor infatigável do *chiroplast*, assim como o implementador de uma pedagogia colectiva do piano.

George T. Smart viajou para Dublin como observador de uma *examination* realizada por um grupo de filhas de operários. Smart publicou um panfleto denunciando o carácter fraudulento do sistema. Logier publicou, de imediato, uma refutação, o que originou uma discussão⁵⁴ mais alargada, centrada na oposição ensino individual/ensino em grupo (Ruwe, 2005). A discussão contrapunha as duas modalidades como conducentes, respectivamente, à produção de “génios” ou de “repetidores rotineiros”.

O dramaturgo George B. Shaw esboça uma sátira de Logier e do seu *chiroplast*:

A minha mãe teve a infelicidade de nascer no auge do prestígio do outrora famoso professor, J.B. Logier. De 1839 até à sua morte em 1846, ensinou-lhe como não tocar o piano com tal sucesso, que ela nunca foi capaz de voltar a tocar com alguma liberdade ou habilidade. É um grande testemunho do seu talento como professor o facto de ela não ter sido jamais capaz de se livrar dos seus ensinamentos destrutivos, como professor de piano, nem da sua instrução no chamado "baixo contínuo", que também permanece com ela até hoje. O segredo da sua ruína foi a insistência em tocar com as mãos viradas para fora, o pulso abaixo das teclas, e o corpo rigidamente vertical (Shaw, 1950: 172).

O modelo de organização das aulas também foi frequentemente alvo de críticas. A correspondência de Moscheles deixa entrever, após uma visita de Kalkbrenner em 1821, um forte receio sobre a componente colectiva do método de Logier:

Ele [Kalkbrenner] levou-me a ouvir alguns jovens que estudam com Logier, mas não consegui partilhar a sua admiração por esse novo sistema, embora pense que Logier e a sua esposa são gente inteligente e artística. Poderia eu ter seguido o sistema? Dificilmente. A mente deve trabalhar mais duramente que os dedos, mas como se pode colocar a questão da *mente* quando dois alunos tocam a mesma peça ao mesmo tempo? (Moscheles, 1879: 36).

Em 1826, Moscheles reconheceu que o sistema era capaz de produzir alunos com bom sentido rítmico, mas insistiu no efeito mecânico e anti-poético produzido pelo som simultâneo de múltiplos pianos (Moscheles, 1874: 79). Outras críticas incidiram neste mesmo ponto: “Ensinar o pianoforte em massa, ou tocá-lo em uníssono é um erro, porque obstaculiza a possibilidade de cultivar o estilo, o gosto ou a expressão ... porque [o instrumento] não está pensado para ser usado de forma massificada” (s.a., 1846: 437).

Robert Schumann, numa poética diatribe, arremete, generalizando, contra sistemas de ensino de horizontes estreitos, e contra máquinas constrangedoras da liberdade, tão em voga na época:

⁵⁴ Fétis fez uma listagem dos panfletos e refutações já mencionadas, que povoaram o mundo musical da época, ainda depois da morte do autor (s.a., 1867b: 340-345). Alguns dos engenhosos nomes das diatribes foram *Logierian Sensibility, or Masyas in the Chiroplast* (Londres, 1818); *The Musical Tour of Dr Minim ABC* (Londres, 1818); e *Joel Collier Redivivus* (Londres, 1818). *The Quarterly Musical Magazine and Review* publicou em 1818 um artigo na tentativa de iluminar serenamente a questão (s.a., 1818: 111-139). Para uma descrição mais contemporânea da controvérsia, é recomendável o artigo de Bernarr Rainbow (1990: 193-196).

Os métodos e a vaidade podem conduzir rapidamente ao progresso, mas de forma enganadora e banal. E vocês, professores, são uns pecadores! Com os vossos aparelhos à Logier forçais os rebentos a florescer prematuramente ou, como os treinadores de falcões, arrancais as penas dos vossos alunos para que não possam voar demasiado alto (Schumann, 1988: 24).

Records of a Girlhood (Kemble, 1880: web) relata a experiência logieriana da autora. Pouco ou nada do sistema terá merecido a aprovação da jovem aluna; Kemble descreve o estudo da “ciência musical”, baixo cifrado e contraponto como “severo” e “difícil”, mas é o *chiroplast* que recebe as piores censuras, como uma invenção “maldosa” e “horrrível”, que compara com “rédeas” para “encarcerar” os pulsos e as “desafortunadas mãozinhas”, antes de passar pela “temida monotonia” de “exercícios inúteis”.

3.1.9. Disseminação do sistema logieriano fora das Ilhas Britânicas

Após o sucesso inicial evidenciou-se um declínio na aceitação do sistema de Logier (Applegate, 2005: 158). Oportunamente, essa fase coincidiu com um episódio que impulsionaria o método além fronteiras. Stoepel foi o primeiro alemão que mostrou curiosidade por ele. Patrocinado pelo seu governo, Stoepel viajou a Londres para aprender o sistema. De regresso a Berlim, estabeleceu uma academia, mas os resultados foram tão medíocres, que o governo prussiano decidiu convidar directamente Logier⁵⁵ (s.a., 1867e: 142).⁵⁶

A Prússia decidiu em 1821 avaliar o *Chiroplast Method*, e Logier viajou a Berlim, convidado por Altenstein, Ministro de Educação Pública. Com salário, casa e um amplo espaço para a sua academia (s.a., 1846: 436), Logier instruiu dezasseis alunos, que actuariam, cinco meses mais tarde, para assim demonstrar as potencialidades do sistema.⁵⁷

Provavelmente, as opiniões de Zelter, A. B. Marx, Spohr e Loewe terão pesado para a formalização do convite a Logier e para a favorável recepção prussiana (Applegate, 2005: 157-158). Logier foi contratado durante dois anos e meio e incumbido de formar oitenta professores. Os trabalhos receberam ampla cobertura, quase toda favorável, nos meios musicais locais. Em 1825, as academias prussianas de Logier abrangiam toda a extensão da Alemanha não austríaca, “desde Königsberg a Koblenz, desde Hamburg a Munich” (Applegate, 2005: 158).

Wilhelm Joseph Albrecht Ag'the terá sido um dos professores inicialmente formados por Logier. O *Biographical Dictionary of Musicians* refere a actividade de Ag'the como professor em Dresden, em 1823; subsequentemente, leccionaria em Powen (1826, onde seria professor

⁵⁵ Stoepel inauguraria uma academia em Munich em 1826, e outra em Paris, mais tarde, ambas com “mediocre sucesso” (s.a., 1867e: 143). Outras fontes atribuem-lhe o estabelecimento de academias em Berlim, Postdam, Erfurt e Frankfurt-na-der-Oder, sempre notando o seu insucesso (Meyerbeer, 1999: 231). As divergências entre Logier e Stoepel acabariam por fazer a este último abandonar Berlim.

⁵⁶ Stoepel terá reclamado ante os prussianos a prerrogativa de ser o “emissário” da verdade logieriana, mas após várias tentativas mal sucedidas de implantar academias na Prússia, foi desacreditado por Zelter (Applegate, 2005: 158).

⁵⁷ Loessler, romaneando esta *examination* perante as autoridades prussianas, ironiza: “O espectáculo de dezasseis jovens a tocar em simultâneo, quase como um batalhão de infantaria, deve ter sido deliciosamente embriagador para um oficial prussiano, de forma que não poderia deixar de considerar a cena mais favoravelmente” (Loessler, 1991: 300).

de Kullak), Breslau (1830) e Berlim (1832), onde dirigiria uma escola durante 13 anos (s.a., 1900: 7).

C. F. J. Girschner conheceu Logier em Berlim, sendo nomeado director da academia desta cidade em 1822. Nesta altura, refere-se uma polémica suscitada pelo sistema em terras prussianas; entre os seus defensores, Logier contou com Stoepel, Erdmann, e também Girschner, que publicaria um panfleto em 1828; os adversários acabaram por ganhar a opinião pública no debate, forçando o fecho de muitas academias (s.a., 1866b: 16-17).

Kraegen estabeleceu a academia de Dresden, tendo escrito peças para quatro mãos especialmente concebidas para o sistema de Logier (s.a., 1867b: 91). Baldenecker fundou em Frankfurt uma *escola de piano de conjunto*, baseada nos princípios logierianos, onde os seus alunos tocavam “a doze ou dezasseis pianos” (s.a., 1868: 228). Freudenberg foi aluno de Logier em Berlim, onde estudou com Zelter e Wilhelm Bach (s.a., 1866a: 334). Em 1823 abria uma academia logieriana em Breslau. Hentschel, Hoppe e Kupsch também constam como alguns dos numerosos docentes que visitaram Berlim para receber instrução sobre o método (s.a., 1966b: 297 e 367, e s.a., 1867b:142).

Fanny Schindelmeisser é aludida como promotora de um instituto situado em Berlim, onde era praticado o ensino colectivo (Hildebrandt, 1988: 126-7). Adolph B. Marx descreve a implementação do ensino colectivo de Schindelmeisser e um “Dr. Lange”, com recurso a teclados desenhados em papel,⁵⁸ “com bons resultados para a rápida aquisição de facilidade técnica”. O instituto seria um sobrevivente, ainda em 1835, da experiência prussiana de Logier. Marx (1854: 129) narra, não sem reparos, a “execução” dos alunos em teclados de papel, seguindo o som de um instrumento verdadeiro. O piano foi ensinado colectivamente, em classes com doze a quinze crianças. Herold refere o sucesso desta academia, que levou à abertura de muitas outras. O sistema foi conhecido como o *Schindelmeisserscher Methode* – embora fosse herdeiro de Logier –, e chegou a ser proposto, sem sucesso, como modelo para a escola pública alemã (Herold, s.d.: web).

A. B. Marx tinha sido discípulo de Logier e de Zelter durante a expansão prussiana do primeiro. Seria mais tarde uma personagem influente na cultura musical alemã, como editor da *Berliner Allgemeine Musikalische Zeitung*, e contribuiu para ampliar a divulgação e apreciação da música de Beethoven, Handel e Bach. A notoriedade alcançada por Marx, e o seu passado logieriano, fazem dele crítico privilegiado do sistema do seu antigo professor. Através dos seus escritos percebe-se a relação ambivalente de Marx com a herança musical de Logier, que é descrito como “este inteligentíssimo professor, que apenas abandonou o caminho da arte verdadeira por circunstâncias temporais” (Marx, 1855: 291). Marx viu em Logier um avanço em relação a formas caducas de instrução, mas alertou contra o perigo de eclipsar o julgamento com as cativadoras *examinations* dos alunos – demonstrações que esconderiam a insuficiência do sistema para formar integralmente o aluno a longo prazo.

O sistema Logieriano ... foi introduzido ... com tal êxito que, até músicos eminentes (Spohr, por exemplo) ficaram espantados. O facto de um grupo de crianças ... sem ter combinado nada previamente, e sem ajuda externa, poderem aplicar harmonias correctas e bem moduladas às melodias dadas, parece algo maravilhoso; O facto das notas não terem sido previamente aprendidas, mas apenas impressas na mente, foi recebido como um belo desempenho e um

⁵⁸ Patenteados pela própria Schindelmeisser (Herold, s.d.: web).

desideratum. No entanto, o facto da vida interior e do despertar musical do aluno ... terem sido ignorados permaneceu oculto para mais tarde se tornar evidente. Então o sistema (que, salvando os seus pontos fracos, foi o avanço mais decisivo para transcender a antiga rotina da instrução) foi rejeitado e, ao mesmo tempo, os talentos e mérito eminentes do ... [Logier] foram ignorados ... (Marx, 1855: 169).

Analogamente, Marx (1885: 169) ataca a introdução da notação com o *gamut-board*, criticando o excesso de assistência ao aluno e a falta do estímulo necessário para activar autonomamente a sua aprendizagem. Marx (1852: xv) censura um certo mecanicismo no ensino da composição, comparando-o ao modo como um relojoeiro é ensinado a encaixar as peças de um relógio. Critica, ainda, a excessiva simplificação do procedimento para a harmonização de melodia, mas recomenda as suas vantagens na fase inicial:

Primeiro, torna [o aluno] conhecedor das harmonias mais familiares e utilizadas, ordenadas segundo a sua importância relativa ... Segundo, [o aluno] habitua-se a pensar [nessas soluções] como as mais imediatas, depois de ser confinado ao seu uso durante um tempo considerável; e este hábito será benéfico, mesmo nos caminhos mais elevados da arte ... Em terceiro lugar, [este processo] capacita o aluno para dominar todas as dificuldades elementares da harmonização no tempo mais breve possível (Marx, 1852: 423).

O boémio Proksch foi também aluno de Logier em Berlim. Em 1830 estabeleceria uma excelente escola de música em Praga, a *Musikbildungsanstalt*.⁵⁹ Proksch escreveu diversas peças para vários pianos (s.a., 1867d: 127).

O sueco Lindblad (1801-1878) estudou em Berlim com Zelter em 1825; conheceu e tornou-se íntimo amigo de Mendelssohn.⁶⁰ Conheceu Logier em Paris, que lhe apresentou o seu sistema de ensino. Logier fundaria a sua academia em Estocolmo (em funcionamento entre 1827 e 1861), onde Lindblad foi professor e director (s.a., 1988: 433).

O *chiroplast* está também ligado ao sucesso e disseminação do método de aprendizagem colectiva de Logier. O aparelho foi difundido na Grã-bretanha, França, Espanha, América, Canadá e a “Este e Oeste da Índia”⁶¹ (Gottlob Hergang, 1847: 228). Logier cuidava especialmente a formação pedagógica ministrada aos professores.⁶² Numerosos emissários de países europeus e da América do Norte visitaram a Academia de Logier e difundiram o seu método. Em 1818, Logier reconhecia vinte e quatro academias na Grã-Bretanha e Irlanda. O número seria quase quadruplicado no ano seguinte, atingindo mais de oitenta instrutores no activo só na Grã-bretanha e Irlanda (Blake, 1859: 759).⁶³

⁵⁹ Smetana frequentaria esta escola anos depois (Hubbard, 1910: 176).

⁶⁰ Mendelssohn também foi discípulo de Zelter.

⁶¹ Loesser refere um professor logieriano em Calcutta (1991: 300). As oportunidades lucrativas derivadas da procura de instrumentos nas colónias britânicas foram um factor estratégico para a indústria musical londrina (Woodfield, 2000: 1).

⁶² Cem professores foram licenciados para ensinar o método de Logier (ao preço de 100 guineas) (Urban, 1846: 436-437).

⁶³ Applegate põe em dúvida a estimativa real de academias, que estabelece em vinte e uma (Applegate, 2005: 157). A guerra de números nas fontes da época é consequência da guerra comercial e académica entre Logier e os seus detractores. Enquanto Logier defende em 1824 ter vendido 50.000 cópias do seu *First Companion to the Royal Patent Chiroplast*, assim como 1600 *chiroplasts* apenas na Grã-Bretanha, outras fontes indicam que todas as academias em Londres, Dublin, Edinburgh, Manchester, Halifax, Cork, Newry, Cashel, Chester, Liverpool, Newcastle-upon-Tyne, Preston, Sheffield e Rochester, juntas, totalizariam apenas 50 alunos. Outras descrições falam de 400 alunos apenas em duas academias londrinas (Jackson, 2004: 378 e 410).

A carreira de Logier em França foi limitada. Zimmermann liderou em Paris um curso segundo o sistema logieriano, com notável sucesso durante dois anos até o seu encerramento (s.a., 1867b: 342).

Frederick Logier, filho de Johann Bernhard, emigrou por motivo desconhecido para África do Sul.⁶⁴ Frederick chegou a Cape Town em 1826. É citado como autor da primeira peça de música editada em Cape Town, o hino *Jezus neemt de Zondaars aan* (Lucia, 2005: 122). Frederick fundou uma escola logieriana no ano 1826 (Hall, 2002: 284), onde leccionaria classes de “não mais de seis alunos”, com sessões de duas horas, reproduzindo o modelo de funcionamento das academias logierianas na Europa.

Frederick foi nomeado organista da *Groote Kerk* (Malan Immelman, 1956: 84). Descrito como homem “sério e honesto” e “bom homem de negócios”, gostava de ser conhecido com o simples título de “Professor de Música”. Frederick reproduziu em terras africanas os atributos do pai: emigrante, compositor, dono de uma loja musical, animador cultural, compositor local, e agitador do ambiente educativo local.

Existem indícios comprovativos da atenção recebida pelo *chiroplast* nos Estados Unidos, já no início da década de 1820. *The Euterpeiad*, primeira publicação periódica musical do novo mundo⁶⁵ referencia dois professores de Philadelphia e Nova Iorque, respectivamente, que estudaram com Logier e difundiram as suas ideias nos EUA (Richards, 1962b: 50). Richard Willis é citado como aluno de Logier.⁶⁶ Um “Mr. Browne” é referido como introdutor do sistema logieriano em Boston (s.a., 1828: 90). Em Cincinnati, Timothy Manson juntou esforços com dois professores locais, os Nixons, que tinham estabelecido a *Logierian Musical Seminary and Pianoforte Saloon*. A academia contratou William Nash como professor de teoria, e outras escolas abriram na cidade, incentivadas pela procura e pela concorrência. Nash, numa tentativa de se promover pessoalmente, fez campanha nos jornais locais contra a ineficiência do sistema de Logier, mas foram os Nixons que acabaram por se estabelecer na cidade por várias décadas (Osborne, 2004: 34).

Em Toronto, o organista e pianista de origem escocesa J. Paton Clarke destacou-se, a partir de 1835, como disseminador do ensino colectivo e do *chiroplast* (Canadian Encyclopedia, 2005: web). A descrição que Lady Dufferin faz de um convento canadiano (circa 1870) parece profetizar o moderno *Piano Teaching Lab*: “Numa sala há doze divisões de vidro, e cada uma contém um piano, permitindo aos alunos praticar simultaneamente; noutra divisão está a tutora, olhando para todos, mas, felizmente para ela, não ouvindo” (Dufferin and Ava, 2005: 30). É possível que a herança logieriana estivesse relacionada com a visão aqui relatada.

A partir de 1826, o entusiasmo inicial pelo método de Logier começou a esmorecer na Grã-Bretanha e na Irlanda, onde o ensino individual regressou ao centro da tradição

⁶⁴ Um dado para a investigação poderá ser a tradicional posição dominante de hugonotes e calvinistas na sociedade de África do Sul. Frederick trabalhou como organista numa igreja da comunidade hugonota. É possível que a conexão política de Logier pai com os estados prussianos possam ter favorecido a “colocação” de Frederick naquele remoto país.

⁶⁵ *The Euterpeiad, or Musical Intelligencer*: Devoted to the Diffusion of Musical Information and Belles Lettres (Fonte: Retrospective Index of Music Periodicals, 1800-1850, http://www.ripm.org/journal_info.php?ABB=ETP, consultado em 12-1-2009).

⁶⁶ Herbert & Wallace (1997: 137) situam em 1816 o retorno de Willis a Nova Iorque, onde foi um destacado instrumentista da corneta de pistões, e director da Banda de West Point.

académica. A expansão internacional de Logier começava a também abrandar, devolvendo o seu promotor ao pacato quotidiano de Dublin, onde trabalhou como professor até à sua morte, em 1846.⁶⁷

3.1.10. Avaliação histórica do impacto de Logier

Applegate (2005: 59) cifra o sucesso prussiano de Logier na inteligente abordagem que o alemão fez da tradição musical alemã, com uma perspectiva inovadora. Spohr viu “o melhor de Bach” na forma como Logier tratou a teoria dos harmónicos, e tornou acessível a ciência musical.

A aventura prussiana também acabaria por desvanecer, embora o fascínio pelo sistema logieriano continuasse após a morte do seu criador. O método era ainda promovido em Inglaterra em 1877 (Walker & Liszt, 2005: 57); este texto, publicado em Paris mais de trinta anos após a morte de Logier, mostra igualmente o impacto deixado pelo modo colectivo de instrução:

Esta modalidade de ensino está para a música instrumental como o coro está para as vozes, e deve dizer-se que é uma criação genuína, a ser utilizada em todas as grandes escolas ... Este método engenhoso, que ainda não foi totalmente abandonado, causou uma grande sensação no mundo musical (s.a., 1877: 482).

A literatura moderna realça o aspecto mais mercantilista da actividade de Logier. A descrição que Loesser (1991) faz das indústrias de Logier adopta um tom que induz o leitor a imaginar uma personagem de comédia picaresca. Walker acusa o *chiroplast* de arruinar de raiz as carreiras de muitos jovens, e Logier de ter enriquecido com o sistema de aula “simultânea”, no qual “os alunos pagavam também *simultaneamente*”. A rápida fama que o sistema atingiu escondia, segundo Walker, o facto de não ter produzido pianistas de estatura (Walker, 1987: 303). Sobre este assunto, outros observadores contrariavam:

Em relação ao ensino individual do mecanismo, Logier não introduziu nenhuma mudança: nada se podia fazer nesse apartado, e o inventor do *chiroplast* não poderia ter deixado de oferecer aos seus alunos as aulas particulares de mecanismo, segundo os procedimentos ordinários (s.a., 1867b: 343).

Porém, fontes da época clarificam que o *chiroplast* não deveria ser considerado como uma necessidade do sistema, mas sim como uma ajuda para corrigir “as posições viciadas de certas mãos, ou os desvios dos dedos” (s.a., 1867b: 343). Thomson (1983: 23) acusa o sistema de ser mais aritmético que educativo ou musical, e de ter levado a lógica mercantilista até limites absurdos. Outro contemporâneo cifra o sucesso do sistema no Reino Unido no facto de Logier ter capitalizado a (alegada) dificuldade dos ingleses para “manter o tempo” (sic), e censura a “ineficiência” do estudo da teoria (s.a., 1846: 437).

Segundo Reich (2001: 280), certos aspectos do método de Logier provaram ser bem pensados e eficientes; talvez a fama de charlatão de Logier tenha sido motivada pela inveja da

⁶⁷ Algumas fontes concedem a Logier o prestigioso título de Membro de Honra da *Royal Academy of Music* de Londres, no seu regresso da Prússia (s.a., 2005: web).

sua capacidade para tecer campanhas publicitárias bem sucedidas e para ganhar grandes somas de dinheiro.

Golby (2004: 269-270) situa a Logier num contexto social e educativo propício para indivíduos com espírito inovador e comercial. Estes souberam medir o potencial mercado de amadores com aspirações musicais, fazendo eclodir a instrução colectiva. Golby debate o impacto positivo deste modo de instrução na apreciação musical de uma parte considerável da população, quando afirma que a actividade dos músicos amadores “guarda a chave da ‘musicalidade’ de uma nação”: lá onde o estudo académico permite a universalização da música, cria-se o solo fértil para o surgimento de padrões profissionais mais elevados.

Logier, perito na aplicação da lógica comercial ao ensino da música, soube conectar com as aspirações de uma parte das classes médias, lucrando com uma camada da população cujo *status* requeria ardentemente instrução musical. Golby (2004: 103-104) elogia os métodos de Logier enquanto tentativa de eliminar as desvantagens da instrução individual, oferecendo alternativas ao modelo esgotado do professor de música de internato: “O ensino instrumental, envolvendo indivíduos e grupos com professores especializados, tornou-se um aspecto corrente na educação secundária ... e acabou por encontrar o seu lugar no curriculum da escola básica”.

Muitos criticaram a cacofonia resultante das aulas com vários pianos a tocar simultaneamente. A execução simultânea foi elogiada como um meio inteligente para adquirir prontamente um bom sentido da medida e da harmonia, “mesmo para os alunos mais fracos” (s.a., 1867b: 343). Parker alegou que todos os alunos que tocavam uma mesma parte eram colocados em filas próximas; assim, o professor poderia detectar os problemas individualmente. O professor pediria ocasionalmente para parar a metade da classe, para dar atenção aos problemas individuais – dinâmica que se assemelha à condução de uma aula colectiva num laboratório digital moderno (Parker, 1825: 211).

Como conclui Applegate, “[o] esquema de Logier reuniu a atracção pela aprendizagem elevada, a promessa de resultados rápidos, e a magia da mecânica” (Applegate, 2005: 157). O sistema de Logier – exceptuando o uso do castrador *chiroplast* – pode ser avaliado como uma ideia interessante e verdadeiramente avançada para o seu tempo. É justo notar, como o faz Richards (1962: 50), que o sistema foi pioneiro na racionalização da instrução colectiva, e na formação de professores. Assim mesmo, Logier conseguiu dar resposta à falta de materiais, desenhando novos textos mais ajustados à realidade do seu ensino.

Cabe também atribuir a Logier a inclusão sistemática de competências funcionais na instrução pianística, como a harmonização e a leitura à primeira vista. Com o tempo, o desenvolvimento dos aspectos verdadeiramente positivos do sistema logieriano acabariam por ser a génese de uma nova cultura do Piano Funcional: “O sistema, como tal, conheceu o seu apogeu, e depois foi esquecido, mas aquilo que possa ter sido o seu verdadeiro valor sobreviveu nos ensinamentos dos seus mais inteligentes apoiantes” (May, 1912: 20).

3.1.11. Clara e Friedrich Wieck

Surpreendentemente, um dos *continuadores* do pensamento logieriano foi o célebre pedagogo Friedrich Wieck, pai e professor de Clara Schumann. Desconhece-se se o *Papa Wieck* adquiriu realmente um *chiroplast* para o seu estudo.⁶⁸ Na interessante biografia ficcionada de Clara Schumann, Galloway dá voz às impressões que o *chiroplast* poderia ter suscitado na imaginação do velho Wieck:

E quem, neste dias, pensa em Logier sem pensar no seu *Chiroplast*? Só o nome possui um sopro de ciência ... A mão suspensa apenas ... – sem que o aluno seja capaz de mudar nada. ... Se a importância da posição da mão não pode ser sobreestimada - e não pode – este peculiar aparelho de tortura tem o seu atractivo. Para o inferno os exercícios de extensão dos dedos, os cintos para os polegares, e só Deus sabe que mais coisas – isto é o último! Em Viena, as pessoas fazem fila para que os seus filhos possam ser amarrados a ele, pagando um dinheiro fabuloso. Se ele o introduzisse aqui, se pagasse ao Logier para fazer uma apresentação ou duas, poderia fazer um bem infinito ... às mãos pequeninas ... e maleáveis. Ele pensa nos dedos de Clara, nos seus pulsos, que precisam de toda a ajuda que possam ter. Então os seus olhos enchem-se de lágrimas ... Kalkbrenner já tinha adoptado o aparelho ... Assim, bem usado e subindo os preços de forma justa, a coisa pagar-se-ia em poucos meses (Galloway, 2004: 46-47).

Outro facto liga Wieck a Logier. Adolph Briegel, casado com Marianne Tromlitz Wieck após o divórcio desta com Friedrich, foi nomeado director da academia logieriana de Berlim; a Academia fecharia em 1830, após uma epidemia de cólera e o abandono de todos os alunos (Reich, 2001: 11 e 13). Consta que algumas das práticas que Logier levou para a Prússia devem ter influenciado no modo como Wieck ensinava: “Ele incorporou especialmente no seu próprio método ... a característica mais valiosa do Logier, isto é, a combinação imediata da teoria com a prática no ensino do piano para iniciantes; e assim formou os seus alunos mais jovens não apenas enquanto futuros executantes, mas como músicos incipientes” (May, 1912: 20).

A formação pianística de Clara exemplifica essa filosofia. A jovem de cinco anos terá recebido aulas num pequeno grupo de três alunas, como complemento da instrução individual. Wieck ensinava segundo o método de Logier bem antes da sua introdução na Prússia; afirmava ter aprendido muito com o sistema, e embora a utilização que fazia dele não fosse rigorosa, certos aspectos do método, tais como a instrução colectiva e a explanação da teoria através do teclado, são tidos como referências contemporâneas do nosso ensino e considerados inovadores (Reich, 2001: 280).

Outra poética passagem de Galloway reconstrói (fielmente, se considerarmos a consistência com fontes mais científicas) o ambiente de uma dessas aulas de grupo sob a severa direcção do pai, e com o método de Logier na estante:

Clara tem uma aula colectiva. Não apenas aulas, tem mesmo uma *classe*. Um grupo de três, elas irão aprender umas com as outras, reduzindo a lista de novos alunos de Wieck ... Lado a

⁶⁸ Kochevitsky (1967: 6) afirma que Wieck usou o *chiroplast* apenas no início da sua carreira docente, e apenas com certos alunos; isso é consistente com Steegman (2004: 11), quando fala da influência passageira que o método e a máquina de Logier podem ter tido em Wieck. Na sua ficção biográfica, Galloway (2004: 49) deixa entrever que Wieck poderá ter sido temporariamente ludibriado pelo *chiroplast*, abandonando-o depois.

lado com Clara, elas tocam escalas a três, os saíotes falfalhudos quando esticam o corpo à procura dos pedais ... [T]ocam, isto é, trabalham, e à sua frente repousa uma cópia do mesmo livro ... “**LOGIER**”, diz, a capa a preto e branco: **O METODO**. Fica sobre a estante, é parte integrante dessa rotina de horas ao piano. Podem ver os títulos dos capítulos, mesmo com os olhos fechados.

Facilidade e simplicidade/Das Notas e a Pauta/As Claves/Dos diferentes Tipos de Notas/Do Som/Das Pausas/Duração do Som/Polegar da M.D./Polegar da M.E./Do Tempo/Dos Valores Relativos das Notas/Dos Sustenidos, Bemóis e Bequadros/Barras Duplas/Do Ponto de Aumentação/Reconhecendo uma Pausa de Colcheia/Das Tonalidades/Das Escalas/ ... /Abreviaturas/A Pausa: Duração Livre.

O primeiro livro da Clara. Toda a sua vida irá lembrar esta lista ... Estas palavras impregnadas nos seus olhos não a deixavam dormir ... ela reproduziria essa lista na sua mente até os seus olhos ficarem pesados novamente, ou desvanecer-se-iam quando o pai as repetia nos seus ouvidos (Galloway, 2004: 47-48).

Aos quatro anos Clara ainda não percebia nem falava a língua materna e parecia habitar num mundo à parte. Os efeitos da aula colectiva terão sido benéficos para o desenvolvimento de Clara, como sugere o rápido progresso com que os seus talentos naturais começaram a manifestar-se (May, 1912: 15-20). A filosofia de ensino de Wieck é citada como “holística” e adaptada à individualidade do aluno: “Ensinava música como uma experiência sensorial através do tacto e da emoção. Aplicava essas ideias à formação auditiva, à leitura, ao ritmo, ao som e à natureza dos acordes e Harmonias. Vigia a capacidade de trabalho e a autonomia dos seus alunos, ajudando-os a desenvolver os seus sentimentos e a sua apreciação da beleza” (Stegman, 2004: 12).

O desígnio de Wieck para a sua filha era a formação como artista completa e não apenas como mais uma criança prodígio. Clara recebeu formação auditiva e conseguia memorizar os exercícios do pai com uma facilidade inconsciente. Com apenas quatro anos, Clara reproduzia de ouvido melodias fáceis e acompanhamentos (Stegman, 2004: 11). O “regime funcional” de Clara no seu primeiro ano de estudos consistiria em exercícios de cinco dedos, escalas maiores e menores, os acordes tríades com as suas inversões, e as pequenas peças escritas pelo pai. Todos os conceitos seriam aprendidos e estudados sem recurso à partitura. A prática destas fórmulas não era motivada apenas pela necessidade de destreza muscular, mas principalmente como meio de promover a percepção e o conhecimento da harmonia, conduzindo naturalmente à improvisação (Stegman, 2004: 12). Goertzen relaciona o impacto da improvisação na pedagogia de Wieck com a influência que o método logieriano poderá ter tido nele:

A improvisação ... era uma parte fundamental dos estudos pianísticos de Clara ao longo da sua formação, uma forma de desenvolver o domínio técnico do instrumento e a compreensão dos estilos musicais do seu tempo. Wieck incentivou esta faceta da sua formação criando composições que ela pudesse tocar ... (Goertzen, 1998: 239 e 255).

Durante a segunda metade do primeiro ano, as aulas colectivas terão sido interrompidas, após cumprida a sua função (May, 1912: 20-21). O relato dos desenvolvimentos que se seguiram após dois anos e meio de aulas revelam a sua filiação logieriana:

Os dedos tinham adquirido uma considerável força, precisão e independência; a pequena Clara começava a ter um som “pessoal”; o seu ouvido tinha desenvolvido consideravelmente na percepção da altura dos sons; e o seu conhecimento das tonalidades e acordes não apenas abrangia as tríades principais – tónica, dominante e subdominante – mas também as sétimas diminutas de cada tonalidade, e a capacidade de modular de uma tonalidade para qualquer outra ... (May, 1912: 22).

3.1.12. Ensino colectivo na Alemanha de meados do século XIX

Segundo Hust (2002: 33-42) as Faculdades de formação de professores (*Lehrerseminare*) na Alemanha do século XIX tiveram um papel central na difusão da teoria musical. Entre 1844 e 1889 foram publicados diversos manuais de harmonização, com referências aos escritos de Logier. Estes textos tiveram grande difusão e popularidade, promovendo um ensino pragmático do piano, e desenvolvendo competências pianísticas não centradas na aquisição do repertório de concerto.

As ideias de Logier tinham chegado até Leipzig, onde fôra sedeada uma academia. Algumas das ideias mais progressistas de Logier pairavam no ambiente musical de meados do século XIX. Um exemplo é o Conservatório de Leipzig, fundado em 1843. O Conservatório reunia ilustres professores.⁶⁹ Mendelssohn é referido como um excelente professor; a sua classe reunia seis alunos, que recebiam uma aula colectiva duas vezes por semana num período de duas horas. Na aula colectiva de composição uma abordagem semelhante tinha lugar. Para Mendelssohn a formação individual, um privilégio dos ricos, tornava-se por vezes um sério inconveniente, pelo facto de privar o aluno da companhia de outros colegas e da resultante “fertilização cruzada” de saberes, da qual, segundo dizia, “nem os génios se podem dar ao luxo de prescindir”. (Erskine, 1941: 110-111). Numa carta redigida em 1840 sobre o plano de instauração de uma grande escola de música em Leipzig, Mendelssohn afirma que o ensino individual, tendo sido muito benéfico para o ensino no passado, seria, em alguns aspectos, insuficiente no futuro (s.a., 1868).

3.2. Estados Unidos e Canadá

Introduzido por Lowell Mason em Boston, a música integrou o currículo das escolas públicas norte-americanas desde 1838 com ênfase na actividade vocal. A primeira escola estatal dedicada à formação de professores de música foi inaugurada em Lexington, Massachussets, em 1839 (Davidson, 1997). A partir de 1840, Mason e os seus seguidores fundaram escolas similares, em direcção oeste até Ohio.

As primeiras aulas de piano colectivo documentadas nos EUA remontam a 1860, e tiveram lugar em escolas universitárias femininas, nos estados do Sul (Richards, 1962: 50). Em 1890, o catálogo do *Coates College for Women* de Terre Haute (Indiana, EUA) incluía esta frase: “O objectivo deste departamento é oferecer instrução completa em Piano-forte ... formar músicos inteligentes é tão prioritário como formar executantes” (Dehler, 1985: web).

⁶⁹ Mendelssohn era director; ele próprio e Schumann leccionavam composição e piano; Hauptmann, o *Kantor* da venerável *Thomasschule*, contraponto e harmonia, e Carl Ferdinand Becker, organista da *Nikolaikirche*, órgão. Em 1846, Mendelssohn convenceria Moscheles a integrar o corpo docente.

As primeiras instituições superiores americanas imitaram o modelo europeu, que consistia numa aula individual de instrumento na presença de vários colegas (Thompson 1983: 22). Conhece-se este modelo, continuador da herança de Liszt, Leschetizky e Schnabel, como *class conservatory method*. A estratégia colectiva, consagrada pelas escolas europeias entre 1790 e 1843, é curiosamente descrita por Cahn (2003, web) no artigo que dedica ao ensino da música nos conservatórios na Alemanha e Europa central, como *the usual method*.

Recuando mais de meio século é possível reconsiderar o surgimento do ensino funcional do piano à luz do legado de Johann Pestalozzi (1746-1827). As ideias pestalozzianas sobre educação influenciaram profundamente as reformas educativas nos Estados Unidos durante o século XIX. Choksy (1986: 5-6) descreve as mudanças de paradigma desta nova era no ensino musical: a memorização rotineira foi substituída pela observação, a experimentação e o raciocínio. Pestalozzi, mais de um século antes do nascimento de Piaget, foi pioneiro ao estabelecer a ligação do processo educativo às fases de desenvolvimento da criança; ele introduziu o conceito de *curriculum espiral*, no qual cada novo conhecimento é bem sequenciado, estruturado e enraizado em conceitos previamente adquiridos. As aplicações musicais de Mason sobre princípios pestalozzianos dão preeminência aos processos que expandem e enriquecem as faculdades humanas. Recusava-se assim a longa tradição de educação como mero acumular de conhecimento. Através de Mason, o pensamento democrático de Pestalozzi projectou a sua influência musical no âmbito da escola pública. O ensino da música, na primeira metade do século XIX, estaria primeiramente vocacionado para produzir não músicos profissionais, mas sim “adultos musicalmente inteligentes”.

Montandon (2001: web) aponta a correlação de factores sócio-político-económicos para explicar a emergência da aula colectiva de piano nos EUA. Por um lado, a revolução industrial em finais do século XIX, que permitiu o aparecimento de uma burguesia desejosa de participar da vida sócio-cultural. Por outro, a eclosão de novas teorias educativas, que situavam a criança no centro do ensino; o ambiente progressista favorecia a inclusão de actividades artístico-criativas nos *curricula*. O prestígio social do piano, consequência da actividade dos solistas europeus no novo continente,⁷⁰ assim como os elevados preços da aula privada contribuiriam igualmente para uma revisão do modelo tradicional. Outro factor foi o apoio dos fabricantes de pianos, através do financiamento de eventos e campanhas comerciais, que viram na popularização dos estudos de piano uma solução ideal para o escoamento da sua produção.

Até ao advento da rádio, a posse de um piano era um indicador do nível cultural na sociedade norte-americana. Aparentemente, a actividade musical *doméstica* era muito mais comum nos EUA nesses dias do que aquela que hoje pode ser apreciada nos países europeus (Gienow-Hecht, 2003: 598). Ainda sem distribuição específica consolidada, os pianos vendiam-se nas pequenas lojas de móveis na América rural. A maioria das crianças envolvidas em algum tipo de instrução musical tinha aulas de piano. Em 1887, uma estimativa da *Music Teachers' National Association* calculava que existissem meio milhão de alunos de piano nos EUA, o que suporia quase 1% da população total (Loessler, 1991: 540).

⁷⁰ Os pianistas Herz e Thalberg percorreram o território norte-americano entre 1845-1851 e 1856-1857, respectivamente, popularizando a imagem romântica do intérprete virtuoso, e provocando uma fissura entre a prática musical profissional e amadora, assim como entre música de concerto e música popular (Davidson, 1997).

Durante a década de 1890, evidenciou-se uma avassaladora tendência para a urbanização da sociedade norte-americana. O número de alunos escolarizados quadruplicou apenas entre 1895 e 1910. A escola pública foi forçada a assumir funções e actividades antes pertencentes à esfera familiar.⁷¹ Estas mudanças na vida social e educacional condicionaram o âmbito em que as aulas de banda, orquestra e piano em grupo encontraram aceitação e procura (Holz, 62: 3).

Segundo a sociologia de M. Weber, a tendência racionalizadora do capitalismo terá alentado a procura e a produção de música. Para alimentar esta *sede musical* da população, toda uma indústria da edição musical seria desenvolvida; isso favoreceria a distribuição massiva e acessível de canções populares e arranjos de temas de todo tipo.⁷² Os editores de música e os fabricantes de pianos (já produzidos em massa), encarregues de satisfazer essa procura, terão permitido uma expansão global da prática musical:

Todos os países ocidentais, e as suas colónias, procuraram este ícone cultural durante todo o século XIX e princípios de século XX. As armações em aço foram uma inovação pioneira do primeiro fabricante de pianos da América, Steinway, motivada pelas imposições climáticas dos clientes dos trópicos. Aparentemente, as armações em madeira entortavam no ambiente húmido dos trópicos; por isso foram precisas inovações técnicas que compensassem estes condicionalismos, e deste modo subsistiram no design standard dos pianos até hoje (Turley, 2001: 645).

3.3. O século XX e a actualidade

Durante o século XX, encontramos, de cada lado do Atlântico, duas visões diferentes relativamente à utilização do piano para além da sua função mais óbvia como solista.

De um lado, na Europa, assiste-se ao eclipsar da utilização extensiva do piano como instrumento funcional. Diversos motivos poderão ter colaborado para esta circunstância: a) o peso da tradição do ensino do piano como instrumento de concerto; b) o legado incomparável de literatura para ele composta; e c) o lugar privilegiado como instrumento acompanhador, favorecido socialmente pelas classes dominantes, e possuidor de uma mitologia própria.

Do outro lado, nos EUA evidencia-se, desde os começos do século XX, uma visão mais ecléctica e empírica que reforça uma experiência da música não esmagadora das suas facetas lúdicas e comunitárias. A utilização eficiente de um instrumento polifónico é considerada uma condição básica para o desenvolvimento do músico. Os versáteis recursos do piano recebem a atenção de professores e (mais tarde) de investigadores. Eles são alicerces de uma cultura do ensino musical que utiliza universalmente o piano como segundo instrumento.

Parte da predominância do piano como instrumento funcional será devida à interligação que os docentes souberam manter com a indústria de construção de pianos. Na década de 1850, o número de pianos construídos nos EUA aumenta de 9.000 unidades (1851)

⁷¹ Centros de saúde infantil, campos de férias, campeonatos interescolares de atletismo (e até programas de treino militar!) tornaram-se correntes em muitas escolas. Proliferaram novas ofertas de serviços, como cursos vocacionais e de cidadania, virados para o trabalho em grupo e serviço social.

⁷² Segundo *Music Trades*, a *William Witmark Publishing* bateu um recorde em 1917 ao vender um milhão de cópias da canção *Your Country Needs You Now!* em apenas três meses. Pouco depois, o editor Feist pagou a George M. Cohan, autor da canção *Over There* a soma de \$25,000 pelos direitos de autor (s.a., 1991: web).

para 21.000 (1860). No ano de 1910 apenas, há vendas acima das 300.000 unidades; o número de instrumentos produzido nos EUA, Inglaterra, França e Alemanha é de 600.000. As firmas *Steinway* e *Mason & Hamlin* afirmam a sua posição e prestígio no mercado. Assiste-se ao crescimento da popularidade da música de salão para piano, que atinge a expressão máxima com a carreira fulgurante de Gottschalk (s.a., 1991).

3.3.1. Calvin Cady e outros pioneiros do PF

Calvin Cady (1851-1928), diplomado pelo *Oberlin Conservatory* em 1872, continuou os seus estudos em Leipzig com E. Richter. De regresso aos EUA, seria o primeiro director da *University of Michigan School of Music*. A influência de Leipzig em Cady (e outras figuras da educação da época) tornou-se modelo para o *Oberlin Conservatory*, principalmente através do método colectivo de instrução.

Cady defendia a *musicalização* do aluno ao piano, com aulas colectivas mais reduzidas; o papel do professor era o de estimular a capacidade conceptual, criativa e crítica dos alunos. Cady foi professor de piano de John Dewey, que viria a ser uma das figuras emblemáticas do progressismo e da democratização na educação americana. Para Cady, o critério de selecção para o estudo da música não deveria ser o talento, mas sim a vontade de aprender (Goade, 1975: 42).

O *curriculum* de Oberlin requeria formação em piano para todos os alunos, três anos de teoria e instrumento principal. Segundo o modelo germânico importado, todos os estudantes deveriam passar um exame em piano como segundo instrumento (Osborne, 2004: 163). Em 1890, Cady, Professor de Música na *Michigan University* e no *Columbia Teachers College*, enunciaria os três princípios que influiriam mais tarde na filosofia contemporânea do Piano Funcional:

- a) desenvolvimento de ideias musicais;
- b) desenvolvimento das capacidades para as expressar;
- c) experiência musical activa.

Cady defendeu a leccionação em pequenos grupos com dois ou três alunos onde os seus princípios pudessem ser implementados (Cady, 1889: 25, citado por Richards, 1962: 50). Outros professores responsáveis pela incorporação da aula colectiva de piano na escola pública foram Giddings e Kinsella. Em 1915 ambos introduziram uma forma “em alguns aspectos inovadora, original e revolucionária,” de ensino do piano em grupo (Monsour, 1963: 32). Este formato seria continuado e enriquecido mais tarde por pedagogos como Raymond Burrows ou Robert Pace.

Em 1905, Virgil leccionou “Aulas de Técnica” para um grupo de oito alunos no *New England Conservatory* (Boston). Wilder, que serviu na ocasião como assistente, foi o continuador da instrução, não apenas de aulas colectivas de piano para três alunos, mas também instrução em leitura à primeira vista para grupos de seis (Wilder, 1929: 268). Wilder incide em certos aspectos práticos do seu modelo de ensino, que foi sendo sucessivamente adaptado para um número crescente de alunos.

A escolha de um instrumento adequado para este ensino em grupo terá sido uma preocupação para os pioneiros do piano em grupo. Wilder refere as suas experiências com “teclados de cartão”, “teclados mudos com teclas móveis” (*Virgil Keyboard*)⁷³ ou “tábuas lisas com as teclas pretas em relevo”, até por fim ter aperfeiçoado o seu *Wilder Keyboard*, descrito como “leve, barato, resistente e praticamente indestrutível”: “Promove a precisão, o bom som, e um legato perfeito, e torna possível que cada aluno da aula colectiva possa tirar o máximo benefício das aulas” (Wilder, 1929: 268). Wilder não fornece informação relevante quanto ao conteúdo formal das aulas, nem referências explícitas às competências funcionais. No entanto, o artigo refere algumas ideias progressistas, como o uso da extensão total do teclado, aproveitando a maior destreza inicial das crianças com os grandes músculos, e não com os movimentos de coordenação mais fina. Assim mesmo, é desaconselhado um uso precoce da notação musical, privilegiando inicialmente a formação auditiva em vez da visual (Wilder, 1929: 269).

3.3.2.A expansão na escola pública e os Métodos de referência

O ensino em grupo foi estabelecido em várias escolas públicas, desde os começos do século XX. Em 1913, são introduzidas as aulas de piano colectivo na escola pública (Richards, 1978: 13).

O período entre 1918 e 1930 conheceu o momento de maior popularidade, graças à campanha do *National Bureau for the Advancement of Music*, e à *National Conference of Music Supervisors*. Ambas tiveram sucesso na criação de uma consciência sobre as vantagens do ensino em grupo, embora esta última tenha tido um papel mais preponderante no desenvolvimento da prática musical ligada à escola pública. Em 1929 o primeiro relatório nacional do *National Bureau for the Advancement of Music* publica resultados surpreendentes: 557 cidades declararam ter implementado aulas colectivas de piano, e 3779 pediram informações para as implementar (Richards, 1962b).

Os *Music Supervisors* recrutaram especialistas na instrução pianística, acção determinante para a expansão da classe colectiva de piano na escola pública. A publicação de um *Guia para a Implementação da Classe Colectiva de Piano na Escola Pública* (*Guide for Conducting Piano Classes in the Public Schools*) teve grande impacto no movimento (Monsour, 1963: 34). Damon (1920: 69-72) falou no Comité de *Music Supervisors* sobre a sua experiência de quatro anos leccionando *Piano Class* na escola pública. O projecto resultou da expansão das aulas colectivas de canto e de violino. As classes de iniciantes aceitavam entre seis e vinte alunos, enquanto as classes mais avançadas tinham um máximo de seis. Damon coloca a ausência de formação de professores e de textos apropriados entre os problemas iniciais. A formação, nas palavras de Damon, dava prioridade ao desenvolvimento integral do músico, e não tanto “à destreza digital no teclado”. O contexto social e comunitário dos educandos era reforçado através da participação das

⁷³ O teclado *Virgil* foi muito utilizado entre 1888 e 1923; o mecanismo produzia um barulho metálico quando a tecla fosse pressionada com firmeza. A resistência das teclas era ajustada através de uma chave - o teclado também seria usado para desenvolver progressivamente a resistência nos dedos. A ausência do barulho indicaria uma maneira de tocar desleixada e imprecisa (Dehler, 1985: web). Outros sistemas sucederam este, como o *Starr Silent Portable Keyboard* (comercializado em 1925), ou o *Wessell, Nickel and Gross School Class Piano* (Anderson, 2006: web).

famílias nas audições e nos concertos. A classe colectiva funcionaria, segundo Damon, como “iniciadora”, sendo substituída, após dois anos, pelas aulas individuais.

Haake (1920: 73-75), na mesma reunião, fazia um balanço semelhante, ao mesmo tempo fornecendo informações que permitem calibrar o avanço da ideia do piano colectivo. A pedagoga salienta a importância de uma avaliação criteriosa e de uma selecção cuidadosa de materiais. As peculiaridades do ensino colectivo estão mais consciencializadas nos professores, com destaque para a) a *performance* pública; b) as modalidades de ensino, e c) a dinâmica de grupo.

Em 1923, um emissário de Nebraska relatava na *Music Supervisors' National Conference* o sucesso atingido pela classe colectiva de piano nas escolas públicas das áreas rurais. A instrução colectiva em piano era defendida com decisão como veículo ideal para uma educação musical em expansão (Ferguson, 1923: 259). A educação musical aparece frequentemente ligada à educação integral, cívica e social do indivíduo, e não obcecada por qualquer vocação profissionalizante; a ênfase assenta, mais do que em aspectos funcionais, na perspectiva social, comunitária e participativa.

... os desideratos e ideias do programa instrumental da escola pública ... são os de colocar certas oportunidades ao alcance de todos, descobrir talentos, implicar muitas crianças em actividades de grupo, formar músicos amadores, criar uma população de ouvintes inteligentes e interessados, frequentadores de concertos, prestar um serviço útil à comunidade – certamente não formar crianças para uma carreira profissional (Fay, 1925: 62).

O sucesso inicial de experiências como esta levaram as autoridades educativas de muitos distritos a considerar a inclusão da classe colectiva de piano como parte integrante dos *curricula* na escola pública:

Queremos fazer tudo o que seja possível para promover o aluno de grande talento, mas tentamos nunca esquecer que o verdadeiro professor é aquele que faz tocar de forma interessante mesmo aqueles alunos menos dotados. Mais música no âmbito doméstico ... mais interesse em conhecer e apreciar verdadeiramente esse tesouro que é a boa música para piano e que os alunos irão provavelmente ouvir durante o resto das suas vidas; um uso mais valioso e construtivo do tempo livre – essas são as grandes razões para as aulas colectivas de piano na escola pública.

E a oportunidade para usufruir de tudo isto deveria ser oferecida a cada menino e menina que frequenta a escola pública da nossa nação, *no espaço da própria escola!* (Kinscella, 1929: 110).

Paralelamente, o *Canadian Bureau for the Advancement of Music* inaugurou em 1922 o primeiro curso para a formação de professores em técnicas de grupo, no âmbito do ensino de piano funcional. Em 1926, Kameron instaurou aulas extracurriculares de piano em grupo nas escolas públicas de Toronto. Primeiramente, um programa de dois anos incluía os rudimentos da teoria musical; mais tarde, o plano foi ampliado para três anos passando a utilizar um método do *Canadian Bureau for the Advancement of Music* (Canadian Encyclopedia, 2005: web). Em 1928, o fenómeno tinha ramificado por grande parte do território. O *Bureau* publicou umas linhas orientadoras para as escolas públicas. Molt escreveu o primeiro manual no

Canadá, o *Elementary Treatise on Music/Traité Élémentaire de Musique* (publicado em Quebec City).⁷⁴

O *Journal of Proceedings of the Music Supervisors National Conference* (EUA) de 1927 contém muita informação sobre o estado do ensino do piano em grupo. A reunião de 1927 ano favoreceu a apresentação de diversas experiências sob a forma de “métodos”, definindo práticas que conformariam uma cultura do ensino colectivo, e uma compreensão contrastada dos conteúdos que deviam ser ensinados. Giddings propôs princípios inovadores, nomeadamente a necessidade de um programa bem equilibrado para manter o interesse e a motivação do aluno. O planeamento das aulas, incluindo actividades diversas, deveria ser lógico e sequencial, evitando a acumulação de informação sem aplicação imediata. Giddings menciona a importância da leitura à primeira vista - uma das primeiras alusões que encontramos no século XX às competências verdadeiramente funcionais (Giddings, 1927a: 262-265).

O *Curtis Course of Class Piano Instruction* foi apresentado pela autora, H.Curtis (*Bush Conservatory*, Chicago). Este método aportou ideias para a abordagem funcional do piano em grupo. O seu planeamento adapta-se bem ao currículo geral do ensino musical na escola pública da época; a conexão com a prática coral é uma das suas linhas de força. São consideradas desde as primeiras aulas capacidades funcionais - leitura à primeira vista, transposição, composição a partir de textos, e harmonização com acordes primários. A formação do ouvido é promovida desde o princípio. Os alunos entram em contacto com os rudimentos da técnica pianística através de exercícios realizados fora do piano (Curtis, 1927: 265-267).

The Oxford Piano Course foi produto de uma longa experiência educativa e de um cuidado entrosamento com o currículo da escola pública. A selecção e sequência dos materiais resultaram da observação do desempenho de vários milhares de alunos, em três fases sucessivas. O método começa com canções familiares; a melodia é dividida pelas duas mãos. Acrescenta-se um acompanhamento com acordes; a canção original é formatada como dueto para 4 mãos. A classe canta simultaneamente com o aluno que toca. Nos primeiros tempos, a aquisição de materiais não seria necessária; o programa faria uso dos manuais de canto coral já utilizados pela criança. A partir destes simples exemplos iniciais, o método mostra gradualmente vários outros tipos de música para piano, polifonia, danças antigas e sonatinas. O curso considera a leitura à primeira vista, o trabalho criativo, e as peças para conjunto partes fulcrais do desenvolvimento do aluno. Também é notável a utilização de material original contemporâneo de autores norte-americanos (Haake, 1927: 267-268).

The Music Students Piano Course inspira-se no currículum espiral. Foi pensado para o aluno médio, sendo adaptável para crianças de diversos níveis. O método promove um crescimento em formação musical genérica, incluindo competências funcionais - formação auditiva, teoria, forma, harmonia e contraponto, história, leitura à primeira vista e

⁷⁴ O método seria continuado pelo *New and Original Method for the Pianoforte* em 1835 e por *Remarks on Piano Forte Instruction* em 1836; *The Elements of Piano Forte Playing* seguiu em 1854, e ainda o *Elementary Method for the Piano Forte* em 1855 (s.a., 1926). A actividade após a II Guerra Mundial indica um aumento constante do número de alunos em piano colectivo. A Universidade de Toronto estabeleceu classes para adultos, e os programas universitários de formação específica de professores tornaram-se comuns.

transposição. Os conteúdos são inter-relacionados por unidades. Uma visão pró-activa favorece a inclusão de exercícios preparatórios para resolver certas passagens das peças em estudo. O curso pode ser utilizado para a instrução individual, mas adapta-se bem ao sistema de escola pública, através de uma planificação dividida e sequenciada segundo o ano lectivo (Hamilton, 1927: 268-270).

O *Kinsella Class Piano Method* adapta-se igualmente às necessidades do sistema de ensino genérico público, baseando a sua planificação no *curriculum* espiral. A duração do programa é de quatro anos, embora seja adaptável às necessidades individuais dos alunos – i.e. muitos alunos pré-escolares e da primeira classe se candidatavam ao programa. O método considera a formação auditiva, a leitura à primeira vista, o reconhecimento de intervalos e a transposição como básicos na formação integral do pianista. O repertório é variado e as peças em *ensemble* de pianos recebem especial atenção, assim como os duetos com violino (Prigge, 1927: 270-272).

Outros métodos foram apresentados na conferência de 1927 e nos anos seguintes, como *The Giddings Method* (Giddings, 1927b: 272-273), *The John Williams Books and The Progressive Series of Piano Lessons* (Evans, 1927: 273). Todos tentavam promover o ensino do piano enquanto parte indissociável da escola pública, como veículo de apreensão da linguagem e promotor da alfabetização musical universal.

O movimento da classe colectiva de piano experimentou um considerável crescimento entre 1926 e 1930 (873 cidades abriram os seus programas escolares à modalidade). O paradigma da classe colectiva parece ter mudado neste período, passando da escola pública ao âmbito da aula privada. O ambiente desta época é bem sumariado pelo artigo⁷⁵ que Roe dedicou à sua experiência numa zona rural de EUA (Roe, 1934: web). Roe traça um retrato da implementação entusiasta, da construção artesanal dos *silent keyboards* e, num tom objectivo e essencial, dos prós e contras do sistema.

Após 1931, a pedagogia do piano colectivo sofreu um declínio, que se estenderia por duas décadas, reflexo da crise económica e da falta de professores com formação específica.⁷⁶

3.3.3.O Piano Funcional no ensino superior

No âmbito universitário, uma directiva do *National Research Council of Music Education* (*Music Supervisors National Conference*, 1929) recomendava⁷⁷ a criação de uma licenciatura em música incluindo piano funcional, nas áreas de leitura, acompanhamento, transposição e improvisação. Estas competências eram consideradas fulcrais para professores de música do ensino básico.

O trabalho de Burrows no *Teachers College* (*Columbia University*) durante as décadas de 1930 e 1940 definiu os paradigmas para o estabelecimento de aulas colectivas de piano para

⁷⁵ Publicado originalmente no *The Etude*.

⁷⁶ Anderson (2006: web) aponta também a 2ª Guerra Mundial e a Guerra de Coreia como motivos, assim como a ascensão do ensino individual.

⁷⁷ Através de uma directiva do *National Research Council of Music Education* (*Music Supervisors National Conference*, 1929).

além dos limites da idade escolar. Um artigo de Burrows recolhe o optimismo que as diferentes apresentações da conferência de 1938 produziram no autor:

Notei um novo standard pedagógico, mais moderno, na secção dedicada à classe colectiva de piano. O amplo grupo de oradores convidados ... constituía uma selecção representativa dos professores de todo o país ... [Certamente], falou-se de leitura nota a nota, de técnica isolada da função, e de outros modos antigos; mas no conjunto, pareceu existir uma aceitação consensual de métodos novos, como a abordagem a partir do canto, a percepção de padrões, e a preferência de peças em vez de escalas. Há dez anos poderíamos ter encontrado algumas destas abordagens modernas, mas apenas uns poucos entre os ouvintes teriam percebido. Agora, a maioria parece estar implementando formas de ensino progressistas (Burrows & Shuck, 1938: 37).

O *Teachers College* foi pioneiro, no ensino superior, em oferecer créditos pela frequência da disciplina. Os cursos pedagógicos dirigidos por Burrows comprovaram à comunidade musical norte-americana a idoneidade destes estudos para os níveis básico e intermédio.

Burrows conferia especial atenção à leitura à primeira vista, harmonização e improvisação. São de destacar a sua tese doutoral⁷⁸ e o texto *Elementary Piano Instruction in College* (Burrows, 1944). Ambos introduziram ideias para a planificação de um currículo com ênfase em actividades como cantar, tocar de ouvido, e utilizar acordes em exercícios práticos, como a harmonização de melodias. Burrows adaptou os princípios da psicologia evolutiva à aprendizagem musical, convertendo o *Teachers College* no centro de irradiação para esta modalidade de educação pianística, particularmente após o fim da II Guerra Mundial.

No fim da década dos 40, o *Bretton Hall College* (Inglaterra) iniciou um projecto pioneiro de formação de professores de música para o ensino secundário. O curriculum dividia-se em três áreas: a) Conhecimentos gerais de música; b) Interpretação instrumental e vocal; e c) Música na educação. A segunda área incluía o estudo de dois instrumentos, sendo um deles obrigatoriamente o piano, e também piano funcional ou *keyboard skills* (acompanhamento, harmonização, improvisação, transposição e memorização). Um curso similar foi estabelecido no *Trent Park College* (Lynch, 2003: 66).

Aluno de Burrows, Robert Pace tornou-se uma figura central do piano funcional contemporâneo. Pace desenvolveu materiais pedagógicos e teve influência numa nova geração de professores através dos seminários de classe colectiva de piano no *Teachers College*. Lembrando a sua experiência com Burrows, Pace dizia:

...O que eu vi nessas aulas “colectivas” de piano, fez-me perceber que certos aspectos da instrução pianística poderiam ser melhor implementados em grupos do que individualmente. Mais especificamente, a análise de repertório, a leitura à primeira vista e a transposição, assim como o desenvolvimento de estratégias eficientes para vencer o “medo do palco”, são exemplos de aspectos que poderiam ser enquadrados mais eficientemente na classe colectiva do que na aula privada (Pace, s.d.).

A *National Piano Foundation*, dependente da *Piano Manufacturers Association International*, foi criada em 1962, envolvendo o R. Pace como o seu *Educational Director*, com a intenção de

⁷⁸ *The Organization and Presentation of Elementary Piano Instruction to Meet the Needs of Students in New College and Teachers College* (Burrows, 1936).

expandir a influência dos seus seminários em todo o território dos EUA (Anderson, 2006: web).

3.3.4.A era electrónica do PF

Já na década de 50, a classe colectiva de piano ressurgiu com força. Bishop defendeu em 1955 a incorporação da classe colectiva de piano no ensino secundário (Anderson, 2006: web). O fabrico de teclados electrónicos *Wurlitzer* foi determinante nesta mudança. *Wurlitzer* apresentou em 1956 o primeiro *piano lab*, que renovaria o potencial pedagógico da (outrora cacofónica) classe colectiva. (Anderson, 2006: web). Com o desenvolvimento e difusão do laboratório electrónico, o ensino de piano em grupo recebeu um novo ímpeto na educação superior. Neste contexto, a atmosfera cooperativa é considerada como um aspecto central da aprendizagem. O estudo da música é abordado como um processo criativo, onde os alunos aprendem a pensar analiticamente, desenham estratégias de estudo, e se tornam agentes críticos do processo.

Com a penetração dos *labs* nas escolas públicas e nos estúdios privados, os materiais pedagógicos também experimentaram um enriquecimento. Lancaster é autor de vários artigos que incluem listas e descrições de textos para o ensino de adultos e classes universitárias, coletâneas de repertório, e materiais para leitura e acompanhamento. A “socialização” da classe, impulsionada pelos avanços tecnológicos, veio realçar o potencial deste ensino na sua vertente funcional. Esta “democratização” demográfica e qualitativa da classe colectiva revelou-se também nos materiais, que agora também começavam a considerar a música popular, tradicional e o *jazz*.

A publicação do texto *Music in American Education* (s.a., 1955: 189-201) traça uma perspectiva do instrumento de tecla no seu uso funcional, durante a primeira metade dos anos cinquenta. É observável uma maturidade do movimento do piano colectivo, sublinhando-se a diversidade de contextos e funções que são apresentados. Descrevem-se minuciosamente os diversos âmbitos em que as aulas colectivas de piano ou órgão são oferecidas e os diferentes objectivos que em cada caso se deseja atingir. A capacidade de tocar piano é definida como uma mais-valia do ponto de vista social, pelas oportunidades que oferece na participação activa em actividades musicais no seio da comunidade. A experiência inicial em piano é considerada um bom alicerce para qualquer futura especialização em música. O leque diverso de aplicações do piano inclui: a) o ensino genérico da música, inserido na escola pública; b) as aulas de piano em grupo, com o objectivo de promover o desenvolvimento instrumental; c) a descoberta de talentos e subsequente especialização vocacional; e d) as aulas de grupo para adultos.

Segundo o público-alvo a que é destinada, a formação docente é diferenciada segundo categorias: a) para o professor de música no ensino vocacional (aplicações funcionais dirigidas ao acompanhamento da classe e à leitura de literatura vocal); b) para o professor de piano (ênfase em leitura à primeira vista, harmonização, acompanhamento); e c) para o professor de música no ensino genérico (utilização do piano para tornar efectivos os objectivos do ensino genérico da música na escola pública) (s.a., 1955: 189).

Os objectivos da classe colectiva de piano na escola pública são enumerados no documento citado. A relação destes estudos com uma eventual especialização futura é ténue; a ênfase coloca-se no enriquecimento do programa vocal e instrumental das escolas, oferecendo aos alunos a oportunidade de explorar os seus interesses criativos e de auto-expressão (s.a., 1955: 189).

Existem três áreas de actividade pianística na escola pública, com direcções diversas segundo os interesses dos educandos:

- a) *Keyboard experience*. O teclado considerado como meio para aprofundar experiências no âmbito do currículo geral de música. Através do piano, a leitura e a compreensão dos elementos da música são intensificados. Resultados: conhecimento satisfatório do teclado; interesse pelo piano e pelo estudo mais aprofundado da música em geral; curiosidade na exploração mais profunda da literatura musical; capacidade para ouvir discriminadamente, ler, cantar e tocar música de nível elementar; compreensão dos mecanismos básicos da linguagem musical (s.a., 1955: 189-191).
- b) *Classroom piano*. A continuação natural da anterior. Maior ênfase no domínio do instrumento e no controlo da linguagem. Oferece a base necessária para a continuação do estudo do piano ou outro instrumento com uma perspectiva mais vocacional. Não descarta a missão de ensinar os fundamentos de uma boa formação musical integral, fundamentada na percepção auditiva e na compreensão da sintaxe musical. Resultados: acompanhar canções com as funções harmónicas primárias; tocar e transpor para várias tonalidades; ler e compreender a notação musical de maneira autónoma (s.a., 1955: 192).
- c) *Elective piano classes*. Também colectiva, esta modalidade está orientada para a aquisição de competências pianísticas tradicionais, isto é, a interpretação de repertório e o seguimento de uma carreira de intérprete. Os formandos pertencem às faixas etárias correspondentes ao liceu (s.a., 1955: 192).

O documento identifica diversas áreas de actuação na formação de professores. Cada área possuiria um *standard* específico de competências pianísticas integrantes da formação universitária de cada professor. Assim, os intérpretes e professores demonstrariam competência em leitura à primeira vista, harmonização, improvisação, transposição e acompanhamento, para além da interpretação satisfatória da literatura pianística. Entre as competências desejáveis entre estes especialistas estaria a de “estimular o impulso criativo”.

Os directores de escolas, supervisores, coordenadores e conselheiros deveriam mostrar competência para a leitura à primeira vista (especialmente canções tradicionais, acompanhamentos de música vocal e instrumental de dificuldade elementar, acompanhamentos para actividades rítmicas, e partituras corais), harmonização (com acordes primários e modulações simples), improvisação e transposição de acompanhamentos simples.

Os professores de pré-escolar e primária mostrariam uma utilização do piano como apoio no ensino geral da música, para ilustrar as relações entre alturas, padrões rítmicos, harmonias básicas, expressão, assim como para estimular uma atitude criativa dos alunos

perante a música. Um conhecimento mais aprofundado do piano serviria ao professor para enriquecer as actividades extra-musicais dos alunos com uma perspectiva transdisciplinar.

O estudo do piano foi frequentemente considerado por professores de instrumento como um estudo preliminar necessário para o estudo de outros instrumentos. Muitos instrumentistas aludem às vantagens derivadas do estudo do piano em itens concretos como coordenação manual, ritmo, teoria e harmonia, e formação auditiva (s.a., 1955: 193).

Na década de cinquenta, a televisão já tinha atingido o auge como meio educativo nos EUA. O texto de 1955 descreve a primeira experiência de *telecurso* relativa ao ensino de piano, na *University of Houston*.⁷⁹

O telecurso é apresentado por quatro alunos em dois pianos, numa classe de demonstração, e os televidentes juntam-se simplesmente à classe desde a privacidade das suas casas. Os alunos mostram-se desinibidos quanto a tentar novas sugestões que possam ser realizadas durante a classe, o que faz desta situação um âmbito ideal para o ensino. O interesse por estas aulas tem aumentado diariamente, assim como as inscrições.

...

Uma novidade interessante é o facto de os alunos que fazem o telecurso terem progredido consideravelmente mais do que aqueles que seguem a mesma classe no campus. Isto já não é uma experiência. O piano pode ser ensinado com sucesso através da televisão; isso é uma realidade (s.a., 1955: 194).

O período de 1950-1970 marca uma evolução na literatura pedagógica, com o desenvolvimento de novos materiais, reflectindo as mudanças tecnológicas. Essa nova visão teve reflexo na criação de novas organizações e fóruns para a promoção da pedagogia colectiva, e no surgimento de três publicações (*Piano Quarterly*, *American Music Teacher* e *Clavier*) que dedicaram amplo espaço à instrução em grupo. A maior parte dos artigos referenciam o ensino colectivo no âmbito da classe privada, e apenas são encontrados artigos esporádicos sobre a vertente pública do ensino, até 1978, ano em que *Clavier* dedica um número especial ao ensino colectivo, que abrange todas as esferas, incluindo o meio universitário (Anderson, 2006: web). Stern foi defensor do uso do piano e da classe colectiva para a generalização da prática musical. No advento dos equipamentos electrónicos, Stern descreveu o clima de recortes orçamentais e as classes com trinta alunos (Stern, 1963: 56-57).

Duckworth publicou em 1965 uma série de quatro volumes sobre a instrução colectiva. Na década de 70 o movimento pedagógico do piano colectivo ganhou um reconhecimento e um estatuto de especialidade, com a ajuda de peritos, e uma activa participação da indústria de pianos. M. Hilley e M. Miller sucederam a Pace na liderança da *National Piano Foundation*, e coordenaram acções formativas. Em 1972 a convenção da *MTNA* criou uma divisão especial dedicada a esta especialidade, presidida por J. Lyke. Em sucessivas conferências, outros reconhecidos especialistas como Lancaster, Rast, Hilley, Larimer e Kern lideraram a causa da pedagogia colectiva que ganhou crescente influência.

O desenvolvimento mais marcante na década de 70 e inícios de 80 foi a digitalização dos instrumentos e da tecnologia associada. O impacto da tecnologia MIDI⁸⁰ na direcção da

⁷⁹ O curso foi oferecido por crédito para os estudantes, mas também transmitido publicamente para a comunidade pela primeira estação educativa da UH.

⁸⁰ MIDI – *Musical Instruments Digital Interface*, aparecido em 1983.

pedagogia colectiva foi extraordinário, dotando o ensino colectivo de um novo leque de ferramentas e viabilizando novas estratégias de ensino. Esta tecnologia permitiu a ligação de aparelhos de diferentes marcas, como pianos, sintetizadores, módulos de som e sequenciadores. Estes aparelhos, actuando em *interface*, permitiam a gravação em faixas independentes e um *playback* sofisticado, com a possibilidade de alterar o andamento, timbre, altura e outros parâmetros autonomamente. Subitamente, a criação, a orquestração e a música em *ensemble* eram realizáveis, sem necessidade de grandes meios técnicos e em ambiente colectivo e cooperativo. Os alunos poderiam receber instrução fora dos tempos lectivos na forma de sequências pré-programadas, e preparar material de avaliação.

Nos anos 80, o movimento ganhou ainda uma maior expansão, com uma maior representatividade nas convenções nacionais da *MTNA*. Muitas escolas públicas aderiram à instalação de *Labs*, e alguns destes equipamentos tornaram-se referências pedagógicas (Anderson, 2006: web). A pedagogia colectiva ganhou consistência no ensino superior, estabelecendo os *keyboard skills* como requerimentos das licenciaturas musicais. O número e diversidade de textos publicados cresceram, pela necessidade de dar resposta aos requerimentos peculiares de cada currículo. Mais materiais suplementares entraram no mercado enquanto os departamentos definiam as necessidades relativas às diversas competências.

Nas décadas de 80 e 90, as conferências sempre incluíram uma secção dedicada aos aspectos tecnológicos da pedagogia. O sucesso da ligação entre a *National Piano Foundation* e a *MTNA* na organização e financiamento de sucessivas conferências regionais entre 2001 e 2003, levou à implantação de sessões práticas com personalidades convidadas como Pace, Duckworth e Shaak (Kansas City, KS, 2004; Seattle, WA, 2005, e Austin, TX, 2006).

3.3.5. Presente e Futuro do PF

Em 1990, Connie Arrau Sturm (Betts, 2003: web) concretizou um estudo que singulariza aqueles professores de piano colectivo considerados exemplares. A partir de sequências de vídeo, foram apontadas as características mais notáveis no ensino destes professores:

1. sequência de ensino: instruções específicas e curtas do professor, seguidas da tentativa dos alunos e continuadas com mais instruções ou perguntas. A sequência é articulada de forma fluente e ágil;
2. aprendizagem através da descoberta; relação directa entre a utilização desta estratégia e a qualidade das aprendizagens;
3. frequentemente, os melhores professores pedem aos alunos para processar tipos diferentes de informação de forma simultânea; igualmente, propõem actividades envolvendo dois ou mais processos simultâneos. Arrau observou que este tipo de actividades ocupava aproximadamente um terço do tempo de aula;
4. os professores utilizam o humor e, em geral, promovem um ambiente relaxado na aula;

5. outras características: entusiasmo, sentido de organização e promoção da independência no aluno. Os alunos eram continuamente chamados a ser agentes activos no seu processo de aprendizagem. Os professores utilizam o espaço da sala, deslocando-se dentro dela de modo a atender às necessidades dos alunos;
6. os professores tendem a elogiar o desempenho dos alunos com uma frequência muito superior à que utilizam para corrigir erros. A classe mantém uma atmosfera positiva, recebendo sugestões construtivas após cada tentativa. Os professores conseguem manter o envolvimento de toda a classe, mesmo naqueles momentos em que parte dos alunos não está a tocar;
7. 90% da comunicação do professor é dirigida a toda a classe, e 2/3 do tempo de *performance* dos alunos é realizado em grupo.

Baker-Jordan (2004: 270) cita Clark, Chronister, Duckworth e Pace entre os pedagogos mais marcantes para o percurso do ensino colectivo do piano durante o século XX.

Outra figura importante da actualidade é Koopman (Koopman, 2002) e a sua experiência no Conservatório da Haya (The Hague, PIPO Project; *Project for Introductory Piano Education*). Este programa alterna actividades musicais genéricas (canto, movimento rítmico e expressivo, improvisação, introdução ao piano), com o objectivo de desenvolver competências básicas, utilizando o piano como veículo, e a instrução em pequenos grupos. O projecto assume uma abordagem focada na audição, adiando a notação para uma fase posterior.

Emilio Molina, pedagogo espanhol e impulsionador de uma metodologia musical inteiramente baseada na criatividade e no controlo da linguagem, preconiza como objectivo na sua perspectiva do piano funcional que “todos os músicos tenham ao seu alcance uma utilização prática do piano, de modo a se servir dele como instrumento de trabalho e de compreensão ampla das componentes musicais” (Molina, 1994: 30).

Molina considera o uso funcional do piano como o factor aglutinante na formação musical de um músico. Defende a formação específica não apenas dos alunos de piano mas de todos os instrumentistas. A música é uma linguagem para ser lida, escrita, falada; a educação musical, segundo Molina, esquece-se de nos ensinar a falar: não é apenas lógico que o músico saiba como se expressar no seu instrumento; não faz sentido, aliás, que ele não consiga ir para além daquilo que está escrito na partitura.

Molina representa, na perspectiva deste estudo, o exemplo mais inovador do piano funcional na Europa. As suas ideias são aplicadas no sistema espanhol de educação musical. Paralelamente, o *Instituto Emilio Molina* desenvolve um extenso trabalho editorial e de formação, esforço que muito contribui para a disseminação das ideias e a mudança de atitudes. O trabalho do Instituto representa o verdadeiro estado da arte do Piano Funcional, na Europa, certamente um modelo a seguir.

A improvisação musical, entendida como uma consequência do controlo da linguagem musical, é o eixo fundamental deste sistema pedagógico. As aptidões em estudo (particularmente leitura, harmonização, análise e improvisação) estão fortemente inter-relacionadas, e todas elas podem usufruir de um enfoque criativo. Os materiais e estratégias

pedagógicas utilizadas para a instrução devem reflectir fronteiras permeáveis entre todos estes domínios.

Esta pedagogia promove a leitura, a memorização e a interpretação inteligentes, assim como o desenvolvimento da capacidade auditiva. A análise é promovida para facilitar a descoberta e compreensão dos parâmetros que integram a música.

Consideramos, com Molina, que a prática da improvisação através do controlo da linguagem permite a expressão de mensagens próprias, utilizando elementos partilhados por todos. Para *falar* música será preciso compreender os conceitos do sistema, assimilando a sua sintaxe e potencialidades de combinação. A improvisação é o resultado do controlo da linguagem e pressupõe uma aprendizagem que combina raciocínio e criatividade.

3.4. Literatura específica sobre PF

A importância atribuída ao ensino do piano funcional está amplamente documentada. Skroch (1991: 301), glosa alguns dos trabalhos pioneiros realizados sobre a história do ensino do piano colectivo:

- a) Richards, W. H. (1962a) *Trends of Piano Class Instruction, 1815-1962*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri at Kansas City.

Richards investigou as tendências no ensino colectivo do piano ao longo da história, desde as aulas de Logier (Irlanda, 1815) até à implementação na escola pública norte-americana. A ênfase do trabalho reside no desenvolvimento da instrução colectiva, incluindo as actividades das escolas femininas do sul dos EUA na segunda metade do século XIX. O ensino do piano colectivo na escola pública foi estabelecido aproximadamente em 1915, tendo-se dado uma explosão do fenómeno entre 1926 e 1931. Richards situa em 1929 o começo da formação superior de professores da escola pública. O ensino colectivo de principiantes, incluindo o nível universitário (*non-piano majors*), foi a tendência dominante. Já na década de 60, Richards previu uma tendência para o ensino em grupo no nível superior, abrangendo a formação dos futuros professores de ciclo (independentemente do seu instrumento principal). Ele anteviu, também, o ensino colectivo dos alunos universitários de piano, e o modo como a pedagogia em grupo iria lentamente incidir no âmbito do ensino individual.

- b) Monsour, S. A. (1960) *The Establishment and Early Development of Beginning Piano Classes in the Public Schools, 1915-1930*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan.

O trabalho de Monsour descreve a implantação das aulas colectivas de piano no ensino genérico norte-americano, desde os seus inícios em 1915 até 1930. Monsour recolheu o testemunho dos principais agentes do piano colectivo neste período, nomeadamente personalidades como Tremaine, Maddy, Kinscella, Miessner, Ahern, Evans, Prigge e Mattern. O trabalho é uma crónica da expansão do movimento, a partir dos seus centros de irradiação,

e das contribuições individuais que impulsionaram a pedagogia colectiva. Monsour inclui informações sobre aspectos administrativos, financiamento, organização lectiva, avaliação, formação de professores e materiais utilizados.

As actas das reuniões das associações profissionais norte-americanas *Music Supervisors National Conference* (MSNC) e *Music Education National Conference* (MENC) ilustram o desenvolvimento do piano em grupo ao longo das primeiras décadas do século XX. Outro grupo de documentos descreve as práticas e invenções de Johann Bernard Logier, assim como da controvérsia que gerou o indubitável impacto da sua acção docente. O trabalho de Logier na Irlanda de começos do século XIX assinala o início deste percurso.

3.4.1. Problemas de implementação

Mais recentemente, o interesse no PF suscitou inúmeras pesquisas e fez desenvolver os *curricula*, dotando progressivamente esta área de uma plataforma comum de discussão e auto-regulação. O processo é particularmente patente nos Estados Unidos, embora nos nossos dias também apareçam sinais de mudança na Ásia (EunSuk Jung, 2004; Younkyung Lee, 1986), na América do Sul (Da Costa, 2003; Montandon, 2001; Gerónimo, 2003), e na Europa (Molina, 1994; Lynch, 2003; Koopman, 2002):

A formação pianística constitui uma parte importante dos *curricula* musicais nas universidades e escolas superiores coreanas. Certamente, o conteúdo e o formato das aulas variam entre as diversas instituições, mas muitas instituições de ensino superior oferecem disciplinas que se concentram na *performance*, [no piano] como segundo instrumento, ou bem numa competência específica - como harmonização, acompanhamento, ou leitura à primeira vista. Estas disciplinas permitem aos alunos o domínio mais aprofundado destas habilidades específicas, mas estarão a eclipsar a promoção das competências pianísticas, como uma visão mais abrangente [e interligada]. O propósito deste estudo é sugerir uma abordagem mais estandardizada da classe colectiva de piano, assim como certas modificações nos *curricula* coreanos, mudanças estas que ampliarão o enfoque dos conteúdos da disciplina, sem sacrificar o desenvolvimento de uma competência pianística, isto é, o verdadeiro núcleo da classe (EunSuk Jung, 2004: i).

O número reduzido de alunos inscritos em competências pianísticas, no nível secundário, no Brasil, é uma clara indicação da situação frágil que estes estudos atravessam. As competências pianísticas são normalmente uma disciplina optativa no seio de um curso de interpretação pianística. Esta disciplina, dedicada às competências pianísticas, foi-se tornando um curso dirigido apenas a um pequeno grupo de alunos auto-motivados, e muito interessados numa formação avançada, mais do que numa disciplina geral dirigida a todos os estudantes de música. Por falhar o acesso a um curso destas características, os alunos com experiência pianística prévia gozam de preferência sobre aqueles que dele estariam mais necessitados, isto é, aqueles alunos sem conhecimentos pianísticos. Os iniciantes ficam intimidados por um curriculum demasiado orientado para a execução ... (Da Costa, 2003: 86).

A disciplina de PIANO COMPLEMENTAR é uma inovação dentro dos estudos musicais, na presente reforma; desta inovação esperam-se obter resultados muito optimistas. O instrumentista (de instrumento monódico), formado segundo os planos de estudo actuais, encontra graves dificuldades de compreensão nas aulas de harmonia e análise, e apresenta lacunas importantes na formação musical para se orientar no mundo da composição ou da direcção... O piano oferece as melhores condições, e o seu estudo pode servir como aglutinador de todas as componentes de uma boa formação musical (Molina, 1994: 29).

3.4.1.1.Sub-estandardização dos programas

Uma observação recorrente nos estudos é a falta de homogeneidade e de estandardização nos programas quanto aos objectivos curriculares (Webber, 1958; Greene, 1962; ambos citados por Skroch, 1991: 13; Locke, 1986, citado por Jung, 2004: 13; Lyke, 1968, citado por Skroch, 1991: 13-14; Sonntag, 1980, citado por Jung, 2004: 10-11). Sonntag (1980) refere uma variação da carga horária entre instituições de entre 2-6 meses de instrução. Este dado mostra a disparidade entre os diversos programas quanto à importância curricular conferida ao PF. Este estudo revela a atomização dos programas: não existia, entre os vinte e quatro departamentos questionados, uma única competência comum a todos os programas – embora todos incluíssem uma ou mais da seguinte lista: leitura à primeira vista de hinos e acompanhamentos instrumentais, harmonização de melodias e transposição. Os níveis de exigência oscilavam entre um conhecimento incipiente do PF até à competência suficiente para tocar invenções de Bach, sonatas clássicas, e repertório fácil romântico e moderno (Sonntag, 1980: 78-79, citado por Spicer, 1992: 26-27).

A falta de ênfase em competências verdadeiramente funcionais é denunciada (Sonntag, 1980: 26-27); com frequência os programas não realizam a transição entre uma instrução direccionada para executantes (regime mais focado no repertório, na técnica e noutros aspectos da *performance*), e um ensino orientado para a docência (p. ex. leitura à primeira vista, improvisação, acompanhamento, transposição, leitura de partituras corais).

Spicer (1992) publicou um estudo muito completo visando a ênfase relativa das diversas competências. Spicer regista o debate de décadas, alimentado pela procura de melhores modelos de organização para estes estudos. No seguinte quadro, derivado deste estudo (1992: 26-34), são patentes os resultados das pesquisas dos diferentes autores:

Tabela 3 – Escolha de competências de PF em diversos programas e épocas

Freeburne (1953)	Leitura à primeira vista Improvisação Leitura em claves para além de sol na 2ª e fá na 4ª linhas Leitura de partituras orquestrais/corais (<i>open scores</i>)
Webber (1958)	Leitura à primeira vista de hinos e canções populares Leitura de acompanhamentos de repertório vocal Harmonização e melodias
Rast (1964: 117-121)	Leitura/transposição à primeira vista de melodias Execução de acordes (I, V, V7 em maior e menor) como acompanhamento de melodias (à primeira vista) Acordes maiores e menores e escalas em todas as tonalidades Acompanhamentos/transposição de acompanhamentos (ambos como trabalho preparado) Improvisação e harmonização de pequenas frases melódicas

Lyke (1968: 117-121)	Leitura à primeira vista Harmonização Tocar de ouvido Acompanhamento Audição crítica Progressões de acordes Transposição Desenvolvimento técnico Improvisação Análise
Hunter (1973: 106-114)	Leitura à primeira vista Harmonização Tocar de ouvido Improvisação Transposição Acompanhamento Desenvolvimento técnico Audição crítica Análise
Redfern (1983)	Acordes e Progressões de acordes Acompanhamento Improvisação Leitura à primeira vista Harmonização de melodias

Webber (1958) já tinha recomendado uma redefinição conjunta dos objetivos e a aplicação de *standards* aos requisitos mínimos para cada competência. No seu estudo,⁸¹ 91 % dos departamentos exigia algum tipo de formação no piano, embora a oscilação entre os programas denunciasses diferenças extremas em conteúdos e aplicação (Webber, 1958: 124-125). Green (1962)⁸² revelava igualmente discrepâncias entre as universidades quanto à realização de provas de exame (só 50% realizava), sendo as competências mais frequentes a técnica, transposição e repertório (Greene, 1962, citado por Skroch, 1991: 13).

Lyke, procurando o estabelecimento de critérios mais uniformes para os *curricula* dos futuros professores de ciclo, solicitou aos entrevistados (professores de música do ensino básico e professores de PF) o preenchimento de uma grelha em que as diferentes competências seriam catalogadas segundo a sua importância no currículo. Os dois grupos de respostas coincidiram num conjunto de dez competências: Leitura à primeira vista, harmonização, tocar de ouvido, transposição, improvisação, técnica, audição crítica, acompanhamento, progressões de acordes, e análise. Ambos grupos estiveram de acordo na organização dos *curricula* segundo as necessidades dos professores de música do ciclo (Lyke, 1968, citado por Skroch, 1991: 13-14).

A generalidade dos estudos denuncia uma certa negligência no tratamento dos programas de PF e a falta de referências estáveis, ou sub-estandardização. Graff (1984: 13) denunciava a existência de duas importantes barreiras para uma verdadeira homogeneização nos programas: a falta de materiais e a deficiente formação de professores.

⁸¹ Realizado com uma amostra de 244 instituições de ensino superior.

⁸² Amostra de 174 instituições.

3.4.1.2. Materiais didáticos

Os materiais didáticos utilizados constituem outro ponto de discussão (Graff, 1984: 43-113; Da Costa, 2003: 25-27); como Webber salientava (1958: 141, citado por Graff, 1984: 12), a boa organização de materiais e experiências, logicamente sequenciadas, é essencial quando se trata de desenvolver competências funcionais.

Certos constrangimentos no mercado levaram as editoras à comercialização de textos adaptáveis para diversas situações. Com frequência, esta limitação na comercialização impõe – ou *permite*, segundo os editores – que os mesmos textos sejam usados tanto em grupo como individualmente, ou dirigidos a níveis etários diferenciados.

No entanto, não todas as populações de iniciantes partilham das mesmas necessidades (p. ex., um instrumentista “não-pianista” no contexto universitário terá conhecimentos, expectativas de execução e gostos musicais mais refinados do que uma criança ou um adolescente, embora todos sejam considerados *iniciantes* no piano):

Alguns textos assumem que o aluno não tem conhecimento prévio dos conceitos musicais básicos. No entanto, deveríamos assumir que os alunos das licenciaturas em música têm esse conhecimento prévio, porque caso contrário não teriam sido aceites nesses programas de estudo. Assim, estes alunos não deveriam ser forçados a adquirir competências e conhecimentos que já possuem (Graff, 1984: 107).

Skroch (1991: 33-36) realizou uma revisão exaustiva da literatura dedicada a materiais de ensino, destacando o paradoxo na proliferação de textos que não são consistentes com as directrizes da investigação. Watkins (1979), após um levantamento dos textos que incluíam nomes emblemáticos do PF, tais como Sheftel, Rast, Lyke, Pace e Mach, criticou o carácter generalista de alguns textos e o facto de não dar suficiente atenção à improvisação e a transposição, competências apontadas com frequência como essenciais por outros professores de renome. Graff chega a similares conclusões no seu estudo (Graff, 1984: 107). Um inquérito semelhante, de Hunter (1973, citado por Skroch, 1991: 34-35), alertava para a necessidade de incluir as competências de transposição, tocar de ouvido, harmonização, e acompanhamento.

Lyke, reputado pedagogo e também prolífico autor de textos de PF, defende uma filosofia diferente. Lyke concluiu que a mera preferência por um texto concreto condicionaria – erradamente – a estruturação do *curriculum*, sendo que muitos professores se inclinariam pela utilização do único texto escolhido, mais do que pela organização do próprio material, com base numa filosofia pessoal com objectivos e sequência de apresentação para cada nível (Lyke, 1968: 80).

No citado estudo de Graff, dois textos, *Keyboard Musicianship* (Lyke et al., 1983) e *Basic Piano for Adults / Intermediate Piano for Adults* (Robinson, 1964, 1970), são destacados pela sua visão abrangente, dedicando o primeiro mais atenção à leitura à primeira vista, e o segundo à modulação e a tocar de ouvido. Mesmo naqueles textos de melhor qualidade, foram encontradas deficiências quanto ao material para a improvisação, o acompanhamento e a redução de partituras. A autora concluiu que, na ausência do texto ideal, torna-se necessária a procura, em fontes diversas, daqueles materiais que melhor sirvam a filosofia de ensino, complementando as áreas deficitárias com outros materiais (Graff, 1984: 111).

Constata-se que este longo diálogo de décadas entre profissionais, autores, editores e investigadores tendeu a produzir manuais cada vez mais completos, mais cuidados e melhor dirigidos às necessidades dos formandos. Exemplos exímios destes materiais são *Piano for the Developing Musician* (Hilley and Olson, 2005) e *Keyboard Strategies, Master Texts I e II* (Stecher, Horowitz et al., 1984), ambos referidos entre os mais usados nos estudos de Skroch (1991) e Johnson (1987, citado por Jung: 15).

3.4.1.3. Formação de professores

Como vimos, a formação específica de professores já existia em 1815, com Logier. Um século depois, surgiam programas de formação com aulas observadas, estágios e utilização de estratégias de grupo. Em 1929 este modelo era já muito difundido nos EUA. Nos anos 60, as universidades ofereciam os estudos de *keyboard skills*, mas não incluíam as didácticas de grupo nos programas de pedagogia pianística. Os cursos eram frequentemente conduzidos por professores “tradicionais” de piano (Richards, 1962a).

Vários estudos abordam a problemática da formação de docentes (Skroch, 1991: 132-161; Arrau, 1990: 60-67; Baker-Jordan, 2004: 269-290). Os professores revelam lacunas de formação em áreas tão importantes como improvisação, análise, leitura (especialmente de partituras orquestrais/corais). Assim mesmo, são patentes deficiências na formação em pedagogia, psicologia educativa, técnicas de ensino em grupo e utilização eficaz da tecnologia. É reconhecida a necessidade dos docentes de desenvolverem uma relação com a realidade da educação musical (ao nível da escola pública) e de serem capazes de se adaptar às necessidades dos diferentes colectivos de alunos.

3.4.1.4. Diversificação curricular do PF

Outra questão prodigamente debatida é a diversificação dos programas de PF segundo as especialidades dos alunos (educação musical, instrumento, composição, teoria, etc.). Sonntag (1980) não encontrou referências à diferenciação curricular baseada na área de especialização. Lyke (1968, citado por Jung: 10), mais de uma década antes, já tinha advogado por uma especialização, no intuito de fornecer uma ferramenta eficiente de apoio às aulas para os futuros professores de música nas escolas públicas. Locke (1986, citado por Jung: 13) mostrava que apenas metade dos programas oferecia a separação curricular para alunos de diferentes âmbitos de estudo. No mesmo trabalho, 95% das instituições exigiam a disciplina para os futuros professores de música no ensino geral, e 79% no caso dos alunos de instrumento (com excepção dos pianistas). Na pesquisa de Skroch (1991), ainda é referida a não existência de diferenciação curricular em mais de metade dos cursos estudados. Mesmo quando a diferenciação existe, prende-se com a quantidade de semestres de estudo, e não propriamente com as competências adquiridas. Skroch conclui que subsiste a necessidade de realizar uma reestruturação das aulas, para assim responder às necessidades específicas das diversas licenciaturas musicais.

Spicer (1992: 65) refere a insatisfação de professores, alunos e ex-alunos pela ausência de diversificação curricular segundo o tipo de curso. Entre os alunos de instrumento (cursos

focados na interpretação), por exemplo, o tempo excessivo dedicado ao PF era razão de queixa habitual. Para os alunos de Teoria, História, Composição, Direcção, e Educação Musical, em troca, era considerado que os conteúdos trabalhados não eram adequados para as futuras exigências profissionais. A percepção dominante é a de que os programas de FP não tinham em consideração a maneira peculiar como o piano iria ser usado na futura carreira profissional do aluno (Spicer, 1992: 132).

Spicer propõe uma diferenciação curricular em duas categorias; a primeira abrangeria uma classe de profissionais que depende do teclado para acompanhar, ilustrar e demonstrar na sala de aula, assim como em situação de ensaio e estudo pessoal. Este grupo compreenderia especialistas em História, Teoria, Direcção, Composição e Educação Musical. O segundo grupo não dependeria, segundo Spicer, de uma maneira tão directa do piano; os solistas instrumentais e vocais pertenceriam a esta classe (Spicer, 1992: 66-67).

O desenho de Spicer incluiria um “tronco comum” de PF para todos os alunos de música, constituído por sete competências (leitura à primeira vista, acompanhamento de solos vocais/instrumentais, tocar de ouvido, transposição, harmonização de melodias simples, encadeamentos básicos de acordes, e conhecimento de todas as escalas e arpejos). As diferenças seriam definidas em duas “vertentes” do PF, com ênfase em competências diversificadas.

Spicer chega a propôr *curricula* com requerimentos ainda mais específicos para os cursos de Teoria e História, com maior realce em harmonização, modulação, baixo cifrado e leitura de partituras orquestrais/corais. Para Direcção, o *curriculum* estaria direccionado para aperfeiçoar o nível de leitura de partituras orquestrais, realização de baixo cifrado e leitura em diferentes claves (com alguma diferenciação entre direcção orquestral e coral, devido ao facto de serem diferentes as suas técnicas de ensaio, assim como a utilização do piano). Naturalmente, os excertos de leitura dos directores de coro deveriam incluir todas as vozes nas suas claves tradicionais. Para maestros de orquestra, a familiaridade com todos os instrumentos transpositores seria treinada sequencialmente antes de abordar agrupamentos mais complexos. Os compositores, segundo Spicer, deveriam incluir na sua formação a capacidade de improvisar, para além das citadas para o grupo anterior. Na formação dos futuros professores de escolas públicas a improvisação de acompanhamentos de canções, a leitura à primeira vista de hinos e de partituras a quatro vozes, e a prática de tocar com uma mão e dirigir com a outra ocupariam um lugar central.

O *Julliard Report (The Julliard School of Music, 1953)* torna explícitas certas especificidades do programa de estudos da instituição novaiorquina, quando declara:

Todos os alunos na licenciatura de piano devem ter formação funcional em leitura espontânea, realização de baixo cifrado, leitura de partituras orquestrais e de *ensemble*, harmonização de melodias, modulação, transposição e improvisação. Estas experiências são fornecidas para melhorar a capacidade de memorização, para promover um melhor desempenho em tarefas de acompanhamento, para conhecer um repertório diversificado, e para contactar com os elementos estruturais de uma composição.

Para os alunos de outras especialidades, deverá existir uma diferenciação de estratégias e conteúdos para alunos sem nenhuma experiência pianística e alunos elementares, intermédios e avançados em piano.

Parece claro que o raciocínio primordial que acompanhou a implantação progressiva dos programas universitários de PF nos EUA foi o de desenvolver uma ferramenta de apoio para os futuros professores de música de ensino básico na escola pública (*music education majors*), área justamente considerada como decisiva para o futuro musical do país. Com o tempo, assiste-se a uma ampliação do critério que abrange igualmente os alunos instrumentistas de orquestra (*non-keyboard music majors*), embora a tendência seja o lento caminhar para a diferenciação curricular.

Para além da observação da utilidade imediata de certas actividades para determinados profissionais, este estudo pretende explorar a capacidade percebida de “fertilização mútua” entre as diversas competências; resulta alarmante a falta de referências na literatura científica à improvisação, que é uma das peças centrais da filosofia do PF (e, pensamos, também deveria sê-lo no contexto da educação musical genérica).

3.4.2.O estudo de Diana Skroch: “Radiografia” do PF

É apresentado um sumário dos resultados do trabalho de Skroch (1991: 55-208), com uma amostra de 758 professores de PF em instituições de ensino superior acreditadas pela *National Association of Music Schools* (EUA). A informação bem pode ser considerada como a “radiografia” mais representativa e actualizada do estado do PF no país em que a sua implantação é mais generalizada, EUA. Provavelmente o comentário mais urgente a fazer a estas entrevistas seja a não abordagem da improvisação.

Tabela 4 – “Radiografia” do PF, segundo o estudo de D. Skroch

Instituições:
A maior parte das instituições de ensino que concedem Licenciaturas em música acreditadas pela <i>National Association of Schools of Music</i> (NASM) (92.58 %) inclui Piano em grupo (<i>piano classes</i>) nos seus <i>curricula</i> .
Dados das Licenciaturas em música, alunos não pianistas:
A maior parte (80.57 %) das instituições descrevem a quantidade de alunos registados nestas aulas como “estável” ou “crescente”.
Mais de metade (55.21 %) das instituições oferecem 2 anos de piano em grupo. A tendência para a expansão dos programas é notável: 9.86% oferece 3 anos de aulas e 7.61 % oferece 4 anos.
Em quase $\frac{3}{4}$ partes do total (72.68%) a disciplina equivale a 1 crédito por período; em 20% dos casos, equivale a 2 créditos.
Em 74.37% dos casos a instrução era dada duas vezes por semana; 10.42 % tem 3 aulas por semana.
A duração típica da aula é de 50 minutos (84.23 %).
As classes com seis, oito, dez ou doze alunos são igualmente frequentes. A média é de 9 alunos. A duração, frequência e número de alunos por classe não tende a aumentar com o ano de curso (em 81.02 % dos casos).
75-77 % das instituições colocam os alunos em classes consoante as suas capacidades e experiência prévia. Entre elas, 92.57 % realiza audições/entrevistas prévias ao registo para o efeito.
Em quase 70% dos casos, a presença do PF no currículo não implica aumento das propinas.
Em quase 73% dos casos, os alunos recebem uma brochura com os conteúdos ou é-lhes facilitada uma descrição da disciplina.
Mais de metade dos programas (54.65%) baseiam os conteúdos num guia curricular, geralmente redigido pelos professores da disciplina (65.46% dos casos). O guia é usado de maneira uniforme pelo departamento em mais do 70% dos casos.

Os textos mais utilizados são:
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Piano for the Developing Musician Vol. 1</i> (Hilley & Olson) - 19.65 % 2. <i>Keyboard Musicianship Vol. 2</i> (Lyke, Elliston, & Caramia) - 15.54 %; e <i>Keyboard Musicianship Vol., 1</i> - 14.96 %) 3. <i>Harmonization at the Piano</i> (Frackenpohl) - 14.08% 4. <i>Progressive Class Piano</i> (Heerema) - 14.08% 5. <i>Keyboard Strategies (Master Text 1)</i> (Stetcher et al.) - 14.08%
Quase metade das instituições requer o mesmo tempo de estudo de PF, sem diferenciação curricular dependente dos vários tipos de licenciatura. Em troca, 46.76% matiza a duração dos estudos (numero de períodos) para as diferentes licenciaturas: os alunos de História da Música realizam em média 3 anos e um período; os alunos de Teoria, Terapia Musical, e Canto (tanto o ramo de executantes como o de professores de ciclo) devem cursar entre dois e dois anos e meio; os requerimentos para os alunos de instrumento (executantes e professores de ciclo) e música sacra são entre um ano e meio e dois anos.
78.31% das instituições não prevê programas individualizados de PF com objectivos específicos segundo as diferentes especialidades nas licenciaturas.
As 10 competências em que os docentes se consideram mais aptos são:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escalas e Arpejos 2. Símbolos e terminologia 3. Interpretação 4. Repertório 5. Análise 6. Experiência em <i>performance</i> na presença dos outros colegas 7. Progressões de acordes 8. Leitura à primeira vista 9. Memorização 10. Acompanhamento
Harmonização e transposição são, portanto, duas das competências incluídas entre as mais importantes, mas não aparecem entre aquelas que os professores se sentem mais confortáveis para ensinar.
85.07% dos programas requerem um exame final global de conhecimentos na disciplina. Destes, quase 70% exige classificação positiva para conseguir a graduação. O exame é desenhado pelos professores do departamento em 55.96% dos casos e é administrado por eles em 38.08 % dos casos. A avaliação é realizada por um júri de duas pessoas, e em 40.73% dos casos, tem lugar no final do segundo ano da licenciatura.
78.81% dos alunos fica livre dos requerimentos da disciplina e da obrigatoriedade das aulas sob certas condições; a mais frequente é a realização de um exame para demonstrar suficiência (90.76%).
Dados das Licenciaturas não musicais, que oferecem crédito por aulas de piano em grupo:
57.18 % dos centros ministram aulas colectivas para alunos universitários de cursos sem relação com a música (<i>non-music majors</i>).
A oferta típica tem o perfil de um ano de duração, oferece um crédito pela disciplina e consta de duas aulas semanais em horário diurno de 50 minutos. A idade média dos alunos é de 21 anos.
Os textos usados mais frequentemente são:
<ol style="list-style-type: none"> 1. The Older Beginner Piano Course (Bastien) - 18.72 % 2. Basic Adult Piano Course (Palmer, Manus & Lethco) - 16.26 % 3. Piano for Pleasure (Hilley & Olson) - 12.32 %
A maior parte das instituições não oferece aulas colectivas separadas para alunos adultos extra-universitários 93.10 %.
Dados sobre o perfil do professor:
90.07 % dos professores são caucasianos, entre eles 67.04% são mulheres. 33% tem idade entre 36-45 anos; 33% entre 46-55.
74.52% dos professores tem contratos a tempo inteiro; a categoria profissional oscila entre Assistente (23.94%) e Professor Associado (23.38%). Apenas 20% tem categoria de Professor ou Leitor.
66.48% tem a responsabilidade departamental da disciplina.
73.63% dos trabalhadores a meio tempo ganha um salário de menos de \$15,000.

Entre os professores a tempo inteiro, 42.91 % ganha salários entre \$25,000-\$34,000.
A disciplina de Piano em grupo constitui 24% ou menos do horário total para a maior parte dos professores (tempo inteiro e meio tempo).
54.80% dos professores considera a disciplina como de “alta prioridade” nos seus horários.
75% dos professores declara ter tempo suficiente para preparar as aulas.
Em 61% dos casos, a aula de piano em grupo forma parte da descrição do trabalho na altura da contratação; no entanto, apenas foi exigido a 25% dos professores que dessem uma classe prática durante o processo de contratação.
52% dos entrevistados tem o grau de Mestre e 41% o de Doutor, normalmente em Interpretação (<i>Piano Performance</i>).
A média de anos de experiência em PF entre os entrevistados é de 13 anos.
A experiência pedagógica considerada mais valiosa pela maioria dos professores na sua preparação para leccionar PF no nível universitário é o ensino de Piano em grupo durante o ensino secundário no contexto de estúdio privado.
A experiência educacional mais valiosa na formação dos professores é a realização de <i>workshops</i> e a observação de outros colegas de profissão.
Os cursos de licenciatura mais valorizados na preparação para o ensino desta disciplina são <i>Group Piano Pedagogy</i> , <i>Piano Pedagogy</i> , <i>Applied Piano</i> e <i>Class Piano</i> . No entanto, esta lista não é consistente com a formação real da maioria dos professores: <i>Applied Piano</i> , <i>Music Theory</i> , <i>Piano Pedagogy</i> , e <i>Piano Literature</i> .
O grupo mais numeroso de professores (28.17 %) tinha assistido a um <i>workshop</i> ou a uma reunião profissional focada em técnicas de ensino de piano em grupo durante o último ano; no entanto, 19% não tinha tido nenhuma actualização nos últimos 5 anos e 16.90 % nunca tinha assistido a uma acção de formação.
Dados sobre instalações e equipamento:
90% dos entrevistados utiliza unicamente um laboratório com vários pianos digitais.
O número médio de instrumentos num laboratório é de 13 (incluindo um piano acústico).
O número médio de instrumentos em salas de aula “acústicas” é de 9.
Os recursos institucionais que os professores consideram mais importantes são, por ordem de importância:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Manutenção dos instrumentos 2. Espaço para estudo 3. Espaço para leccionação 4. Número de instrumentos 5. Quadro 6. Materiais de ensino e livros com material suplementar 7. Lugar de armazenamento de materiais 8. Metrónomo 9. Equipamento para audição 10. Material de projecção
Um número elevado de comentários dos entrevistados reflecte financiamento inadequado para a actualização dos equipamentos, assim como a necessidade de formação especializada no uso de novas tecnologias.

3.4.3. Conclusões da “Radiografia” do PF

Tabela 5 – Conclusões da “Radiografia” do PF

Sinais positivos no estudo:
1. Estabilidade na oferta da disciplina. Aceitação institucional da sua necessidade.
2. Tendência para a expansão da oferta.
3. Tendência à uniformização nas correspondências de créditos.
4. Tendência à uniformização na carga horária.
5. A vulgarização do uso do <i>Teaching Lab</i> uniformiza a média de alunos por classe abaixo de 12.
6. Uniformização na realização de exames prévios de colocação.
7. Os programas são cada vez mais baseados num guia curricular desenhado pelo professor e menos no seguimento rígido de um texto.

8.	Os textos utilizados maioritariamente são de excelente qualidade.
9.	Tendência para a uniformização, importância e credibilidade do exame global final (<i>proficiency exam</i>).
10.	Expansão da ideia do ensino de piano em grupo (com obtenção de crédito) para alunos de licenciaturas extra-musicais (<i>non-music majors</i>).
11.	Na contratação de professores, a imensa maioria tem habilitações de mestre ou doutor.
12.	A vulgarização do espaço de leccionação <i>Teaching Lab</i> , que otimiza as potencialidades do ensino em grupo, é um dado adquirido para a imensa maioria dos programas.

Sinais negativos no estudo:

1.	Menos de metade dos cursos faz <i>nuances</i> curriculares consoante o tipo de licenciatura, que só têm a ver com a quantidade de semestres de estudo, e não propriamente com as competências adquiridas. Urge reestruturar as classes para responder às necessidades específicas dos diversos tipos de licenciatura musical.
2.	Revisão dos <i>curricula</i> para dar maior cobertura às competências funcionais relacionadas com a prática real dos professores de música, e menos às competências relacionadas com interpretação de repertório. Julgando pelas competências que são consideradas importantes pelos professores, existe ainda uma forte vinculação ao estudo do piano como instrumento executante (repertório, técnica, performance, interpretação, símbolos e terminologia, memorização), sendo que a parte <i>funcional</i> não recebe a devida atenção.
3.	A improvisação não aparece mencionada nas entrevistas.
4.	A ligação cognitiva entre as diversas competências não é referida nas entrevistas; não existe a percepção das mesmas, assim como das estratégias pedagógicas para o seu aproveitamento.
5.	A harmonização, considerada como fulcral dentro das competências funcionais, não se encontra entre as que os professores se sentem melhor preparados para ensinar. O mesmo acontece com a transposição.
6.	Na altura da contratação, ainda é infrequente a exigência da demonstração prática das capacidades para a leccionação em grupo.
7.	São patentes as lacunas na formação contínua dos professores.
8.	Existe financiamento inadequado para a actualização dos equipamentos, assim como para a necessidade de formação especializada no uso das novas tecnologias.

Recomendações:

1.	Considera-se ideal um horário que permita três aulas semanais de 50 minutos.
2.	É recomendável a publicação de um guia de textos e materiais para PF. Este guia poderia igualmente incluir descrições e cotações actualizadas de equipamento.
3.	Convida-se à publicação de mais materiais para o desenvolvimento de competências funcionais (incluindo harmonização, transposição e leitura de partituras).
4.	Recomenda-se às instituições a oferta de aulas separadas para alunos de música e alunos de outras especialidades, ⁸³ assim como responder às necessidades da população de adultos (não universitários). ⁸⁴
5.	Os programas de Pedagogia do Piano deveriam actualizar os <i>curricula</i> , incluindo uma substancial atenção para o ensino de competências funcionais, instrução em grupo e uso das tecnologias digitais.
6.	Os cursos de Pedagogia e Interpretação do Piano deveriam exigir maior prática na docência de PF.
7.	A contratação de professores para PF deve considerar especialmente professores com habilitações próprias e capacidade demonstrada para o ensino em grupo. A prova de entrada deveria incluir uma demonstração prática nesta modalidade.
8.	As instituições, departamentos e professores devem procurar activamente vias de financiamento para os programas, abrangendo as categorias de bolsas para educação, actualização de equipamento e materiais de estudo.
9.	Promover-se-ão seminários de formação a cargo de figuras de relevo na pedagogia do PF, em parcerias com fabricantes de equipamento digital.

⁸³ No sistema universitário norte-americano é comum que alunos de outras especialidades académicas possam incluir disciplinas de música como opções, contabilizando para os créditos do seu programa. Tais cursos podem assumir a forma de “Iniciação ao Piano (em grupo)”.

⁸⁴ É usual nas universidades americanas a oferta de classes extra-curriculares para membros da comunidade – espécie de “cursos livres” que contribuem para financiar os departamentos, ao mesmo tempo estabelecendo ligações entre as populações e as universidades.

Conclusão

Muitos profissionais da educação musical reconhecem a importância do PF, no nível universitário, especialmente para instrumentistas e futuros professores de música no ensino básico (escola pública). Esta revisão da literatura esboça uma panorâmica sobre os estudos mais influentes no domínio do PF. Durante os últimos 60-70 anos, os departamentos universitários nos EUA desenvolveram um esforço – talvez vagaroso e não linear, mas persistente – de convergência para um modelo de estudos mais abrangente e funcional.

Os campos em que a pesquisa teve maior incidência são os conteúdos curriculares, os objectivos da disciplina, a ênfase relativa de cada competência, assim como o nível de exigência requerido; no entanto, também são abordadas as questões dos pré-requisitos, da formação de professores, a metodologia de ensino e a utilização da tecnologia. A maior parte dos estudos adopta a forma de estudo de campo, a partir das práticas pedagógicas de uma série de departamentos universitários.

É significativo o facto de que uma grande parte da contribuição académica ao estudo da matéria seja realizada pelos próprios professores de PF. De uma forma coincidente no começo das suas carreiras académicas, estes docentes procuram uma pedagogia resultante da indagação científica, mais sólida e estandardizada, através da promoção de valores de autoavaliação e intercâmbio de experiências.

O comentário mais urgente a fazer é provavelmente a ausência da improvisação nas entrevistas. O aspecto generativo das actividades parece não estar suficientemente desenvolvido, bem como a interligação das competências.

PARTE II – A PRÁTICA

4 Experiências em Leitura

sight-read sɪt'ri:d ' Ler ou executar (música, por exemplo) sem preparação nem prévia familiaridade. Ler ou executar alguma coisa à primeira vista, sem preparação nem prévia familiaridade.

(The American Heritage® Dictionary of the English Language, 2000, 4ª ed.)

Pensemos no seguinte: alguma vez nos foi pedido para ler à primeira vista um livro que nunca vimos antes? Não; o que nos é pedido é simplesmente para o ler.

[Na] realidade, a expressão “ler à primeira vista” é tão pouco aplicável em música como na linguagem, pelo menos tal como é usada tradicionalmente.

GORDON, Edwin (2000) *Teoria da Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Edição da Fund. Calouste Gulbenkian.

Existem dois mundos; o mundo que podemos medir com uma linha e uma regra, e o mundo que sentimos com o coração e com a imaginação.

LEIGH HUNT, James Henry (1847) *Men, Women, and Books - A Selection of Sketches, Essays, and Critical Memoirs, from His Uncollected Prose Writings*.

Introdução

Este capítulo aborda um leque de experiências relativas à leitura como um dos eixos caracterizadores do modelo de PF. Faz-se notar que o conceito de “leitura” adoptado é mais abrangente do que o denotado pela expressão “leitura à primeira vista” (doravante LPV), sendo que aquela inclui esta, mas não se limitando a ela.

A definição mais difundida de “leitura musical à primeira vista” - ou como se prefere utilizar neste estudo, “Leitura Musical Espontânea” (doravante, LME)¹ - é a que sublinha a capacidade de tocar um texto musical não familiar sem estudo prévio (Lehmann & McArthur, 2002). Udtaisuk define-a mais extensamente como a capacidade

...de produzir com precisão um resultado musical quando se toca num instrumento, incluindo tantas componentes musicais (altura, ritmo, dinâmica, tempo, articulação e expressão) como seja possível, a partir de notação musical ocidental que não tenha sido vista ou estudada, mas ainda dentro das capacidades de leitura da pessoa, ou num grau razoável de dificuldade, na altura em que a pessoa experimenta tocá-la pela primeira vez (Udtaisuk, 2005: 6).

O acto de recriar um texto sem um extenso ensaio prévio requer processos mentais e físicos consideravelmente sofisticados. A LME começa com a percepção visual, mas o seu sucesso depende de variáveis como a base conceptual, a imaginação auditiva² e a destreza motora.

Segundo Chronister (1997: web), o leitor apenas reconhece padrões familiares; o que torna a experiência “nova” (*prima vista*) é o contexto, isto é, a combinação peculiar desses padrões: “A tarefa de ler à primeira vista não é [não tem a ver com] conhecimento ou compreensão; tem a ver com lidar com um contexto novo”

A expressão “primeira vista” é objecto de alguma controvérsia, pelo menos quando utilizada na sua acepção mais tradicional:

Ao atribuir aos alunos a tarefa de lerem um novo romance, o professor pede-lhes que o leiam e não que façam uma leitura “à primeira vista”... [P]ode esperar-se que a maioria das palavras do novo romance lhes seja familiar e que facilmente compreendam as palavras [não familiares], no contexto das familiares. É isso exactamente o que acontece em música... Pode esperar-se que leiam uma nova peça... tão facilmente como lêem uma peça familiar... construindo o ainda ignorado a partir do já conhecido. Assim, na realidade, a expressão *ler à primeira vista* é tão pouco aplicável em música como na linguagem ... (Gordon, 2000: 173).

Certamente, no caso da linguagem verbal, não fazemos a distinção entre “ler” e “ler à primeira vista”. A existência dessa diferenciação, na prática musical, parece sugerir que ler *não é* uma actividade simples, espontânea, quotidiana, uma mera chave de acesso a um certo tipo de conhecimento. Ler é um *meio*. A leitura musical carece de sentido se não se processa de forma funcional. Quando lemos um livro ou uma notícia, o fulcral não está na *acção* de ler, mas sim na apreensão imediata de conteúdo. Contudo, não dizemos: “*Hoje li à primeira vista uma notícia*”

¹ Um praticante de LME seria o músico que pretende obter sentido a partir da grafia musical, de forma fluente e desimpedida.

² A expressão “imaginação auditiva” é usada neste contexto no sentido de “capacidade mental de imaginar o som, mesmo na ausência de qualquer estímulo sonoro”.

sobre a invasão do Iraque”. Dizemos, simplesmente, que a lemos. O facto da leitura se processar espontaneamente é um dado adquirido. Medimos a eficiência da leitura pelo grau de compreensão que conseguimos extrair do texto.

O problema começa quando tornamos a leitura o “centro de homologação e reconhecimento” da competência musical. Isso acontece cada vez que o sucesso de uma criança na música é medida pelo sucesso no seu desempenho na descodificação da notação. Quando a leitura é alicerçada num substrato auditivo/oral prévio,³ ela processa-se de maneira espontânea e fluente. Apesar da ênfase obcecada na leitura, concluímos que, paradoxalmente, poucos praticantes atingem fluência e verdadeira compreensão do texto musical. A capacidade de ler notação espontaneamente adquire assim uma aura de magia, sendo considerada pelos que não a possuem como algo quase sobrenatural.

4.1. Algumas perspectivas culturais e educativas sobre a leitura musical

Para além da sua imediata e óbvia utilidade para o profissional, a prática da leitura espontânea pode ter um impacto na alfabetização musical das sociedades. Isso é evidente em países como a Inglaterra, onde a capacidade funcional de ler é valorizada no ensino e forma parte da tradição cultural e social; assim, é comum lá encontrar a) profissionais excelentes com um extraordinário nível de leitura, e b) um número notável de amadores com uma capacidade verdadeira de usufruir das competências adquiridas nos anos de formação. Descobrimos um embaraçoso paradoxo: a capacidade média de LME dos amadores em países musicalmente “alfabetizados” é por vezes superior à dos músicos profissionais em sociedades musicalmente “analfabetas”.

McPherson (1993) lista esta competência entre um grupo de capacidades básicas que todo músico deveria adquirir:

- a) tocar repertório ensaiado;
- b) tocar de cor (a memorização é realizada *a partir da notação* e posteriormente recriada auditivamente);
- c) tocar de ouvido (música que foi aprendida e memorizada *auditivamente*);
- d) improvisar segundo diferentes estilos e de forma livre;
- e) ler à primeira vista.

Similarmente, o presente estudo categoriza a LME como uma competência funcional essencial para o músico, e não apenas como uma ferramenta importante para certos profissionais especializados - acompanhadores, maestros ou correpetidores.

A LME já foi caracterizada neste capítulo como um agente de alfabetização musical. Porém, a capacidade de ler com compreensão e fluidez não constitui ainda uma referência na avaliação da competência musical, no nosso actual sistema de ensino. A própria música

³ No pensamento de Gordon, essa “naturalidade” estaria relacionada com a prática da audição, e com uma introdução da notação segundo os princípios da psicologia evolutiva. Se o contacto com a leitura for alicerçado num firme substrato auditivo/oral, a resposta do aluno perante o texto musical será espontânea e inteligente. Se, pelo contrário, baseamos a leitura na contagem e mera descodificação de símbolos, o resultado será uma leitura morosa, imprecisa e carente de lógica musical.

instrumental possui um *status* ambíguo na nossa sociedade; se por um lado, ela é respeitada como uma componente da “alta cultura”, por outro a ausência de alfabetização musical dos indivíduos não parece carregar nenhum estigma social e é até considerada uma norma cultural, como refere Gardner (1993: 109): “Enquanto existe na escola uma insistência considerável na promoção da linguagem [verbal], a música ocupa um nicho relativamente inexpressivo na nossa cultura, de forma a considerar aceitável o analfabetismo musical”.

O problema da leitura poderá assim ser atribuído a uma omissão no sistema educacional e não à falta de aptidão dos alunos. Como referiu Enrst von Dohnanyi,⁴ “[s]e a excelência na leitura [à primeira vista] fosse valorizada e acreditada, estou seguro que o número de bons leitores cresceria rapidamente” (Dohnanyi, 2000: 216). Mas como remediar a situação se não existe uma percepção generalizada do problema entre os agentes de educação? Apesar do seu impacto negativo, esta ausência de alfabetização parece não estar suficientemente consciencializada *como problema* pelos próprios músicos:

... [A] história mostra-nos que o facto de um aluno apresentar lacunas na leitura à primeira vista não é considerado um problema sério que possa prejudicar a carreira de um músico, da mesma forma que acontece na escola quando uma criança tem dificuldade para ler textos. Essa atitude do professor de “deixar fazer a natureza”, ou o talento “inato ou adquirido de forma espontânea” no domínio da leitura à primeira vista” permanece tabu (Corti, 1995: 5).

Sloboda (2000: 68), analogamente, destaca o notável esforço do sistema educativo para fazer de cada criança um leitor fluente da linguagem verbal; resulta incongruente, no domínio musical, que a leitura fluente não seja considerada um pilar essencial para o sucesso em actividades convencionais, mesmo assumindo que essas actividades (ex. montagem de repertório ou preparação para ensaios) irão exigir do aluno um grande esforço de descodificação.

No domínio específico do piano, Udtaisuk confirma a importância de compreender as componentes da LME, de forma a promover a capacidade dos alunos nesta matéria (Udtaisuk, 2005: 4). Quando Pace (1999a: web) exorta os docentes para “... elevar decididamente o nível de literacia musical ... e tornar a capacidade efectiva de ler à primeira vista o *sine qua non* do professor de piano”, a sua voz ecoa ainda sem resposta.

4.2. Experiências em leitura no âmbito do PF

Sob o título de “experiências em leitura” concentra-se um leque de experiências musicais; todas elas visam a promoção de uma relação mais holística do indivíduo com a notação. Como exemplos ilustrativos destas actividades, podem ser nomeados:

- a) montagem rápida de pequenas peças;
- b) recriação a partir de uma peça de repertório;
- c) paráfrase da peça lida;
- d) memorização instantânea;

⁴ Pianista, maestro e compositor húngaro (1877-1960).

- e) leitura espontânea;
- f) autoacompanhamento.

A montagem rápida de pequenas peças realça a compreensão das inter-relações entre os elementos do texto (progressões harmónicas, motivos, forma ou elementos expressivos) tendo como finalidade conseguir uma *performance* satisfatória da peça sem recurso ao estudo repetitivo ou prolongado. Entendemos por “montagem rápida” projectos de leitura que não superam normalmente uma semana de trabalho.

Na recriação de uma peça de repertório o aluno compõe uma peça resultante da manipulação de elementos encontrados no trecho original (padrões, intervalos, motivos, ritmo, textura, harmonia ou forma). Esta actividade funciona como um complemento da anterior e pode servir como incentivo para a prática da composição.

A capacidade de parafrasear situa-se entre a leitura espontânea e a improvisação. Como a LME, é uma experiência em tempo real na qual o leitor modifica o texto *enquanto o lê*, produzindo uma versão *alternativa* do original. As modificações podem consistir, por exemplo, em ornamentações ou simplificações da linha melódica, mudanças no estilo do acompanhamento ou substituições harmónicas. Paráfrases mais substanciais podem alterar o carácter, a textura ou a métrica da peça.

Na memorização instantânea os alunos observam uma pequena peça para piano, ou fragmento, durante breves instantes. Depois, é-lhes pedido que toquem a peça sem a partitura. Este exercício promove a apreensão funcional dos elementos textuais, através da audição da melodia, da harmonia, do ritmo e da forma. O aluno deve tentar reproduzir fielmente a peça, completando aqueles elementos que não conseguiu fixar na memória de forma improvisada, seguindo uma lógica contextual.

Para além da sua finalidade imediata, propõe-se o exercício da leitura espontânea (precedida de uma breve preparação em silêncio) como meio de promover um olhar mais esclarecido sobre os aspectos mais relevantes da grafia musical e a sua correspondente realização sonora através do piano.

O autoacompanhamento consiste em cantar e tocar simultaneamente, com ou sem preparação - dependendo do nível do aluno e da dificuldade do excerto. Esta actividade promove a coordenação necessária para dissociar várias linhas em simultâneo, isto é, um acompanhamento que é tocado e uma linha melódica que é cantada.

A base comum às actividades mencionadas é a promoção de uma relação flexível, fluente e espontânea com a notação musical. Se é verdade que todas estas práticas têm em comum a presença da partitura, as actividades incidem na grafia desde perspectivas diversas, conectando a leitura com as esferas da composição e da improvisação.

4.2.1. Leitura Musical Espontânea (LME)

Cada uma das subcompetências enumeradas pode ser considerada como uma manifestação diversa da LME. As transformações requeridas em cada uma das actividades convocam faculdades diferentes, embora a partitura seja sempre o ponto de partida da actividade. Na montagem rápida, por exemplo, o objectivo assenta na procura da fidelidade ao

texto dentro da limitação do tempo de preparação. Na memorização instantânea, a capacidade de retenção dos traços estruturais da peça (forma, harmonia, textura) é mais importante do que a literalidade na reprodução do texto. Na paráfrase, procuramos o exercício da criatividade e a intuição.

Estas experiências em leitura exigem um complexo processo de *tradução* (quase sempre em tempo real) que abrange funções cognitivas, afectivas, perceptivas e motoras. A LME utiliza a capacidade de reconhecimento de padrões e um papel activo da intuição e da memória; mas também importa gerar e utilizar representações auditivas, que são traduzidas, quase em simultâneo, em respostas motoras. A LME exige destreza motora, rápidas e eficientes adaptações visuais e físicas, assim como um processamento em simultâneo das diferentes camadas do texto musical (altura, ritmo, textura, articulação ou intensidade).

O objectivo consiste na interiorização do essencial da partitura num tempo limitado, e sem recurso à repetição ou ao aperfeiçoamento. Essa limitação obriga à ampliação do campo perceptivo para captar mais informação em menos tempo, e em simultâneo com tarefas motoras. O encurtamento do tempo de reacção é um objectivo desejável para o músico também noutros contextos, tais como situações de acompanhamento ou falhas de concentração durante a execução pública. A prática assídua de experiências de LME fortalece outras competências extramusicais:

O músico está constantemente ajustando as suas decisões sobre tempo, som, estilo, ritmo, fraseado e expressão – exercitando o seu cérebro para se tornar incrivelmente bom na organização e gestão de muitas tarefas simultâneas. O estudo dedicado desta interacção pode resultar numa grande recompensa para toda a vida, em termos de concentração, inteligência e capacidade de auto-conhecimento e de expressão (Ratey, 2001: 206).

Cognitivamente, a LME depende do reconhecimento de símbolos escritos; precisamente, o que torna possível uma LME fluente ao piano é a captação das *relações sintácticas* entre os diferentes símbolos; a transformação dessas percepções em movimentos inteligentes representa a parte motora do processo.

Transcendendo o meramente utilitário, a LME comporta experiências de reconhecimento mais ou menos imediato, conducentes ao estímulo da inteligência musical;⁵ neste sentido, a prática da LME tem como fim a promoção da compreensão espontânea e estruturalmente unitária do texto musical.

O contributo da leitura espontânea (dentro e fora do contexto do PF) é rico em matizes e atinge domínios que transcendem o mero *suporte* da excelência instrumental. A LME constitui (ou deveria constituir) um critério para a validação do controlo da linguagem e é uma ferramenta necessária na exploração de novo repertório para todos os instrumentistas: “... a leitura à primeira vista permite aos alunos uma apreciação significativa da música; ao mesmo tempo que exploram novas músicas e ampliam o seu repertório de forma eficiente, a actividade permite que o aluno se possa tornar mais autónomo” (Udtaisuk, 2005: 4).

A facilidade na leitura acelera o processo de aprendizagem permitindo uma imersão e aprofundamento maiores nos diferentes estilos e compositores (Clark, 1963: 88; Udtaisuk,

⁵ Utilizamos aqui “inteligência” no sentido de adaptação funcional aos aspectos auditivos, visuais e cinestésicos da notação musical.

2005: 1). A capacidade de ler fluentemente não aumenta apenas a eficiência na execução de repertório não ensaiado. A LME também serve, segundo Udtaisuk (2005: 1), como um instrumento de avaliação eficiente para analisar e documentar a alfabetização musical do aluno.

A prática da LME otimiza o tempo de estudo, gerando autoconfiança⁶ e motivação. A capacidade de ler pode também ser o pórtico de experiências enriquecedoras em *ensemble*, abrindo caminhos profissionais ou recreativos (Hardy, 1998: web).

A naturalidade no uso oral da linguagem verbal advém da sua natureza *improvisada* – sendo que o utilizador articula enunciados familiares, combinando-os de maneira oportuna, eficiente, inteligível, expressiva e potencialmente inesgotável. Analogamente, aspiramos a um relacionamento instintivo com a linguagem musical, com compreensão e espontaneidade semelhantes. O núcleo de uma alfabetização musical funcional será a capacidade de ouvir o que vemos e de ver o que ouvimos. O PF, tal como é explorado neste estudo, integra um sistema de educação musical que visa formar alunos que *pensam em sons* e que são capazes de *tocar o que pensam* – e o fazem com uma espontaneidade similar à evidenciada quotidianamente no uso da linguagem verbal.

4.2.2.LME como saber informal

A LME é categorizada com frequência como um saber *informal*; como vimos, nada no sistema de ensino convida o pianista ao exercício sistemático desta competência. Consequentemente, aqueles indivíduos que se destacam no seu desempenho como “bons leitores” são considerados “especiais” pelo resto. Assume-se, de forma tácita, que esse conhecimento é adquirido de modo informal - quando não directamente catalogado de *inato*.

Com frequência, os bons leitores têm dificuldade em explicar o seu “segredo” e atribuem vagamente a sua facilidade à experiência. É certo que a experiência é um factor que permite a predição da capacidade de ler espontaneamente (Lehmann, 1997; McPherson et al., 1997; Lyke et al., 1996: 424; e Sloboda, 1978). Elliott, no entanto, descreve a posse desta capacidade como dependente de três factores interligados: a) a capacidade de reflectir criticamente durante a acção; b) saber quando e como tomar decisões musicais; e c) compreender a situação ou contexto musical (Elliott, 1995: 63). O pensamento de Elliott aponta para a importância de uma intuição guiada pelo conhecimento formal e suficientemente flexível para mudar consoante o contexto.

Pace (1999a: web) valoriza a importância da descodificação simbólica conjuntamente com o papel da intuição – ou “palpites do que logicamente poderá vir”. Do mesmo modo que o sentido de uma frase verbal é captado pelo ouvinte através do seu próprio repertório pessoal de palavras, estruturas e significados, “assim uma passagem musical é reconhecida e compreendida pelo ouvinte ou executante segundo a proximidade ou afastamento das estruturas com que este está familiarizado” (Richardson, 2004: web).

⁶ A memória auditiva, tátil e cinestésica está em relação directa com a confiança do executante.

4.2.3.O papel da leitura: a mudança de paradigma no século XIX

Durante o século XIX um novo tipo de músico foi modelado pelo gosto de um público fascinado pela execução virtuosista e o culto pela individualidade. Mendelssohn e Clara Schumann, juntamente com outros compositores/intérpretes, inauguravam a tradição da interpretação de repertório *de concerto*. A tradição de memorizar a partitura, nomeadamente na literatura pianística, data desta época. Obviamente, esse *feito* musical requeria um regime intenso de ensaios.

Este fenómeno, no entanto, é relativamente recente na história da música. Já desde o século XI era habitual que as interpretações públicas fossem pouco mais do que uma versão *prima vista* (Lehmann & McArthur, 2002: 136). Por outro lado, era infrequente que uma peça recebesse mais do que algumas interpretações públicas. A familiaridade dos intérpretes com as linguagens dos seus contemporâneos tornava possível apresentar publicamente novo repertório sem recurso ao saturado regime de ensaios, tão comum nos nossos dias. Consequentemente, a capacidade de ler fluentemente era considerada obrigatória, até há pouco tempo, para manter o *status* de músico no activo.

Com o advento do recital e da figura estelar do intérprete, dois novos cenários começaram a emergir. Por um lado, a memorização começou a ser parte integrante do estudo dos pianistas. Por outro, a leitura espontânea deixou de ser uma competência comum no músico. Abundam na história da música episódios que parecem conectar a capacidade de ler com um saber inato, raro e quase sobrenatural, especialmente entre crianças prodígio:

Uma vez matriculado no Conservatório de Paris [César Franck], durante o seu exame final de piano, ... leu à primeira vista uma passagem ... com uma precisão absoluta, mas insistiu em transpô-la uma terceira descendente. Embora esse capricho lhe tenha custado o primeiro prémio, Franck recebeu ... um *Grand Prix d'Honneur*. Três anos depois ele realizou o seu exame final de improvisação ao órgão: enfureceu os júri por ... fazer uma peça perfeitamente consoante a partir de dois temas oferecidos, embora a ideia dos examinadores era que ele deveria improvisar sobre cada tema por separado (Stove, 1990).

Franz Liszt descrevia com admiração o talento de Von Bulöw na leitura e na transposição (Herrman, 1971: 21, citado por Corti, 1995: 4):

Este pequeno jovem lê qualquer partitura que lhe ponhamos a frente, e toca com correcção e embaraçosa exactidão até as vozes intermédias nas obras mais complicadas. Igualmente, transpõe peças que lê pela primeira vez para qualquer tonalidade. A impressionante mobilidade dos seus dedos e um ouvido espantosamente sensível às diversas cores sonoras tornam esta pequena criatura interessantíssima. Mesmo nas passagens rápidas, consegue decifrar os acordes mais invulgares, sem nunca hesitar numa nota.⁷

May Fay, pianista norte-americana e aluna do próprio Liszt, relata de forma humorística a sua experiência virando páginas para o seu *maestro* durante um recital de canto:

[Liszt] pediu-me para lhe ir virar as páginas ... A sua forma de ler...! É mesmo difícil virar as páginas para ele, porque lê com tanta antecipação o que está a tocar, absorvendo completamente cinco compassos com uma olhadela, que tu tens que adivinhar onde te parece

⁷ Tradução portuguesa de Diana Gonçalves.

razoável que ele queria que virasses as páginas. Uma vez, virei cedo de mais, e ele tirou a folha das minhas mãos e a passou novamente para atrás (Fay, 2005: 215-6).

Seria tão notável a capacidade de leitura de Liszt? Ou, como extraordinário criador de ilusões que era, e portador do talento de tocar, compor e improvisar superlativamente, intuiria facilmente o desenlace das frases, “com cinco compassos de antecipação”? Lia, inventava, imaginava, lembrava? Ou fazia as quatro coisas juntas, com notável sentido de integridade, segurança e *panache*?

Sobre a pianista Marie Bigot, que teve uma estreita vinculação a Haydn e Beethoven, é contado o seguinte relato: “Numa ocasião, lendo à primeira vista a *Sonata Appassionata* a partir do manuscrito, ela conseguiu adivinhar os rabiscos ilegíveis tão acertadamente que Beethoven, maravilhado, ofereceu-lhe o original” (Todd, 2003: 35).

Da circulação destes e outros episódios deriva uma corrente de opinião que considera que a facilidade na LME é inata, não podendo ser aprendida através de instrução e de prática pessoal. Goldowsky estava convicto de que essa facilidade era herdada e não adquirida, tornando estéril qualquer tentativa de ensinar a pessoas sem esse talento (Wolf, 1976: 152). No entanto, como apontava Dohnanyi (2000: 214-216), a melhor prova de que ler fluentemente não requer nenhum talento ou pré-requisito especial, é o facto de que entre os leitores mais eficientes estão os bons músicos amadores; estes, argumenta Dohnanyi,

... não alimentam ambições de vangloriar-se da sua facilidade à frente de outros; o que desejam é desfrutar do seu nível, melhor ou pior, sem gastar um tempo infindável a praticar apenas uma ou duas peças. Mais atraídos pela variedade, tocam todo tipo de peças que possam tocar relativamente bem para o seu belo prazer. Desta forma eles aprendem ... a conhecer uma parte considerável da literatura (Dohnanyi, 2000: 214).

Lehmann & McArthur (2002: 135) estabeleceram a LPV como uma competência que pode ser desenvolvida com a formação apropriada, mostrando que a diferença de nível entre os leitores pode ser explicada pelo seu grau de imersão na actividade.

4.2.4. Ler para “montar” ou ler para explorar?

A ênfase da leitura no contexto do estudo instrumental é motivada, como vimos, pelo confronto com o repertório. Esta actividade exige do aluno uma atenção ao pormenor e uma precisão absoluta na interpretação do texto. Esta vocação de fidelidade ao texto parece convidar o aluno a realizar uma leitura serial, na qual cada evento é retirado do seu contexto global para ser objecto de minuciosa atenção. É possível que, em muitos casos, o excesso de zelo pelos pormenores tenha eclipsado a percepção global do texto musical.

A leitura espontânea convoca estratégias diferentes, mais interessadas na captação de padrões, de gestos globais e de sentido e direcção da música. A LME visa revelar as relações sintácticas da composição, enquanto uma leitura serial de eventos tenderá a cristalizar uma visão segmentada e sem intenção musical unitária. Traçando um paralelo linguístico, diríamos que a primeira estratégia revelaria a peça ao nível morfológico-sintáctico, enquanto a segunda ao nível fonético, apenas. O patamar “semântico” – o sentido transcendente da peça – ficaria mais acessível para o bom leitor “espontâneo”.

Dohnanyi advogava pela introdução precoce da LPV (2002: 215). Pace defende a coincidência do começo da prática da leitura espontânea com o início da imersão na notação musical. Com isso, ambos parecem referendar um modelo educativo que incentiva o valor exploratório da leitura para além do directamente utilitário. A leitura, considerada como (a) ferramenta para a montagem de repertório; e (b) meio de exploração e conhecimento de outras músicas, é uma realidade única que se manifesta dualmente. A coexistência destas duas visões no ensino tornará irrelevantes as fronteiras entre ambas. Os processos de estudo para a interpretação de repertório e para o desenvolvimento da LME podem ser diferentes, mas não se excluem mutuamente: “...tocar sem parar nos erros, ou parar para corrigir e praticar passagens são dois meios diferentes para atingir dois objectivos diferentes, mas interligados: ler convictamente à primeira vista, e interpretar de forma coesa” (Richardson, 2004: web).

4.2.5. Funções da LME no PF: do pragmático ao estruturante

“[U]ma boa leitura à primeira vista tende a ser um indicador de alguém que poderá vir a ser profissional da música” (Weirich, 2004). São muitas as referências à leitura espontânea como uma competência orientada ao domínio profissional. É, de facto, cada vez maior a procura de instrumentistas com capacidade para tocar uma partitura sem estudo prévio. As orquestras e coros gerem apertados calendários de ensaio, tornando imperativo seleccionar os seus membros segundo o seu desempenho nesta actividade. A figura do pianista/acompanhador caracteriza essa procura da competência, reproduzindo as partituras mais complexas, sem nenhum estudo prévio, e por vezes sob pressão (audição ou recital).⁸

Considerando apenas a sua utilidade imediata no campo profissional, pareceria óbvio que a prática da leitura fosse promovida sistematicamente como parte da formação instrumental. A perspectiva da utilidade imediata da LME é apenas uma (e nem sequer a principal) entre as muitas que suscita a leitura como competência *funcional* abrangida pelo nosso estudo.⁹ Se fosse preciso cifrar apenas uma utilidade da LME, esta seria, nas palavras de Frazier (1996: 42), a aquisição de uma “competência de musicalidade abrangente”. O possuidor desta capacidade tem uma arma contra a desmotivação, um utensílio que lhe facilitará o acesso a mais música, e a participação em situações de exploração musical mais variadas. Para além da competência que se deseja aperfeiçoar, o gosto pela leitura abrange factores afectivos. Ela torna-se a ferramenta imprescindível para acedermos ao manancial inesgotável da música.

4.2.6. Leitura e memória

Esta dicotomia entre os dois modelos de prática da leitura - um orientado para a montagem, e outro que enfatiza a exploração - tem gerado ao longo das gerações algumas

⁸ Ver Lehmann & Ericsson (1993) em conexão com leitura no contexto do acompanhamento.

⁹ Um extenso leque de visões complementares se apresenta ao investigador desta apaixonante matéria. São algumas: as relações entre leitura e LME; a promoção da LME no seu rol alfabetizador musical universal; o cérebro e a sua participação nesta actividade; as conexões entre esta competência e a capacidade de harmonizar e improvisar; a sequência de aprendizagem mais eficiente; o papel da experiência e da intuição na LME; os nexos entre a notação e a expressão da ideia musical, etc.

distorções e preconceitos. Diz-se, por exemplo, que a fluência na leitura e a capacidade de decorar são mutuamente excludentes. Segundo esse raciocínio, alguns alunos tenderiam a decorar a música rapidamente para evitar um esforço sustido de leitura; isso causaria, com o tempo, a hipertrofia da faculdade de memorização, e a atrofia da leitura.

É fácil compreender a origem deste preconceito. Os alunos que decoram com facilidade utilizam a audição com maior eficiência e podem assim encobrir hábitos de leitura deficientes. Por outro lado, aqueles que possuem uma boa capacidade de leitura poderão estar a utilizar inicialmente padrões cognitivos ligados ao domínio visual. Certamente, os domínios auditivo e visual podem tender para a exclusão mútua, inicialmente. Mas isso não significa que, com orientação adequada, o indivíduo não possa tirar o melhor partido de ambas as disposições cognitivas e das suas inter-relações. Seria errado inferir que a melhor disposição natural para uma estratégia tem como consequência a inevitável disfunção na outra. Existem pesquisas que encontraram correlações entre a capacidade de decorar e a capacidade de ler à primeira vista (McPherson, 1995; Lee, 2003; Nuki, 1984, citado por Mcmillan, 2004: 8).

Tanto a leitura como a memorização dependem da interiorização da sintaxe da linguagem, e da apreensão intuitiva de padrões; estes dois factores também usufruem da memória. Enquanto a leitura espontânea depende sobretudo da memória de curto prazo, a faculdade de decorar repertório prima a transferência de informação desde a memória de curto prazo para uma memória mais sólida e permanente.

A memória, faculdade da consciência humana, intervém decisivamente na leitura. Desde esta perspectiva, ler constituiria uma variante do conceito *tocar de cor*. Primeiro, porque tocamos *o que reconhecemos*, o que já estava “guardado” dentro de nós; segundo, porque tocamos o que a nossa memória de curto prazo armazenou enquanto reconhecemos os padrões que estaremos a tocar seguidamente. A actividade de memorização instantânea ao piano (ver secção 4.2.) realça o alcance desta afirmação.

Ilustração 4 – Peça para memorização instantânea



Durante a LME, passado (imediato e longínquo), presente e futuro são combinados num fluxo mnemónico constante, que reúne a consciência do momento e a antecipação do que vem. Seymour Bernstein (1981: 41-43) recomenda o cultivo deste sentido intuitivo de antecipação, observando o modo quase inevitável em que motivos, ritmos, padrões ou progressões harmónicas tendem a reaparecer na música com certa previsibilidade. A imersão do pianista na LME, assim como o hábito de ouvir música, serão cruciais para o desenvolvimento deste sentido de antecipação.

4.2.7. Leitura e hábitos de estudo

Outra das distorções apontadas no debate leitura/memória é a crença de que os leitores fluentes tendem a desenvolver maus hábitos de estudo, tocam superficialmente e não resolvem bem as passagens difíceis. Stewart Gordon contradiz este preconceito:

É tentador ... concluir que aqueles leitores muito talentosos tendem a ser impacientes no trabalho de pormenor, frequentemente não aceitam com facilidade os processos mentais conducentes à interiorização da música, e são por vezes inseguros nas apresentações públicas sempre que não podem usar a partitura. Todas estas observações estão infestadas de excepções ... (Gordon S., 2001: 41).

Friedrich Wieck aconselhava “compensar” o desenvolvimento da leitura espontânea com a prática “artística e industriosa” de peças de repertório, “...porque, de outro modo, a prática de ler à primeira vista, que por vezes se torna uma paixão, conduz logo a uma certa complacência na forma de tocar piano e a uma forma maquinal mais ou menos vulgar de fazer música” (Wieck, 1875: 39).

Muitos professores desconfiam instintivamente da presença de uma “excessiva” facilidade na leitura. Ela é frequentemente associada à negligência no estudo e a um modo maquinal de tocar:

Um professor confiava-nos que os alunos com maiores dificuldades na leitura eram precisamente aqueles que apresentavam uma musicalidade mais evidente; para os outros, as partituras pareciam sempre demasiado fáceis e por isso tendiam a confiar em excesso nas suas facilidades naturais! (Corti, 1995: 5).

Dohnanyi refutou estas ideias salientando os benefícios que uma certa imperfeição contrabalançada pelo instinto poderá ter no desenvolvimento técnico (Dohnanyi, 2002: 215). A prática da LME não substitui o trabalho pormenorizado, nem o ideal de perfeição que caracteriza a actividade do concertista. Tanto este, no palco, como o músico que explora por primeira vez uma partitura têm um propósito comum: encontrar e projectar um pensamento musical que, sendo fiel à partitura, também a transcende. A leitura espontânea *complementa* esse olhar e torna-o mais imediato e perspicaz. Com o desenvolver de ambos modos de trabalhar, o músico aprende a escolher a ferramenta idónea para cada situação. A apreensão que o bom leitor faz do conteúdo da peça é, apesar de incompleto e provisório, mais relevante e estruturante porque confere um sentido e uma estratégia ao estudo subsequente.

A partitura, objecto justamente reverenciado pela nossa cultura, parece contudo não ser suficientemente explícita na altura de revelar aspectos menos objectivos do pensamento musical. Os símbolos rítmicos, que na partitura adoptam uma disposição nítida e equidistante, tornam-se, na interpretação, sons livres, espontâneos, subtilmente assimétricos, *naturais*. A prática da LME dessacraliza uma certa concepção monolítica da partitura, fazendo aflorar infinitas versões possíveis – “provisórias” – da música nela concretizada. Ao fazer isso, promove um olhar mais plural e imaginativo sobre o exercício da interpretação.

Como vimos, a prática da LME nunca formou parte do ensino formal do instrumento durante séculos de prática pedagógica; porém, esse facto não deverá ser considerado *a priori*

um critério de aprovação ou condenação desta competência como conteúdo curricular. Duas questões se impõem: (a) quais são as competências musicais que consideramos fulcrais para a generalidade dos nossos alunos; e (b) até que ponto os nossos métodos actuais são bem sucedidos em atingir esses fins.

É lícito, por tanto, interrogarmo-nos: faz sentido tornar a LME um objectivo pedagógico? Deverá a capacidade de ler fluentemente ser considerada como uma pedra angular, verdadeira indicadora e potenciadora da competência musical, ou apenas como uma actividade acessória do executante, um mero *facilitador*? Deverá a leitura espontânea ser deixada à iniciativa dos alunos curiosos ou naturalmente dotados? Qual será a relação entre a montagem fluente de repertório e a qualidade da LME? Qual, finalmente, a relação entre a prática da LME e a alfabetização musical dos alunos, incluindo aqueles que não se tornarão profissionais?

Se o objectivo consistir na aceleração do percurso do aluno para o patamar de uma execução virtuosista, é compreensível que não se deseje “atrasar” a formação com o cultivo da LME. Afinal, esta aprendizagem só mostrará os seus efeitos - maior rapidez na montagem, crescente autonomia, compreensão mais profunda do texto musical - meses ou anos mais tarde. “*Depois de tudo*”, poderia pensar o professor, “*não se fazem ‘recitais de leitura’, e eu preciso de apresentar resultados!*”. “*Depois de tudo*”, poderá pensar o aluno, “*ninguém vai contabilizar a absurdamente grande quantidade de horas de trabalho que eu necessitei para ler, montar e decorar as peças do meu recital*”.

As razões para tal estado de coisas prendem-se com a formação infantil. Sloboda regressa à comparação com a linguagem verbal para procurar a causa da deficiente relação com a leitura; enquanto a criança se torna fluente na língua mãe antes de aprender a ler e escrever, raramente atinge uma fluência comparável com os sons antes de aprender a notação. É mais: a aprendizagem instrumental acontece *em simultâneo* com a aprendizagem simbólica:

Esta tarefa a dobrar pode-se tornar um peso insuportável, que muitos resolvem memorizando cada nova peça ... de forma que a *performance* não tenha que depender da capacidade de leitura. O resultado é que alguns músicos não chegam a praticar suficientemente a leitura (Sloboda, 2000: 68).

Swanwick (1994: 142) critica um ensino musical que *permite* estas situações e favorece a sua ocorrência: “... um aluno pode ser confrontado simultaneamente com notação complexa, um arco numa mão e um violino na outra, e ainda exortações para tocar afinadamente, a *tempo* e com bom som”. É comum que o aluno que se assume “fraco” em leitura, por comparação aos colegas, tente encobrir a sua incompetência – logo interiorizada como uma verdadeira disfunção inconfessável. Simultaneamente, compensará a sua insuficiência redobrando o tempo de estudo individual. Os leitores *naturais* vingam; aqueles que não o são, acabam por se acomodar com a ideia de ter de trabalhar muitas mais horas para conseguir resultados semelhantes, muitas vezes evidenciando práticas conducentes a lesões graves:

Embora esses músicos tenham consciência dessas diferenças, e reconheçam a competência dos outros nesse domínio, aqueles que se sabem frágeis resignam-se geralmente a aceitar o rótulo de leitor “pobre” para toda a sua vida de músico, sem se interrogar sobre a origem da

sua “disfunção”; assim, em vez de tentar preencher esta lacuna, irão tentar compensá-la com trabalho de memorização “em casa” (Corti, 1995: 3).

Se o nosso compromisso como educadores for (a) expandir o universo do aluno, dotando-o de uma ferramenta para o acesso livre e independente do grande tesouro da música, e (b) abrir o aluno para a diversidade, ajudando-o a reconhecer traços comuns da linguagem musical em contextos diversos, então será sensato *perder* algum tempo com a leitura. Trata-se de despertar no aluno, desde o início, a compreensão da totalidade da obra e do seu funcionamento interno, assim como de favorecer a aceleração – para alguns, desbloqueamento – do processo de montagem.

Existem variáveis que podem diminuir o desempenho do leitor. Uma disposição gráfica anormal ou a presença de certas combinações de elementos que possam cair fora da experiência de reconhecimento do leitor - tempo, estrutura, textura, estilo ou outros. Estes elementos devem ser seleccionados, combinados e sequenciados criteriosamente durante a instrução. O objectivo da preparação deverá ser o controlo sobre a notação, através de diferentes estratégias, como a promoção da memória, a captação de padrões, e o desenvolvimento da audição.

Também terão que ser considerados outros factores, mais directamente relacionados com o próprio leitor, como o seu estado físico/psicológico durante a LME. A ansiedade perante qualquer tipo de *performance* pode ser responsável por um decréscimo no desempenho. Acrescenta-se o facto de ser a LME uma actividade “aberta”, onde se lida com um contexto novo. Estas circunstâncias deverão ser tidas em consideração durante a formação e especialmente nos momentos de avaliação da competência.

4.2.7. Leitura e motivação

É razoável assumir que as elevadas taxas de abandono (cf. Sloboda, 2001: 243-253; McPherson, 2005: 5-35) estão relacionadas com a ausência de treino em leitura espontânea. As pessoas não abandonam as actividades que lhes produzem prazer, satisfação ou um sentido de realização pessoal: “É provável que mais pianistas de nível médio abandonem os seus estudos por causa de problemas com a leitura ... Não nos deveríamos surpreender [com os] milhões de pessoas que “já tocaram piano”, mas que hoje não conseguem nem tocar uma melodia simples sem acompanhamento no teclado (Giles, 1983: 31).

Drake & Palmer verificaram que a celeridade com que um indivíduo compreende, descodifica, executa ou racionaliza um problema derivado da notação musical permite predizer a eficiência na preparação ulterior da passagem ou peça em estudo (Drake & Palmer, 2000, citado por Udtaisuk, 2005: 118).

Durante a primeira leitura obtemos a impressão inicial de uma peça; será por isso fundamental que o desempenho nesta fase seja o mais elevado possível (Pace, 1999a: web). Para iluminar todo processo de aprendizagem é essencial obter uma visão totalizadora¹⁰

¹⁰ Esta ideia coincide com o modelo de curriculum “Whole-Parts-Whole”, em que o problema é primeiro examinado como um todo, e depois dividido nas suas partes integrantes. Finalmente, as partes são articuladas novamente para obter a visão unificada do problema. A *Teoria da Aprendizagem Musical* de Gordon e a *Comprehensive Musicianship* propõem este modelo de curriculum.

(embora imperfeita) do objecto apreendido. Assim, essa *Gestalt* inicial serve como mapa de referência durante as primeiras fases do estudo. A ideia formada através da leitura inicial ajuda na escolha da estratégia de trabalho e na gestão do tempo de estudo e das expectativas e frustrações durante o processo.

Na ausência desta visão, a aprendizagem torna-se um avançar (ou, às vezes, recuar!) na escuridão, sem consciência precisa do progresso alcançado. O aluno não aprende a gerar estratégias flexíveis para resolver os problemas, sendo apanhado numa dinâmica de tentativa/erro que o converte numa máquina sem consciência nem capacidade de reflexão.

Os bons leitores são mais eficientes no estudo diário. Tornam-se mais confiantes e autónomos. Os leitores deficientes, pelo contrário, desenvolvem com frequência atitudes negativas genéricas contra a música, e contra o estudo individual. Essas posturas são reveladoras da desmotivação e do descontentamento – tão pouco que mostrar em troca de tanto esforço! O preço para *poder* tocar pode resultar, em muitos casos, demasiado alto. Uma fraca competência em LME pode inibir ou pelo menos atrofiar a plena alfabetização musical do indivíduo:

...[s]endo que um desempenho baixo em leitura inibe o desenvolvimento da literacia musical, parece lógico que a melhoria dessas competências aumentará o nível de literacia. Se é certo que os desempenhos consistentes em leitura abrem a porta para um mundo ilimitado de possibilidades, vocacional e profissionalmente, também é verdade que uma leitura fraca mais nada promove senão frustração, limitações na realização pessoal, e a exclusão das situações quotidianas de *performance* (Pace, 1999a: web).

4.3. A leitura e o patamar criativo

A conexão da LME com o patamar criativo é essencial para compreender o papel das diversas experiências em leitura dentro do modelo proposto de PF. Frazier advoga uma abordagem transdisciplinar da leitura, enfatizando as conexões com a improvisação, a harmonização de melodias ou a transposição. Esta abordagem diversificada tende a activar a participação activa da audição, a antecipação, e as conexões olho-ouvido-mão, aliviando a pressão e ansiedade que tanto dificultam o desenvolvimento desta função (Frazier, 1996: 42).

McPherson oferece uma visão interessante sobre a interligação das diversas competências. Ele revelou um padrão de interdependências entre os cinco tipos de competências musicais: a) tocar de ouvido, b) tocar literatura com partitura e c) sem partitura, d) improvisar e e) ler à primeira vista (McPherson et al., 1997: 123-129). Esta “fertilização cruzada” de competências sugere que certos saberes formam um *continuum*. Gardner vê um rasgo tipicamente humano na capacidade de usufruir dessa simultaneidade e continuidade: “ [no exemplo, uma criança entre 5 e 7 anos] ... canta enquanto desenha, dança enquanto canta, conta histórias enquanto brinca ...”. Gardner encontra nesta fase uma idade dourada da criatividade, “ uma fase na qual todas as crianças exibem grande criatividade e capacidade artística” (Gardner, 1984: 86, 128).

A leitura musical é frequentemente orientada para a obtenção da precisão absoluta, e não tanto como um exercício de recriação e imaginação (Hultberg, 2002). Azzara¹¹ chega a uma conclusão que poderá transformar-se num renovado ponto de partida para muitos educadores:

Na verdade, a leitura e a improvisação estão intimamente relacionadas. A compreensão da leitura começa quando os alunos atingem um grau sólido de musicalidade transcendendo a notação, e continua quando aplicam essa musicalidade adquirida à notação. ... as ligações que os alunos extraem quando improvisam, são janelas através das quais podemos observar os processos de pensamento musical, e a compreensão musical dos alunos.

Ler é um objectivo importante, mas para ajudar os alunos a ler com maior sagacidade, os professores deveriam incentivar a prática de tocar de ouvido e de improvisar. Fazendo essa conexão entre a improvisação e a notação, os alunos podem “conhecer” o que estão a interpretar (Azzara, 1999: 24).

Quando lemos textos, descobrimos mundos; descobrir é interpretar através da subjectividade; nesse sentido, é possível estabelecer uma analogia entre o leitor de notação e o leitor de um romance: em ambos os casos o leitor aplica as próprias categorias mentais para extrair um sentido *pessoal* do que lê. As leituras do romance e da partitura são, assim, tão plurais como o número dos seus leitores/intérpretes.

Quando interpretamos, roçamos com os dedos as fronteiras da criação e da invenção. Os verbos *inventar*, *descobrir* e *criar*, não sendo sinónimos, partilham campos de significado. Se a interpretação da notação é vista (justamente) como um acto criativo e de descoberta, será legítimo inferir que uma leitura espontânea desse mesmo texto comportará necessariamente uma certa dose de invenção. Esta natureza dinâmica, activa e subjectiva do sentido da música tem implicações profundas para a prática da leitura. Azzara contextualiza leitura e improvisação, abrindo-nos à possibilidade de novas formas de compreensão das suas relações:

A improvisação é também um caminho eficiente para a aquisição da competência cognitiva necessária para interpretar a notação com maior penetração, e para demonstrar o grau de compreensão da notação através da paráfrase improvisada. A improvisação acontece na ausência da notação, sim, mas também quando olhamos para a notação, a ouvimos na nossa mente, ao mesmo tempo que ouvimos outras linhas musicais. Com o tempo, os alunos tornar-se-ão capazes de transcrever os seus próprios improvisos – uma conquista que servirá como conexão perfeita com a composição (Azzara, 1999: 24).

Lembre-se agora, retomando a analogia verbal/musical: falar *é* improvisar, embora, forçados pelo hábito, pouco reparemos nisso: “A improvisação em música é análoga à expressão espontânea de ideias na linguagem verbal” (Azzara, 1999: 22). Esse *improvisar* com a palavra verifica-se durante anos, muito antes da introdução da leitura no quotidiano da criança. Não deverá surpreender, assim, que um leitor *médio* possa, após poucos anos de formação, utilizar o contexto (a) para completar frases, (b) para antecipar a compreensão de uma frase, (c) para modificar a entoação do texto, ou (d) para trocar uma palavra ou uma expressão por outra equivalente, sem perder nada substancial no processo. Outra manifestação dessa criativa *pirotecnia mental* é precisamente a capacidade de parafrasear uma ideia em tempo real, *enquanto a*

¹¹ Azzara é um improvisador e investigador interessado nas conexões entre estes dois mundos, vistos com frequência como separados e mutuamente excludentes.

lemos. Como pode toda essa “magia cognitiva” acontecer? E porque um leitor musical *médio* não protagoniza *feitos* semelhantes?

Uma explicação possível poderia ser que a improvisação, *a fala*, formou o alicerce verbal da criança muito antes da leitura fazer a sua primeira aparição. No entanto, na música isso não se verifica com frequência: a leitura parece envolver uma aura especial e é assumida como um processo vagaroso, mais semelhante à interpretação de um hieróglifo do que à leitura de um jornal. De facto, os músicos que *naturalmente* conseguem compreender o hieróglifo musical à *prima vista* são elevados a uma categoria especial, uma espécie de elite entre os “egiptólogos” musicais.

Mas nem as partituras são, regra geral, hieróglifos, nem os bons leitores exibem poderes sobrenaturais. Eles apenas chegaram, pela via da imersão, a um estado de percepção em que a *descodificação* é substituída pelo *reconhecimento*.

Para *reconhecer*, é preciso *conhecer*. Na ausência de *reconhecimento espontâneo* impõe-se a *descodificação morosa* do texto musical. Muitos investigadores e educadores citados nestas páginas (Sloboda, Ristad, Pace, Gordon, Chronister) falam da relação com a escrita musical em termos de reencontro com o já conhecido. No entanto, o sistema de ensino impõe aos seus discípulos o significativamente mais árduo caminho da *descodificação* serial de um texto que se vai tornando, com o avançar das dificuldades, um verdadeiro hieróglifo musical.

4.3.1.(Re)-conhecer e relacionar

Só depois de um número suficiente de padrões lhes ser familiar, através da audição e execução, é que os alunos passarão então a ... ler, em notação, padrões e formas musicais mais amplas (Gordon, 2000: 4).

Embora Gordon fale genericamente da aprendizagem musical, as suas palavras aplicam-se com exactidão nesta discussão. A familiaridade auditiva com os padrões da música será o requisito para uma exploração sensível da notação. A duração e qualidade dos estudos musicais podem gradualmente promover a familiaridade com padrões, estilos e géneros. Essa convivência com as matérias-primas da música será crucial para uma relação fluente e espontânea com a leitura (Udtaisuk, 2005: 17).

A formação de uma “biblioteca” musical de gestos, padrões e estruturas, e os meios psicomotores para reproduzir esse vocabulário são as condições necessárias para uma leitura fluente. Bartholomew (1981-82: 73) identifica a importância da imersão no som, da aquisição de uma familiaridade auditiva com os padrões e relações sintácticas da música, como pré-requisito da iniciação à leitura. Só nesta sequência se justifica a apresentação da notação, sendo que o símbolo *representa*, na ausência física do som, o material *previamente* experimentado. Gordon fala da padronização quando estabelece o paralelo com a linguagem verbal e as suas componentes mais básicas:

Quando lemos, atribuímos um significado às palavras no contexto da nossa experiência com os objectos, os pensamentos e as ideias que essas mesmas palavras simbolizam. Não atribuímos um significado às letras, porque as letras, com poucas excepções, não simbolizam objectos, pensamentos ou ideias com significado. Os nomes de cada letra só são úteis para explicar certos aspectos teóricos ligados ao soletrar ou à estrutura escrita duma linguagem

fonética... Para ler ... um padrão tonal ou ... rítmico com compreensão é preciso ser-se capaz de audiar a sintaxe que está associada aos padrões notados (Gordon, 2000: 55-6).

Este arquivo de gestos musicais, revelado na prática como estímulos sonoros – ritmos, intervalos, padrões, harmonias, estruturas e formas – deve ser apresentado, reconhecido e imitado em contextos diversos, devendo ser reutilizado criativamente pelo aluno ainda durante o estágio pré-simbólico. A posterior iniciação na notação representa a capacidade de (re)conhecer simbolicamente aquilo que já se conhece e domina sensorialmente:

[É] o facto de sermos capazes de recordar na audição os padrões familiares vistos na notação da música não familiar que nos permite proceder, com sucesso, ao que é vulgarmente considerado como uma componente importante da chamada leitura à primeira vista (Gordon, 2000: 156).

A seguinte referência a Guido d'Arezzo como primeiro professor funcional de leitura, num texto de 1880, contém embrionariamente a mesma ideia:

O seu estilo pedagógico no ensino da leitura à primeira vista estava bem à frente dos seus concorrentes, visto que ensinava a cantar os intervalos [por analogia] com hinos que apresentavam intervalos similares, já conhecidos pelos alunos; desse modo, apelava de uma forma prática ao pensamento, à memória, e ao ouvido musical (Elson, 2001: 319).

Corti estabelece quatro níveis de relação entre os símbolos gráficos no seu paradigma de LPV. Estes níveis recebem as categorias de visual, teórico, acústico (auditivo) e cinestésico:

Os símbolos da notação não possuem verdadeiro sentido até serem colocados em relação uns com os outros ... Vamos ver ... de que forma são identificadas as relações entre as notas ... segundo os códigos utilizados (VISUAL, TEÓRICO, ACÚSTICO ou CINESTÉSICO) (Corti, 1995 : 29).

Segundo o modelo de Corti, a leitura é primeiramente visual quando o leitor localiza as configurações familiares; a notação despoleta o conhecimento teórico adquirido, aquele que descansa sobre princípios de composição, e caracteriza os períodos, os compositores e os tipos de escrita. Nesta fase, o leitor aplica a informação associativa e o conhecimento teórico relevante à notação que acaba de reconhecer. A partitura despoleta uma representação auditiva gerada através da audição interna. Esta representação auditiva é traduzida para o mundo físico através de movimentos.

Quando o som é tratado como sendo o primeiro estímulo da aprendizagem, o sentido auditivo desenvolve-se de forma natural. O ouvido pode assim responder ao sentido *estrutural*, unitário, da música, permitindo economizar tempo e energia na gestão dos aspectos motores. O leitor de textos musicais pode intuir o fraseado e a forma através da sua experiência prévia com estruturas similares, em vez de proceder à descodificação serial e descontextualizada dos símbolos. O papel da intuição é apontado como vital para a LME:

Não lemos um livro letra a letra, nem sequer palavra a palavra. Na verdade, adivinhamos mais ou menos metade do que é lido, usando a ajuda do nosso conhecimento de ortografia e gramática. Os psicólogos dizem-nos, também, que quando lemos em voz alta, fazendo alguns

erros ... não é porque não podemos ler, mas sim porque adivinhamos erradamente (Feldman, 1963: 61).

O aprendiz ouve, reconhece, reproduz, reutiliza e inventa *padrões*. Mais tarde, aquando da introdução da leitura, ele continuará esse processo na sua vertente gráfica, reconhecendo na escrita aquilo que já experimentou sensorialmente.

Quando olhamos três notas na partitura e imediatamente as ouvimos como um acorde ou som concreto, isso é um exemplo de “olho que ouve”. Quando ouvimos duas notas, como Ré e Lá, simultaneamente, e reconhecemos esses sons como uma “quinta perfeita”, isso é um exemplo de “ouvido que vê” (Pace, 1999a: web).

A intuição gera analogias mais rápidas, complexas e significativas que as que produziria uma abordagem serial, racional ou analítica de cada símbolo separadamente. Para o bom leitor, configurações aparentemente diversas são registadas como fórmulas ou padrões estandardizados que representam um “atalho” cognitivo para a compreensão espontânea do discurso.

4.3.2. Robert Pace e a leitura criativa

Pace redefiniu a leitura espontânea como uma manifestação do pensamento criativo. Nos seus seminários, Pace introduziu o conceito de *creative reading*, ou leitura criativa (1999a: web). A leitura criativa tem lugar após a leitura inicial da peça. No exemplo básico da Ilustração 5, o motivo de três notas é reutilizado, seguindo uma lógica modular. Este motivo é articulado numa hierarquia superior (dois compassos), que inclui a repetição em oitava; posteriormente, esse padrão de dois compassos é reutilizado em sequências sucessivas, constituindo-se numa *unidade* de 6 compassos. Finalmente, o motivo é invertido e as mãos tocam simultaneamente pela primeira vez.

Ilustração 5 – Adaptação do gráfico do artigo de Pace “Sight-Reading and Musical Literacy” (*The Essentials of Keyboard Pedagogy*).

A peça revela, na sua simplicidade, um universo padronizado no qual um motivo tipifica o uso da repetição, da sequência e da inversão. A natureza estruturante do motivo confere *forma* à peça, através de diversos modos lógicos de associação. Após ler o exemplo, o aluno será levado a elaborar as suas próprias transformações do motivo (i.e., tocando uma parte B para a peça, como mostra o exemplo na Ilustração 6):

Ilustração 6 – Transformações do modelo original

Mesma ideia, sentido inverso *f* Uso mais contrastante da dinâmica

p *f*

Mais movimento; cc.3-4 contrariam o sentido de cc. 1-2

O motivo em sucessão forma uma escala

Mesmo ritmo, mas nota repetida

Estes desenhos poderão ainda adoptar outras lógicas de associação (i.e. mudanças de direcção, modificação essencial do motivo inicial, inversão de padrões melódicos, substituição de notas repetidas por outros intervalos, alteração rítmica/melódica, uso alternativo da dinâmica ou expansão da forma).

A leitura criativa pode ser explorada em diversos patamares. A prática regular conduzirá a transformações mais profundas do texto musical (i.e. leitura de uma peça sublinhando a sua progressão harmónica e omitindo outros aspectos; variação da melodia utilizando ornamentação ou notas de passagem, enquanto lemos pela primeira vez um fragmento). O objectivo é focar os olhos e a mente numa determinada grafia e ser capaz de produzir em paralelo um discurso musical que, sem ser literalmente coincidente, tenha a virtude de expandir o texto original.

A transformação pode resultar numa simplificação do texto original. Esta competência valida o domínio do contexto e da sintaxe da linguagem, sendo muito valiosa em situações de acompanhamento; mas, para além dessa função, interessa aqui salientar o seu papel central como estratégia no controlo da linguagem musical.

A leitura criativa pode conferir novas dimensões à LME. Ela constitui uma perspectiva fresca para o *leitor-criador*, que vai ganhando a confiança, através desta prática, para manipular os parâmetros da música mantendo a essência do texto. Esse processo fertiliza a improvisação e a composição, e é uma mais-valia para qualquer intérprete.

4.3.3.A leitura como escultura: as peças dentro da peça

As interligações da leitura com outras competências em estudo – nomeadamente improvisação e harmonização – permitem uma abordagem transdisciplinar desta exploração criativa da linguagem através do teclado. Frazier evoca o conselho que recebeu para melhorar a sua leitura espontânea: “Improvisa uma peça como a que estás a ver à tua frente” (Frazier, 2003: web). A frase, atribuída ao eminente pedagogo Guy Duckworth, tem um poder metafórico inegável. A leitura é “contaminada” de um carácter verdadeiramente criativo. A nova atitude dessacraliza a partitura como “informação gravada em pedra”, conferindo ao leitor liberdade para “esculpir” *uma outra peça*, improvisada, baseada no material cristalizado na partitura. A escolha das palavras “esculpir” e “cristalizado” não é ligeira: o *leitor/escultor* extrai, com habilidade e imaginação, uma *forma* tridimensional (a sua versão/leitura), antes escondida num “bloco de pedra” (a partitura, onde cristalizou o pensamento musical do compositor, que para isso sacrificou outras possíveis versões *que não cristalizaram*).

A música chega até nós através do tempo graças à partitura. Ela pode ser comparada, pelo seu valor e preciosidade, ao fóssil de um animal extinto há milhões de anos. Ambos são objectos veneráveis cujo estudo e preservação acautelamos e encorajamos. Ambas são, também, instantâneas de um processo (processo vital, no caso do fóssil, e processo criativo, no caso da composição). Essas instantâneas precisam de um esforço de reconstrução/recriação que devolva novamente à vida o essencial desse momento longínquo e vibrante de energia.

A metáfora dos fósseis acaba aqui, mas o processo generativo de exploração/recriação da partitura, esse sim, poderá funcionar como uma “paleontologia” que nos devolve traços fugidios do processo de criação. Como afirma Azzara (1999: 24), “a leitura deveria reflectir uma compreensão do processo de criação”. Este jogo com a notação promove uma identidade e penetração maiores no arco criativo que abrange compositor e intérprete: o momento da composição e a sua translação em sons. Os leitores fluentes interagem com o texto e avaliam criticamente aquilo que lêem. Sempre que o leitor utiliza a sua compreensão musical no acto da leitura, a fluência, a precisão e o sentido artístico são fortalecidos.

Uma manifestação desse jogo é o exercício de ouvir/ver “outras peças dentro da peça” lida. Na Ilustração 7 reproduz-se um fragmento de uma *Bourrée* (autor anónimo):

Ilustração 7 – Fragmento da Bourrée (autor anónimo)



A Ilustração 8 mostra a transcrição de uma possível leitura criativa da peça. Esta nova peça “emerge” da observação analítica da original. A simplificação rítmica nos compassos 1-4 facilita a execução.

Ilustração 8 – A peça dentro da peça



Na segunda frase (cc. 5-8), o nosso hipotético leitor, animado pelo seu bom desempenho nos primeiros compassos, decide tocar uma versão literal do original. O resultado é uma peça, até certo ponto, mais interessante e variada do que aquela proposta, sendo a segunda frase uma variação “ornamentada” da primeira – mais simples, em virtude da redução que dela se realizou. A redução de elementos preserva o esqueleto melódico, revelando-o. Os olhos do nosso leitor *ouviram* a notação e *viram* uma outra melodia *dentro* dela.¹²

A prática regular deste modo de olhar *contextual* desenvolve a capacidade de descobrir versões mais simples das frases ou padrões apresentados na partitura. A simplificação vai justamente ao encontro das limitações normalmente encontradas nos instrumentistas que utilizam o piano como segundo instrumento, que assim podem adaptar os elementos de execução às suas capacidades reais no novo instrumento. Para eles, será crucial ganhar a competência de descobrir uma peça mais acessível “dentro” de qualquer peça, conservando ainda a essência do texto. Com a peça, o aluno descobrirá também uma lógica da construção musical.

Os problemas mais comuns na LME prendem-se com o reconhecimento de alturas, durações, articulação e símbolos expressivos. O professor de PF deverá incluir entre as suas estratégias a prática isolada de parâmetros (p. ex., leitura rítmica com duas mãos) e a preparação estratégica prévia.

Um outro aspecto da leitura criativa relaciona-se com factores psicológicos e afectivos. O *stress* associado à LME deriva frequentemente da necessidade de “acertar” nas notas. Esta atitude improvisatória pode libertar o leitor dessa ansiedade, substituindo-a por uma disposição mais livre e relaxada. A leitura criativa é potenciadora da autoconfiança e promove a coabitação com um certo sentido de risco, consubstancial à aventura da descoberta e interpretação musicais.

4.3.4. Leitura “intencional” vs. leitura literal

*Take care of the sense, and the sounds will take care of themselves*¹³

Lewis Carroll - *Alice's adventures in Wonderland and Through the looking-glass*

Lemos *partituras* mediante a observação de música impressa, apreendendo de forma quase instantânea o *sentido* do discurso – a intenção, e não apenas a letra – e traduzindo-a em sons.

A frase supracitada de Carroll adquire um tom subversivo se pensarmos que deriva de um delicioso trocadilho fonético feito à custa do moralizante provérbio *Take care of the pence and the pounds will take care of themselves*.¹⁴ O gracejo de Carroll lembra-nos que a ideia - o “sentido” – é o elemento mais importante na comunicação: se o sentido for claro, nem a escolha das palavras certas, nem a sua exacta ordem no discurso, serão um obstáculo. Extrapolando a ideia

¹² Um possível desenvolvimento deste exercício seria a transposição do excerto.

¹³ *Ocupa-te do sentido, e os sons ocupar-se-ão de si próprios.*

¹⁴ *Ocupa-te dos centimos, e as libras ocupar-se-ão de si próprias* – ou a versão vitoriana do nosso poupadinho ditado *Grão a grão enche a galinha o papo.*

para a leitura musical: o “sentido” do discurso prima sobre os eventos isolados. Se intuimos o sentido unitário de um texto musical, mais fácil será encontrar o gesto que o reproduz no piano.

O ensino instrumental tem sido historicamente caracterizado por um confronto dualista com a partitura. Na visão cristã da existência, o dualismo é constituído pelo corpo e a alma; em música, poder-se-ia arguir, estes seriam substituídos pelo par técnica/expressão - sendo que a técnica é vinculada à realização física, enquanto a expressão é próxima aos aspectos espirituais ou “transcendentes” do discurso musical. Frequentemente, os professores recomendam um estudo técnico (leia-se “físico”) *antes* do processo de “espiritualização” ou “musicalização”, aquele que impregnaria a música da desejada transcendência. A expressividade seria reduzida, assim, ao papel de mero revestimento decorativo com o qual cobrimos o alicerce mecânico.

Esta dinâmica, irrepreensível desde uma perspectiva lógica, coloca vários problemas de ordem prática. Primeiro, quando um gesto mecânico desprovido de intenção musical é repetido durante o estudo tende a cristalizar. Os ouvidos são forçados a coabitar com modelos imperfeitos durante um período muito comprido, o que origina um abafamento da sensibilidade - um eclipsar da consciência musical. Em matemática (como diria Carroll!), repetir mil vezes *nada* produz *nada*; em música, produz tensão e um embrutecimento da sensibilidade.

Defende-se aqui um conceito de técnica como adaptação orgânica, guiada pelo ouvido e pela percepção do corpo em movimento equilibrado para a obtenção da expressividade ideal. Uma realização física apropriada emerge sempre de uma concepção intencional, inspirada pelo “espírito”. Esta adaptação depende da auto-consciência do corpo, sempre vinculada às exigências expressivas da música. A consciência (a) da gravidade; (b) do binómio peso-velocidade; (c) da dinâmica, e (d) do movimento em equilíbrio são bases para uma adaptação saudável ao instrumento.

A acção motora adquire sentido apenas quando despoletada por uma *ideia* prévia. O pianista que ouve *antes* de tocar aproxima-se do seu ideal já na primeira tentativa. Repetimos, sim, mas repetimos *ideias*, convertendo sensações sonoras que nascem na nossa imaginação em acções que tentam traduzir o modelo imaginado.

A discussão sobre a “intenção” e a “letra” é relevante para a LME. A intenção (o *sense* de Lewis Carroll) prima sobre a letra, realçando a dimensão subjectiva da leitura: “Ler música não é meramente uma tarefa de decodificar a nota. Ler abrange compreender e interiorizar a mensagem musical. Cada indivíduo tem o seu modo pessoal de tirar sentido da música” (Udtaisuk, 2005: 103).

Falamos assim do *sentido* da música, da sua *intenção*, que se relaciona com uma esfera de “significação” puramente musical, separada do verbal ou referencial. Existe na música um diálogo dinâmico não verbal entre motivos e tonalidades, entre densidades, peso e *tempi*, entre timbre, textura, forma, pulsação e dinâmica. O *sentido* da obra depende das infinitas possibilidades de combinação e recriação destes parâmetros durante a composição e a execução – ou durante a leitura. Esse sentido é por natureza subjectivo; cada leitor criará um sentido próprio, que dependerá da sua experiência musical:

A leitura de uma partitura, assim como a de uma obra literária, é um acto de recriação; o leitor dá a “palavra à escrita”, dá vida às personagens, à polifonia. Eis o milagre da escrita, um renascimento constantemente renovado assente numa interpretação pessoal. Se a audição pode gerar passividade, a leitura pelo contrário activa o leitor, fazendo-o tomar parte da criação do autor, do compositor (Corti, 1995: 13).

A LME constitui uma forma alternativa de olhar a partitura, que privilegia as relações hierárquicas entre os símbolos, mais do que a sua estrita seriação na sequência musical:

[A] aquisição de competência na leitura à primeira vista verifica-se através de uma mudança gradual desde o domínio do perceptivo para o semântico, isto é, do uso da estrutura dos símbolos visuais para o uso da estrutura dos sons que aqueles representam (Capodilupo, 1992: 102).

Esta máxima pode ser promovida desde o início da formação: “É importante compreender, desde o começo, que a ênfase nos padrões tonais e rítmicos e não os nomes individuais dos sons de diferentes alturas nem os nomes das durações, é um aspecto significativo ...” (Gordon, 2000: 4). Será mais premente captar a direcção ascendente ou descendente de uma melodia do que a altura exacta das notas que a compõem. Terá maior sucesso aquele que apreender a estrutura da frase, ou a progressão harmónica subjacente, em suma, a *intenção* da música, do que aquele que fique obcecado pelo reconhecimento perfeito de cada evento. O bom leitor, como o poeta de Pessoa, é um fingidor. O seguinte parágrafo de Ristad traduz vividamente a excitante aventura da LME:

Uma leitura fluente à primeira vista requer uma certa dose de fingimento, e olhos que “engolem” informação. Também exige dedos que possam simular uma passagem rápida, e culminar a passagem no momento certo com assertividade; analogamente, requer ouvidos que não se importam com as notas que não se tocaram, e uma mente mais preocupada com chegar a meta a tempo, do que com desfrutar da paisagem a cada compasso. É preciso bastante descaramento: a habilidade de fingir que tudo está certo, mesmo quando está a correr terrivelmente mal (Ristad, 1982: 71).

Podemos categorizar os leitores à primeira vista em duas classes: os inexperientes, cuja estratégia é a leitura de eventos isolados, e os experientes, que focam a atenção em padrões, estrutura e expressão. Os primeiros tendem a não fazer muitos erros na escolha das notas, embora a visão geral da peça seja amplamente ignorada. Os segundos, em contraste, serão menos “literais”, embora preservem e realcem aspectos estruturais e expressivos da peça.

Na LME, como na improvisação, é necessária uma atitude tolerante perante o erro. Nesse patamar da experiência musical, a importância dos erros e da omissão de elementos deve ser relativizada. Quando a leitura partilha de uma atitude improvisatória, a avaliação que dela fazemos exige uma mudança de paradigma; não se pretende estabelecer a correcção da leitura através do cálculo das notas e ritmos acertados. Em vez de descodificação literal, realça-se a leitura como exercício da imaginação, da contextualização e da flexibilidade.

O leitor experiente inclui os acidentes de percurso no discurso com a mesma naturalidade com que um orador refaz uma frase, ou um viandante altera o rumo do seu passeio. Amy Fay descreve um episódio protagonizado por Liszt:

Algumas vezes Liszt tocava notas erradas ... mas isso não lhe incomodava em absoluto. Pelo contrário, parecia regozijar-se com isso ... A sua reacção parecia divertida e não desconcertada, cada vez que aterrava mesmo erradamente numa nota, porque essa situação permitia-lhe demonstrar o seu engenho, com um *volte-face*, de forma que a nota falsa apareceria simplesmente como uma ligação a belezas novas e inesperadas (Fay, 2005: 242-243).

A participação da imaginação permite ao leitor preencher a textura com elementos da sua invenção, esboçados apropriadamente seguindo uma lógica contextual. A apreensão do essencial do texto permite ao leitor fazer inferências sobre aquelas partes que não foram processadas em pormenor. O desafio desta aquisição é a modificação de hábitos acarinhados na formação instrumental; parar, repetir, aperfeiçoar. Segundo Frazier,

[U]m dos obstáculos principais para uma leitura fluente é o hábito de focar a visão em notas individuais, uma de cada vez. Cada passo nesta hierarquia desvaloriza a atenção aos pormenores, em benefício das relações que se estabelecem entre os eventos particulares. Ao longo desse processo ganha-se flexibilidade, fluência e confiança (Frazier, 2003: web).

O leitor aprende a distinguir o essencial do acessório em cada passagem, processo que implica uma tomada rápida de decisões. A leitura espontânea exige frequentemente renúncias em prol da continuidade da execução. Desde essa perspectiva, o leitor deve interiorizar que tocar menos eventos *bem* é sempre preferível a tocar todos *mal*. A própria definição de erro deve ser reformulada:

Com frequência fiquei surpreendido ... com erros que, na altura da *performance* me pareceram catastróficos, embora na realidade tivessem sido insignificantes. Certamente, parte da arte de ler à primeira vista prende-se com o conhecimento de quais são os elementos musicais essenciais para o ouvinte. É possível aprender como “fingir” precisão numa *performance* que, na realidade, está longe de ser fiel à partitura (Sloboda, 2000: 85).

4.3.5. Estados de consciência na LME

O olhar vê, a lembrança revê e a imaginação transvê / É preciso transver o mundo

Livro sobre nada. Manoel de Barros

Um dos factores mais dificilmente mensuráveis em *performance* é o grau de alerta consciente (*awareness*), um estado que poderíamos definir como uma combinação de concentração e relaxamento. Este estado permite ao leitor processar múltiplos estímulos, e hierarquizar a informação em ordens de relevância. A informação deverá sofrer, com frequência, uma triagem; quanto mais completa a imagem auditiva formada, melhores são as hipóteses de escolher acertadamente os elementos que têm “preferência” numa determinada passagem.

Para ler eficientemente é necessário um equilíbrio harmonioso do corpo e da mente. Esse equilíbrio é observável através do relaxamento e da liberdade de movimentos manifestada através de uma coordenação fluida (Udtaisuk, 2005: 16). A LME é a janela que abre para estados de percepção especiais; o bom leitor reconhece a sua capacidade como um estado de consciência similar ao que os desportistas de elite denominam “estar na zona”:

Quando atinges a ligação ideal entre a consciência física e a mental, exactamente a intensidade certa de cada uma delas, sem pensar demais, e sem esforços desnecessários - mentais ou físicos ... Quando és capaz de reconhecer e antecipar o que vem com a velocidade certa para o conteúdo da peça, e para o tempo que escolheste ... (Richardson, 2004: web).

Esta experiência é denominada *flow* (fluir),¹⁵ e caracteriza a execução musical otimizada. Este “fluir” acontece quando a atenção está tão imersa na actividade que o sujeito fica perdido no seu inconsciente, e todas as faculdades da consciência (emoção, atenção, cognição, intenção e memória) são elevadas para novos níveis de complexidade e integração (Elliott, 1995: 114). Edwards define similarmente o estado de consciência de muitos pintores durante o trabalho; as suas palavras ressoarão em qualquer leitor musical experiente:

Desenhar não é muito difícil, na realidade. “Ver” é o problema, ou mais especificamente, transformar a forma de olharmos, e passar a fazê-lo de uma forma especial ... Muitos artistas falaram com frequência sobre a forma diferente como viam, e mencionaram que ao desenhar ficavam numa espécie de estado alterado da consciência. Nesse estado ... os artistas falam de ser transportados, “fundidos com o que estão a fazer”, capazes de captar relações que normalmente permanecem ocultas. A consciência da passagem do tempo desaparece, e as palavras abandonam a consciência. Os artistas dizem sentir-se muito acordados, embora relaxados, e sem nenhuma ansiedade, experimentando uma actividade prazenteira, quase mística, da mente (Edwards, 1999: 4).

Ristad descreveu o paralelismo entre esse estado relaxado e clarividente e aquele que podemos observar nos malabaristas. Nas suas aulas, Ristad (1982: 73-7) incluiu simples exercícios de malabarismo, com a intenção de “acordar” nos seus alunos aquelas partes das suas mentes que melhor pudessem lidar com padrões, sensações tácteis espontâneas e uma experiência fluida na gestão da simultaneidade. A ansiedade evidenciada nas sessões anteriores pôde ser substituída pela alegria e pela excitante antecipação de verdadeiras descobertas (Ristad, 1982: 81).

4.4. Opiniões de pedagogos sobre o ensino da LME

Um estudo sobre o ensino da LPV (Hardy, 1992, citado por Hardy, 1998) entre professores de piano certificados pela MTNA (*Music Teachers National Association*, EUA) revelava resultados significativos: dos 221 professores entrevistados, 86% classificava a LPV como *a competência mais importante ou muito importante* dentro da formação do pianista. A maior parte dos entrevistados, no entanto, confessava não incluir esta actividade nas suas aulas, não sabendo como a implementar. Muitos apontavam para a ausência de referências nos métodos de iniciação utilizados; outros sentiam-se inadequados e evidenciavam uma auto-imagem de leitores deficientes, ou simplesmente pensavam que os alunos melhorariam, sem mais ajuda, com o decorrer dos seus estudos de instrumento.

Decorrente da própria observação, por parte do investigador, de muitos alunos do ensino superior,¹⁶ há motivos para pensar que a situação não é melhor no nosso contexto académico. A LME continua a ser uma grande lacuna do nosso ensino.

¹⁵ Em conexão com os estudos de experiência de fluxo, consultar Csikszentmihalyi, 1990, e Lutz & Guiry, 1994.

¹⁶ Alunos das diversas especialidades instrumentais, assim como futuros professores de Formação Musical.

4.4.1. Níveis de dificuldade

A discrepância entre o nível de dificuldade das peças de repertório de um aluno e o seu nível de LME é, com frequência, muito visível. Os alunos capazes de ler peças de nível similar ao repertório trabalhado (tal como defendem Dohnanyi, 2002: 215; e Lehmann & McArthur, 2002: 136) constituem exceções. Segundo Pace, seria errado permitir que os níveis de dificuldade do repertório estudado e o de LME progredissem de uma forma divergente:

[S]e um aluno está a tocar uma Sonatina de Clementi, pareceria razoável que fosse capaz de ler à primeira vista, sem ajuda, uma sonatina de dificuldade comparável, de forma precisa em termos de fraseado, dinâmica, dedilhação, e sem paragens, se bem que num andamento mais lento. Em realidade, parece evidente que demasiados alunos tocam repertório memorizado bem acima do seu nível de leitura à primeira vista (Pace, 1999a: web).

4.4.2. Imersão

Dohnanyi (2002: 214) recomendava dedicar uma quarta parte do tempo de estudo à leitura. Barenboim menciona que, durante os anos de formação, um dia por semana era dedicado a tocar material desconhecido, escolhido por ele próprio. Este “dia festivo” permitiu-lhe desenvolver a sua leitura *prima vista* e entrar em contacto com um repertório mais vasto (Barenboim, 1992: 17). Numerosos relatos de pedagogos e competentes leitores confirmam a imersão como factor determinante nesta competência: “A melhor forma de aprender a ler à primeira vista, de facto a *única* forma, é lendo à primeira vista” (Feldman, 1963: 61).

Para [Peter] Serkin ler à primeira vista era uma via, um meio de se aproximar e de descobrir a música de compositores uns atrás dos outros. Ele tocava tudo o que lhe caísse nas mãos, numa casa que deve ter albergado a maior parte da literatura pianística, e ainda milhares de outras partituras ... [A]través desse contínuo vasculhar nas partituras dos grandes mestres, ele terá começado a perceber alguma coisa da ... [forma da música] (Conroy: 2002: 189).

4.4.3. Preparação prévia à LME

Embora a denominação *prima vista* pareça indicar uma execução sem estudo prévio, Pace prefere falar da leitura como uma actividade que decorre “sem experimentação ou estudo *no teclado*”.¹⁷ Introduce assim um espaço para o breve estudo preliminar da peça, embora na ausência total de qualquer apoio auditivo ou cinestésico: “Para que os olhos possam *ouvir* os símbolos que vão ler, é sempre boa ideia fazer um *scan* da peça antes de tocar, para poder identificar os padrões e sentir o ritmo” (Pace, 1999a: web). Este estudo silencioso constitui um momento essencial, de cuja eficácia depende em grande parte o sucesso da leitura. A pesquisa realizada no contexto do canto entre alunos de nível secundário mostra um considerável impacto do estudo prévio de 30 segundos em leitores considerados de nível avançado ou intermédio (Killian, 2005: 56).

¹⁷ Itálico do investigador.

É frequente a inclusão de estratégias de visualização como preparação para a *performance*. O estudo mental requer um ensaio sem recurso à prática física (Barry & Hallam, 2002: 153). Na LME, o exame visual do material consiste numa concisa exploração orientada para uma captação global do conteúdo. O seu objecto não é o da análise visual minuciosa; esta pré-leitura funciona como um “zoom” que parte da visão geral, e só dirige a atenção às partes depois das grandes linhas terem sido descobertas. McPherson (1994: 229) inclui esta capacidade entre os factores que distinguem um bom leitor. Bartholomew (1981-82: 73) destaca esta competência como um objectivo desejável de qualquer programa de alfabetização musical, mesmo ao nível mais primário, em vez da enumeração – recitada e não interiorizada – de nomes de notas, figuras, compassos e armações de clave.

Desenvolvendo este conceito de leitura *silenciosa*, Richardson (2004: web) recomenda a utilização de fragmentos mostrados durante breves instantes (*snapshots*) e depois retirados do campo visual, que o aluno *pratica* mentalmente, antes de tentar tocar de cor (isto é, reproduzindo a informação interiorizada através do breve olhar prévio). Este exercício coincide com o que neste estudo é designado como *memorização instantânea*. Nesta primeira execução do fragmento é permitido ao aluno olhar para as suas mãos. O aluno será encorajado a suprir com a sua imaginação os pormenores que não consegue lembrar. Uma parte importante do que perfaz uma leitura bem sucedida depende da utilização da intuição e da imaginação. Em sucessivas execuções, o aluno poderá tocar *por tacto* o mesmo fragmento, olhando desta vez para a partitura. Esta sequência de acções, em que intervêm diversas faculdades cognitivas e motoras, reforça a conexão entre o domínio visual (percepção e retenção da notação), o auditivo (criação de imagem sonora), e o motor (reprodução da peça por tacto).

4.4.4. Outros factores

A questão da simultaneidade do pensamento é também apontada por Pace (1999a: web); Pace oferece alguns conselhos para facilitar a gestão de eventos simultâneos no período inicial, nomeadamente com a utilização de padrões em movimento contrário e da escala pentatónica:

Através da simplificação dos aspectos técnicos, os alunos podem-se concentrar no reconhecimento de padrões melódicos, sem se preocupar com a dedilhação. Depois de possuírem algum controlo do movimento contrário, poder-se-á introduzir com sucesso a leitura de linhas paralelas (Pace, 1999a: web).

O cultivo da visão periférica e das sensações tácteis, assim como a ênfase na consciência do espaço, são citados como pontos fulcrais a desenvolver (Ristad, 1982: 83). Pace também defende uma imersão em tonalidades diversas e a necessidade de utilizar dedilhações lógicas (1999a: web).

A pulsação e o ritmo são particularmente importantes para a LME. MacMillan descreve a leitura como um jogo de prioridades: “Uma boa competência em leitura à primeira vista é feita de 90% de ritmo e 10% de notas”.¹⁸ Frequentemente, a aprendizagem da essência

¹⁸ A frase é atribuída ao eminente maestro e pedagogo canadiano MacMillan por Ahrens, C.B. & Atkinson, G.D., no livro *For all Piano Teachers* (Fonte: Hardy, 1998).

rítmica da peça é a primeira condição para uma execução bem sucedida. Isto verifica-se tanto na montagem de repertório avançado como na mais simples das leituras.

A interiorização da pulsação básica da música deve ser uma prioridade para o leitor. Essa essência rítmica começa com uma batida – aquilo que subjectivamente entendemos por pulsação. Os leitores mais experientes intensificam a sua percepção dessa batida mais larga, para clarificar o posicionamento do resto do ritmo melódico. Por pulsação definimos o que Gordon chama *macrotempos* (2000: 221-2), isto é, os tempos mais longos ou aqueles pontos de inflexão rítmica que marcam a hierarquia rítmica mais geral – em contraste com os *microtempos* ou subdivisões, e do ritmo melódico. Na leitura espontânea, quaisquer outros elementos – alturas, texturas, *microtempos*, ritmo melódico, dinâmicas, *tempi* – devem ser considerados subservientes. A tentação de tocar uma profusão de detalhes provoca frequentemente a perda do “lugar rítmico”, durante o desenrolar da música. McPherson aponta uma boa percepção e controlo do ritmo como factores determinantes do sucesso (1994: 229).

Vários pedagogos e pianistas coincidem também na necessidade de “olhar para frente” na partitura (Bernstein, 1981: 41, 43; Lyke et al., 1996: 425; Barenboim, 1992: 22). Esta ideia é, no entanto, refutada em parte pela pesquisa científica. Vários estudos (Rayner & Pollatsek, 1997; Truitt, Clifton, Pollatsek & Rayner, 1997) referem que o leitor raramente extrai informação para além de dois ou três tempos à frente do que está a tocar num determinado momento.¹⁹ A mera instrução para “ler à frente” fornecida ao aluno inexperiente pode não conduzir necessariamente a bons resultados. O sentido de antecipação na leitura é produto de um nível avançado de apreensão analítica, e revela-se normalmente em pianistas com maior experiência musical. Esta antecipação denota a integração de competências como (a) tocar um compasso; (b) examinar o seguinte com a visão periférica; (c) aplicar conhecimentos de teoria para apoiar a memória de curto prazo; (d) compreender o sentido da música; e (e) realizar adaptações tácteis sobre o teclado que traduzem a informação em som (Udtaisuk, 2005: 119). De pouco serve olhar para frente sem a capacidade de utilizar a informação absorvida.

A capacidade analítica do leitor influencia a activação dos processos mentais que conduzem à apreensão espontânea de um fragmento musical: “A leitura à primeira vista deixará de ser um problema quando começemos a investir mais tempo na análise e compreensão dos processos internos da composição, levando à prática e ao ouvido o sentido estrutural dos elementos que formam uma peça” (Molina, 2003: 90). O conhecimento e interiorização dos conceitos e teorias musicais “afectam a qualidade dos desempenhos na leitura à primeira vista” (Udtaisuk, 2005: 2).

Entre outras aptidões de ordem “técnica”, o sentido táctil do relevo do teclado é visto como um agente de promoção da fluência da LME. Vários pedagogos insistem na necessidade de uma adaptação espacial, evitando olhar para o teclado; permite-se assim não apenas a captação contínua do fluxo de informação da partitura, como a desejável mecanização da resposta motora (Bernstein, 1981: 222; Lyke, 1987: 424). É comum a interrupção do fluxo visual em leitores menos experientes, devido à necessidade de olhar para o teclado. A promoção de uma relação táctil com a topografia do teclado é um dos pontos fulcrais da LME. Ela permite a necessária coordenação de processos e acções no *fluir do tempo*, do

¹⁹ Os mesmos estudos atestam, no entanto, que os leitores experientes tendem a possuir um EHS (*eye-hand span*) maior que o resto dos músicos.

ritmo e da intensidade: “Se este ‘fluxo’ é interrompido, os sons e efeitos musicais são perdidos de imediato. Não se pode “parar a música” para analisar ou rever um certo fragmento, visto que a música, enquanto arte do tempo, existe sempre através da pulsação contínua” (Pace, 1999a: web).

É requerida, na iniciação à LME, alguma familiaridade com a notação e com estruturas básicas da música, tais como intervalos e acordes. Tanto o reconhecimento de padrões como a sua instantânea translação motora são favorecidos pela pré-existência sensorial dos objectos reconhecidos. A LME transcende a mera descodificação da notação para abranger uma rede de sub-competências cujas verdadeiras interligações a ciência apenas agora começa a compreender. A pesquisa científica demonstra que, apesar de a LME requerer uma considerável coordenação e habilidade motora, é a actividade mental e auditiva que está no âmago desta competência: “A razão para a denominada má leitura à primeira vista é uma falta de competência na audição, não necessariamente uma falta de competência instrumental” (Gordon, 2000: 366).

Um programa adequado de preparação para a leitura musical (e portanto para a LME) requereria, segundo Feierabend, competências no canto, no movimento em resposta à música, e no cultivo da sensibilidade musical. Enquanto os dois primeiros pré-requisitos vão sendo paulatinamente incorporados nos *curricula*, o terceiro item é com frequência descurado:

Um dos mistérios da leitura musical é a insuficiência da notação para representar adequadamente as subtilezas expressivas. Mas é esta expressividade inerente, no entanto, a parte artística da música. O que aparece na partitura é apenas o esqueleto da música – é o intérprete quem deve imbuir de vida esse esqueleto. O desenvolvimento da sensibilidade expressiva relaciona-se com bons modelos [pedagógicos], assim como com o uso de literatura de qualidade ... Uma criança em idade pré-escolar que ouviu ler de forma expressiva irá integrar mais tarde essa expressão na sua forma de ler. Uma criança que ouviu cantar expressivamente, cantará mais tarde com expressão e será sensível às inerentes qualidades expressivas da música (Feirabend, 1997: web).

Convém, como corolário desta secção, uma palavra de cautela; a arte de ler é a resultante de interações complexas que não se deixam reduzir a receitas simplistas. Nem todos os conselhos, embora lógicos e bem-intencionados, terão o poder de transformar um leitor deficiente num bom leitor.

Uma prática assídua poderá ser desmotivadora para o aluno se os materiais não forem bem seleccionados. Procurar situações de *ensemble* para *forçar* o aluno a não parar, pode facilmente produzir situações frustrantes, cuja saída acaba por ser, precisamente, parar. A exibição pública da nossa incapacidade e frustração nunca será um incentivo para melhorar. A proibição de olhar para as mãos poderá resultar num desconforto acrescido para quem ainda não formou uma imagem mental do teclado. Relatando a sua própria experiência traumática com a LPV, Stewart Gordon (2001: 42-43) sublinha a importância de procurar situações confortáveis que permitam, ao mesmo tempo, controlar todos os elementos: sensações tácteis, autonomia da visão, fluxo rítmico, tempo adequado ou antecipação. O processo conducente à melhoria da LME incluirá (a) uma selecção cuidadosa da literatura em cada estágio de desenvolvimento; (b) o cuidado na promoção individual das diferentes subcompetências ligadas à LME: memória; audição/detecção de padrões tonais, harmónicos e rítmicos; (c) o

cultivo da abordagem táctil do teclado; (d) a discriminação entre o essencial e o retórico no texto; (e) técnicas de redução de texturas; (f) o cultivo de experiências positivas, como meio de estimular a confiança e a motivação para superar as dificuldades.

Conclusão

Este Capítulo trata um grupo de experiências relacionadas com a leitura como um dos caracterizadores do modelo de PF.

O leitor experiente dispõe de uma extensa gama de configurações familiares que lhe permitem, por um lado, reconhecer a música em diferentes contextos, e por outro, ampliar o seu leque de configurações através da associação e da derivação.

A leitura e a memorização dependem da apreensão da linguagem e dos padrões. A leitura espontânea depende sobretudo da memória de curto prazo; na faculdade de decorar repertório, a transferência de informação verifica-se entre a memória de curto prazo e a memória mais permanente.

Neste capítulo descreveu-se-se, sob o título comum de “experiências em leitura” um conjunto de experiências musicais, cujo denominador comum é a promoção de uma relação mais espontânea e inteligente com a notação. Entre estas actividades podem-se listar:

- a) a montagem rápida de pequenas peças;
- b) a recriação a partir de uma peça de repertório;
- c) a paráfrase da peça lida;
- d) a memorização instantânea;
- e) a leitura espontânea;
- f) o autoacompanhamento.

A montagem rápida de pequenas peças visa a compreensão da sintaxe entre os elementos da música, para acelerar o processo de montagem e assim minimizar a necessidade de prática repetitiva.

A recriação de uma peça de repertório é o resultado da manipulação criativa que o aluno faz a partir de elementos encontrados numa peça original. Esta actividade serve como incentivo para a prática da composição.

A paráfrase de um texto musical combina a leitura e a improvisação. Consiste numa experiência em tempo real, na qual o leitor modifica o texto produzindo uma versão *alternativa* da original. As modificações podem consistir em ornamentações ou simplificações da melodia, mudanças na textura do acompanhamento, substituições harmónicas, etc., ou até transformações mais profundas (carácter ou métrica).

Na memorização instantânea os alunos observam um pequeno fragmento pianístico, brevemente. Depois, tocam a peça sem a partitura. Esta actividade incentiva a interiorização inteligente dos elementos da notação, através da audição. O aluno tentará reproduzir a peça, completando os “vazios” da memória criativamente, seguindo a lógica do contexto.

O autoacompanhamento consiste em cantar e tocar simultaneamente. Esta actividade desenvolve a coordenação e a antecipação.

Todas as actividades mencionadas partilham o objectivo de contribuir para uma relação mais flexível, fluente e espontânea com a notação. Incidindo na grafia desde perspectivas diversas, criam uma ponte entre a leitura e os domínios da composição e da improvisação.

Para o músico, os benefícios de uma sólida formação teórica são evidentes. A compreensão auditiva dos elementos teóricos permite ao aluno transcender a sua própria visão da música que cria, improvisa ou interpreta. Uma educação musical completa deve estabelecer as bases para uma alfabetização musical funcional. Esta alfabetização inclui a capacidade de analisar e compreender a música que se está a estudar. O aluno verdadeiramente alfabetizado responde instintivamente aos elementos melódicos, harmónicos e rítmicos presentes na música, mesmo durante a leitura espontânea.

5 Experiências em Harmonia

O que é a beleza na música?
Sons que permanecem
enquanto as harmonias mudam, como
pessoas que ficam juntas
através das dificuldades, isso é belo

Um som que muda o equilíbrio
de um acorde, como um último
ás de um castelo de naipes, isso é belo

...

Uma dissonância que se dissolve
na harmonia, como uma cabeça
que dorme, caindo no ombro do amigo,
isso é belo

Uma nota aguda, doce
que define uma harmonia
como uma palavra final
completa um pensamento,
isso é belo

...

Bruce Adophe, *What to Listen for in the World*

5.1. Enquadramento e reflexão: a Harmonia como estrutura da música e como vértice da alfabetização musical

Como já foi discutido, os desígnios de uma educação musical baseada nos ideais da alfabetização musical funcional são realizados sempre que os alunos recebem incentivo para criar, improvisar, ou ler de forma espontânea.

A competência em tocar de ouvido, acompanhar e harmonizar melodias são outros aspectos dessa aprendizagem profunda da gramática musical. Estas facetas também pressupõem uma compreensão da estrutura dos acordes e da harmonia funcional. Este processo, longe de ser apenas “teórico”, baseia-se no desenvolvimento auditivo e motor. Compreender, neste contexto, é sinónimo de ouvir, reconhecer e discriminar. A verdadeira validação dessa compreensão será a articulação activa da linguagem em formas musicalmente significativas.

Através da manipulação da harmonia é possível contactar criativamente com o vector vertical da linguagem musical, desenvolver familiaridade com a tonalidade e com o círculo das quintas, isto é, com o universo de relações sintácticas e formais que estruturam o idioma musical.

São várias as actividades abrangidas na categoria de “Experiências em Harmonia”. São englobadas competências como a) a composição instintiva de acompanhamentos para melodias (harmonização espontânea); b) a harmonização através da interpretação de símbolos

funcionais encontrados nos códigos alfanuméricos tradicionais; c) a execução de encadeamentos; d) a transposição; e) a transcrição, e f) o arranjo.

Os caracterizadores da funcionalidade são permeáveis, isto é, partilham objectivos e elementos que os relacionam com as outras categorias. A experiência adquirida nesta área é utilizada no acto da leitura e durante a improvisação.

Definimos a harmonia como o “plano vertical” na música de tradição ocidental. A harmonia confere à música uma dimensão que amplia e enriquece a actividade melódica ou horizontal. Historicamente, tem-se falado da música ocidental como a resultante da interacção de várias linhas melódicas (contraponto¹). Os encadeamentos de acordes são o resultado dessas interacções, e sempre foram considerados importantes como objecto de estudo, apesar de os primeiros tratados de harmonia só terem aparecido no século XVIII.

Neste capítulo será usada frequentemente a referência à música tonal, e ao conceito de tonalidade. Definimos música tonal, em termos simples, como a música composta num sistema reconhecível de escalas e padrões harmónicos, tal como é representada pela tradição da música clássica europeia dos séculos XVIII e XIX, e até certo ponto, a música do século XX.² É surpreendente a maneira como um sistema aparentemente tão simples - oito notas arranjadas em diversos padrões, nomeadamente estruturas verticais em terceiras e os seus derivados - teve a capacidade de produzir uma tal quantidade e riqueza de possibilidades.

A Harmonia Funcional refere-se ao uso típico dos acordes segundo a sua *função* ou relação com a tónica. Nesta prática, as mudanças na escala principal, assim como as notas alheias aos acordes podem ser explicadas através do seu papel como agentes estabilizadores – ou destabilizadores – da tonalidade. É possível explicar a aparição de uma nota num determinado contexto e o “significado” funcional dessa nota em relação à tónica.³

Como apontam William Christ et al. (1972: 216), a música ocidental é singular no desenvolvimento do conceito de *acorde*; de facto, na música de muitas outras culturas, a simultaneidade de sons pode ser considerada apenas como a coincidência vertical não planeada de diferentes melodias.⁴ Nestas tradições, essas linhas verticais não são resultantes premeditadas de um processo de progressão harmónica; os músicos, no acto de tocar e improvisar, não planeiam para coincidir “verticalmente” no tempo segundo regras pré-determinadas:

¹ Embora o contraponto possa ser regido pela progressão harmónica.

² A maior parte da música ouvida através dos canais usuais (pop, tradicional, jazz, e clássica) é também construída segundo esse sistema.

³ Tonalidade *não funcional* seria a representada pelo uso de características tonais dentro de contextos não tonais, ou sem consideração às hierarquias expressas na tonalidade. Nestas situações as notas e os acordes não são ouvidos como elementos de uma progressão harmónica.

⁴ Outro excerto transcrito de música siamesa pode ser apreciado em Christ et al., 1972: 217.

Ilustração 9 – Música para Gamelan (Indonésia). Transcrição de um excerto da peça *Gilak Topeng*.

The image displays a musical score for a Gamelan ensemble. It consists of ten staves, each representing a different instrument or part. From top to bottom, the staves are labeled: 'Kotekan: Sangsih', 'Kotekan: Polos', 'Melody: Gangsa', 'Juglag', 'Jugon', 'Gong: Kempar', 'Gong: Gong', 'Kempul', 'Cengcong', and 'Kendang: Right hand / Left hand'. The 'Kendang' staff is split into two parts for the right and left hands. At the bottom, a 'Counting' section shows a sequence of numbers from 1 to 8, indicating the rhythmic structure of the piece. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings, typical of a Western-style transcription of traditional Indonesian music.

Na tradição ocidental, pelo contrário, o movimento harmónico impregna a estrutura da música, acrescentando dimensões à organização da tonalidade, com um grande potencial para o desenvolvimento. O movimento da progressão harmónica complementa e amplifica o da melodia. A mudança harmónica estabelece um certo grau de tensão ou expectativa. O regresso ao acorde de tónica completa o ciclo devolvendo ao ouvinte um estado de relaxamento. A justaposição de tonalidades cria eficazes referências psicológicas que despoletam a apreensão sensível da forma. A harmonia, na música ocidental, dita uma parte substancial da nossa resposta psicológica enquanto ouvintes. Esta afirmação verifica-se tanto para a tradição da música chamada culta, como para a popular, e tanto para a música escrita como para a improvisada.

A harmonia estabelece a hierarquia entre os sons e contribui para gerar a dualidade tensão/relaxamento, a base narrativa do discurso musical. Um dos princípios fundadores da tonalidade é a oposição consonância/dissonância.⁵ Mesmo existindo desacordo sobre a base teórica deste conceito, é certo que essa dualidade está de tal forma enraizada na nossa cultura que se torna uma questão fulcral para a nossa compreensão da música tonal.

Por estas razões, a competência na manipulação da harmonia terá um vasto alcance no desenvolvimento do músico *funcional*. A compreensão do papel que a harmonia joga na integração dos eventos musicais é necessária para aceder à dimensão mais global e integradora da música. Tal é o grau de penetração da matéria harmónica no tecido musical, que podemos afirmar que conhecer funcionalmente a harmonia é o caminho para qualquer tentativa de compreensão da *sintaxe* da música.⁶

⁵ Para uma discussão mais aprofundada do sentido atribuído aos termos “consonância” e “dissonância” ao longo da história da música, ver *A History of 'Consonance' and 'Dissonance'*, de J. Tenney (1988).

⁶ A percepção da harmonia é uma das componentes mensuráveis na maior parte dos testes reconhecidos de competência musical (Gordon, Bentley Seashore, Gaston, etc.).

Todas as competências funcionais referidas neste estudo partem de um conhecimento prático da harmonia. Deve-se insistir, chegados a este ponto, na correlação existente entre todas estas actividades. Lê melhor quem consegue antecipar o discurso lógico da linguagem e da progressão harmónica que a sustenta. O improvisador vai descobrindo, enquanto toca, as implicações harmónicas do seu discurso; por isso é capaz de construir uma narrativa musical espontânea, contextualizada e coerente. O reconhecimento de uma variedade importante de padrões harmónicos e a captação espontânea das suas relações hierárquicas facilita o processo de tocar de ouvido músicas familiares. A transposição torna-se consideravelmente mais simples quando trabalhamos com padrões harmónicos e melódicos e não apenas com notas isoladas. Quando conhecemos a lógica da harmonia original, a transposição pode ser um exercício fascinante de descoberta dos confins da nossa audição.

5.2. Sobre “técnica”

O tópico da técnica instrumental já foi abordado, genericamente, na Parte I deste trabalho (ver secção 2.5.2.). Como vimos, este modelo do PF defende uma ligação saudável, equilibrada e inteligente com o instrumento. Em particular, a ideia de movimento livre, equilibrado e económico está sempre ligada à produção e exploração de um determinado som e conceito (i.e. um acorde, uma progressão). A ideia poderia ser representada por um triângulo, cujos vértices são o gesto físico, o som, e o conceito “teórico” que define o som. Neste triângulo, nenhum vértice é mais importante que os outros. Em cada actividade, será um vértice particular aquele que despoleta a acção, mas sem eclipsar a participação dos outros dois.

Assim sendo, a atenção nunca é ao gesto “técnico” isolado, mas sim ao movimento que gera um resultado sonoro e que, por sua vez, realiza um conceito formal.

Tendo em conta que potencialmente, uma grande parte da população interessada no PF utiliza o piano como instrumento não principal, será ainda mais premente assegurar que a abordagem que se faz do teclado seja a mais saudável e inteligente possível. Esta secção propõe vários exemplos que ajudam a explicar alguns modos de implementação destas ideias.

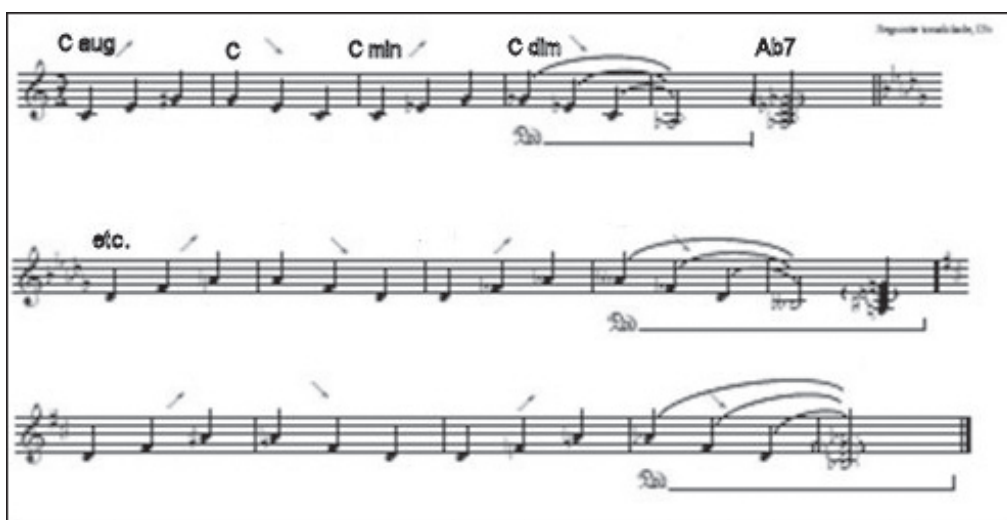
O exercício da Ilustração 10 é talvez o mais simples para demonstrar os primeiros desafios aos iniciantes. Todo o exercício é para ser tocado estritamente pelo tacto, repetindo-se em todas as tonalidades através do círculo das quintas. As duas mãos começam sempre sobre a posição fundamental do acorde e tocam separadas por uma oitava. Observar que a partir de Dó, as duas mãos *sobem* para Sol; depois, as duas mãos *descem* para Ré; logo *sobem* para Lá, etc. A mesma sequência pode ser praticada no modo menor.

Ilustração 10 – Exercício por tacto baseado nos acordes tríades



O exercício da Ilustração 11 relaciona as quatro espécies de acorde tríade: aumentado, maior, menor e diminuto. Gera-se em cada tonalidade uma forma ondulante, tocando alternadamente cada acorde nas direcções ascendente e descendente. Depois de tocar o acorde diminuto, aproveita-se o facto deste acorde estar contido num acorde de 7ª cuja fundamental está dois tons abaixo: (Dó Mib Solb + Fundamental Lab = Lá7, que é dominante da seguinte tonalidade, Réb).

Ilustração 11 – Acordes tríades nas suas quatro espécies



Este simples exercício (Ilustração 12) relaciona as três posições do acorde tríade, encadeando-as com uma nota de passagem.

A dedilhação é importante neste caso, utilizando só os dedos 1 e 2 para as transições de graus conjuntos. É boa ideia tocar a escala com os dedos para nos familiarizarmos com a sensação táctil. O exercício deve ser praticado em todas as tonalidades maiores e menores, pelo tacto. A visualização interna do teclado é promovida através da abordagem táctil.

Ilustração 12 – Acordes tríades encadeados com nota de passagem



A seguinte formulação rítmica (Ilustração 13) expande o interesse técnico e musical do exercício, conservando a mesma dedilhação e esquema de transposição, e pode servir como motivo para a improvisação.

Ilustração 13 – Extensão do exercício anterior



O exemplo da Ilustração 14 insiste nos mesmos acordes, mudando a configuração do motivo. A execução exige uma apreensão táctil do teclado mais desenvolvida. Como nos exemplos anteriores, as ligaduras de expressão indicam também a necessidade de aplicar um gesto equilibrado.

Ilustração 14 – Acordes tríades com inversões por movimento contrário



A Ilustração 15 mostra a integração de conceitos trabalhados em exercícios anteriores, aprofundando os aspectos de controlo e coordenação. Este esquema promove um bom sentido de tacto no teclado. Recomenda-se praticar mentalmente dedicando tempo suficiente para interiorizar cada nova tonalidade. É preciso pensar simultaneamente na escala descendente da mão esquerda e na figuração por terceiras da mão direita.

Ilustração 15 – Integração de conceitos

5.3. Reflexões sobre a harmonização de melodias

Nascidas da harmonia
 As notas libertam-se
 E voam para outras harmonias
 Como crianças deixando a sua casa
 Este deambular é chamado melodia
 (Adolphe, 1996: 41)

Este poema do compositor, educador e divulgador musical Bruce Adolphe serve como mote para iniciar esta secção. Seguindo as palavras de Adolphe, concluiríamos que “no começo era a harmonia”. Qualquer escala, longe de ser um modelo melódico puro, apresenta uma ordem de relações hierarquizadas pelas suas conotações harmónicas. Isso é devido ao facto (óbvio) de que essa escala forma os seus acordes com a matéria-prima dos sons da própria escala. Assim, por exemplo, numa escala que carece de sensível, a dominante será um acorde menor.

Segundo o ponto de vista de quem harmoniza, a melodia constitui um objecto passivo, que “recebe” a harmonização. É, de facto, bem possível que a melodia seja o detonador de um acto criativo. Mas convém ter em conta que a melodia não surge *do nada*. Adolphe aponta para uma concepção da melodia em que as notas desta provêm da fonte *original* da harmonia. Este seria um espaço pré-existente que hierarquiza as relações entre os sons.

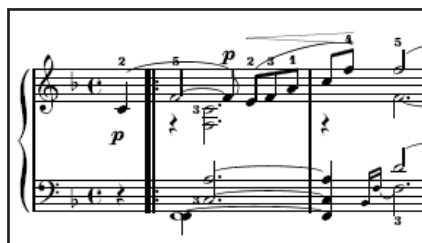
Concluir-se-ia que a melodia contém, dentro de si, as chaves da sua harmonização, *porque ela própria surge da harmonia*. Bem antes de ser *harmonizada*, já foi *infundida* de harmonia. A melodia, por assim dizer, seria comparável ao hidrogénio: não se encontra nunca em estado puro. Mesmo quando é ouvida sem outro acompanhamento, a sua audição despoleta expectativas harmónicas no ouvinte. Curiosamente, o seguinte texto, de Aristoxenus (século III a. C) apontava para a conotação melódica do termo *harmoniken* na antiga Grécia: “O ramo de estudo que recebe o nome de *Harmónico* deve ser considerado como uma das várias divisões das ciências especiais, abrangidas pela ciência geral que se ocupa da Melodia” (Aristoxenus, 1974: 165).

É certo que grande parte da experiência da harmonia provém da audição em simultâneo de duas ou mais notas. Mas uma linha melódica simples pode sugerir um poderoso efeito harmónico. Como exemplo, o rico repertório a solo para violino e para violoncelo de J.S. Bach, em que os acordes são relativamente infrequentes, comunica uma experiência harmónica completa e contínua. Não é por acaso que em tantas melodias memoráveis são bem visíveis os contornos dos acordes que lhes estão na “origem”:

Ilustração 16 – W. A. Mozart. *Sonata em Lá M, KV 331, 1º And.*



Ilustração 17 – R. Schumann. *Kinderszenen*, op. 15, n.º 4, “Traümerei”



As ideias anteriores podem implicar um certo determinismo, como se o “destino” harmónico de uma melodia já estivesse impresso à nascença, através da “ascendência” harmónica da melodia. As palavras de Erik Satie parecem argumentar contra esse alegado determinismo:

Uma melodia não leva associada *a sua harmonia*, mais do que uma paisagem pode ter associada *a sua cor*. O potencial harmónico de uma melodia é infinito, porque uma melodia é apenas uma expressão dentro de uma Expressão mais vasta.

Não se esqueçam que uma melodia é a Ideia, o esquema, tanto como é a forma e a matéria de uma peça. A harmonia é a iluminação, uma sugestão possível de exibição do objecto, o seu reflexo (Moore Whiting, 1999: 504-505).

A contradição é apenas aparente: na metáfora de Adolphe, as notas “libertam-se” da harmonia, como jovens que abandonam o lar familiar; livres das suas ataduras “verticais”, podem caminhar “a solo” (horizontalmente) ou deixar-se “seduzir” por outros acordes. As notas da melodia, como esses jovens aventureiros, transportam o peso da sua origem na sua “identidade” – a pertença a um ou vários acordes, e a sua capacidade inata e óbvia de ser, *ad aeternam*, harmonizadas por eles. Mas também levam o seu desejo de “ver o mundo”, de aceitar desafios, de conhecer ambientes diferentes, ampliando os seus horizontes, sendo “iluminadas” e fecundadas por parceiros antes impensáveis. Nesse sentido, como Satie expressa, cada nova harmonização seria a luz que, ao mudar, refresca a nossa percepção da melodia.

A Ilustração 18 representa o exercício contínuo de resolução de problemas que constitui a harmonização, mesmo da mais simples das melodias. O texto nas caixas amarelas contém perguntas capazes de despoletar o pensamento criativo perante a “folha em branco” da melodia:

Ilustração 18 – Harmonização de melodias como exercício de resolução de problemas

The image shows a musical score for piano with a melody in the treble clef and a blank bass clef. The melody is in 2/4 time and consists of a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4. A fermata is placed over the first four notes. Below the score, several yellow boxes contain questions in Portuguese:

- “V7 todo o compasso? Inversão de V7 no 2º tempo?”
- “Começar com Tónica?”
- “Mesma harmonia? Diferente? iv7? v7?”
- “Duas harmonias por compasso? Inversão da tónica?”
- “Tónica? V I ?”
- “REPETIR? VARIAR?”

5.4. Harmonização de melodias

Embora a maior parte dos programas de estudo incluam uma abordagem rigorosa e bem sequenciada dos conceitos de teoria e análise, são poucos os recursos disponibilizados para a aplicação prática desses conceitos, nomeadamente através da transposição e da harmonização ao piano.

Este é um dos focos da acção da harmonia entendida sob o prisma do PF. As actividades propostas criam o contexto necessário para relacionar uma melodia dada com algumas das infinitas possibilidades de harmonização. Através desse treino são promovidos a audição interior e o pensamento criativo. A realização ao piano pressupõe o desenvolvimento

de uma coordenação entre a mente e o corpo e a procura de fórmulas idiomáticas adaptadas às diferentes melodias.

A harmonização de melodias em tempo real apresenta constrangimentos semelhantes àqueles próprios da leitura espontânea. O harmonizador “espontâneo” possui apenas um conhecimento incompleto ou provisório da melodia. É importante antever aspectos como a estrutura geral, a divisão em frases ou períodos, as cadências, ou as implicações harmônicas da melodia. Do mesmo modo que na leitura espontânea, também aqui o valor pedagógico da harmonização não se esgota na realização em tempo real, sendo interessante dar atenção às reelaborações feitas pelo aluno após as primeiras tentativas.

As seguintes palavras de Schoon, que provêm de um tratado sobre pensamento criativo na arquitectura, definem uma abordagem *gestaltista* do acto criativo e são literalmente aplicáveis ao processo de harmonização de uma melodia, em que as sucessivas reestruturações introduzidas vão criando dinâmicas que moldam o passo seguinte, e conduzem a uma nova e mais rica perspectiva do problema inicial:

Reestruturar uma situação concreta transforma as relações organizacionais da situação, conduzindo a uma melhor compreensão e a uma nova e mais penetrante perspectiva. Reestruturar eventos conduz à integração de experiências que nunca foram conectadas anteriormente; a estrutura subjacente de uma situação dada é compreendida de forma global, e é então que a intuição mais penetrante acontece (Schoon: 1992: 19).

Os seguintes exemplos mostram diferentes estádios de competência na harmonização de uma melodia simples. Essas fases de desenvolvimento relacionam-se tanto com a capacidade de manipulação harmônica (aos níveis teórico e intuitivo) como com a própria capacidade de realizar coordenadamente as ideias no piano, de maneira mais ou menos espontânea.

Ilustração 19 – Harmonização 1 (“Proto-harmonização”)

A importância da consonância e da dissonância pode ser apreciada numa harmonização simples como esta. Se acompanharmos a melodia apenas por um acorde de *Lá b M.*, algumas notas da melodia criarão dissonâncias com as notas do acorde, enquanto outras não. Estabelece-se uma hierarquia: as relações consonantes são ouvidas como sendo mais estáveis do que as dissonantes. O exemplo “Harmonização 1” (Ilustração 19) apresenta um estágio de desenvolvimento básico, quase primitivo. Nem podemos falar de “harmonização”, visto que o

aluno apenas decidiu as funções harmónicas que acompanham a melodia, aqui representadas pela sua mínima expressão, a *fundamental* desses acordes.

É visível que no exemplo anterior não existe ainda nenhuma elaboração que possamos chamar propriamente criativa.⁷ No entanto, esta fase, que poderíamos chamar de “proto-harmonização”, é essencial para o desenvolvimento da capacidade de harmonizar espontaneamente.⁸ Este primeiro estágio enfatiza mais a *decisão* (domínio do auditivo/analítico) do que a *realização* (domínio da coordenação motora/adaptação ao instrumento). A tomada de decisão, idealmente, é realizada através da observação visual e da audição da melodia; para muitos alunos,⁹ a escolha é intuitiva. O professor conduz a experiência estreitando o campo de escolha possível: “*Se tivessem que utilizar a dominante, em que parte da melodia a colocariam? ... Pensem apenas nas notas fundamentais da tónica e da dominante ... Conseguem audiar a melodia acompanhada pelas notas fundamentais da tónica e dominante? ... Conseguem imaginar como será a sensação física no momento de tocar? ... Pensem na coordenação das vossas duas mãos*”.

O professor adopta uma estratégia de resolução colectiva de problemas. Desse modo, pode reparar nas diferenças dos alunos e seus estilos de aprendizagem. Neste estágio, alguns alunos darão mostras da sua capacidade para elaborar soluções mais complexas, enquanto outros revelarão indecisão quanto ao critério de usar I ou V. É o aluno capaz de audiar com um mínimo de facilidade? Consegue imaginar auditivamente o intervalo entre o seu baixo e a nota da melodia que soa simultaneamente? Consegue entoar as funções da tónica e da dominante?¹⁰

Dois acordes em sucessão são suficientes para o estabelecimento da tonalidade. Os mais comuns na música ocidental são V7-I. Outros processos cadenciais têm um efeito considerado menos “definitivo” na criação da sensação de repouso que associamos a uma tónica definida. A cadência afecta poderosamente a nossa resposta psicológica perante a música - provavelmente porque ela determina também a forma de uma peça tonal. A posição peculiar das cadências nas frases, e a maneira como elas são preparadas e resolvidas, são objecto de estudo para a teoria e prática da música tonal.

A simplicidade do padrão tonal formado pela tónica e a dominante é a expressão mais sucinta do par tensão/relaxamento, na tradição da música ocidental. A associação das funções I-V (ou V-I) tem sido utilizada para acompanhar todo tipo de melodias, desde canções infantis a obras de considerável complexidade.

⁷ De facto, é questionável se o mero movimento I-V, despido de qualquer outro desenvolvimento, pode ser considerado uma “progressão” harmónica, devido ao facto de não “progredir” para sítio nenhum.

⁸ Ainda poderíamos pensar numa harmonização mais primitiva, reduzindo o acompanhamento à tónica repetida, possivelmente com uma 5ª a soar simultaneamente. O som da dominante já estaria presente, embora de maneira indiferenciada do ponto de vista funcional.

⁹ Nomeadamente, principiantes no piano que já são estudantes experientes nos seus instrumentos.

¹⁰ É surpreendente comprovar como alunos de excepcional capacidade nos seus instrumentos principais podem carecer de competências para cantar os intervalos mais simples.

Ilustração 20 – L. van Beethoven. Sinfonia nº 5 (transcrição de F. Liszt)



Repare-se no começo da 5ª sinfonia de Beethoven (Ilustração 20); no compasso 20, o acorde de 6ª aumentada que precede a cadência é o primeiro que não podemos classificar como tônica ou dominante; mesmo assim, a 6ª aumentada serve como ante-sala de uma nova afirmação da dominante, e a música nos seguintes compassos ainda explorará essa mesma relação.

Nos exemplos seguintes (Schubert e Beethoven), os primeiros compassos são harmonizados sem outro recurso que não sejam as funções de tônica e dominante. A utilização magistral das inversões confere à música um sentido de espaço e profundidade expressiva que escondem a verdadeira simplicidade do material harmônico.

Ilustração 21 – F. Schubert. *Impromptu* em Lá-b M.



Ilustração 22 – L. van Beethoven. Sonata para piano op. 2, nº 3, 1º And.



Na sua simplicidade, a relação I-V fornece o contraste necessário para criar a mais básica relação de tensão e relaxamento; é, por isso, um instrumento pedagógico de primeira ordem. Regressando ao exemplo de “proto-harmonização”, e após diversas tentativas, chega-se à solução mais simples e óbvia (ex. 1). Só a partir de um domínio considerável desta fase o aluno poderá expandir as suas competências, concebendo uma harmonização mais criativa, tanto ao nível da imaginação sonora como da realização pianística.

É importante que durante a instrução seja dada a necessária ênfase à capacidade para tocar, sem interrupção nem erro, a melodia e o baixo, sem estudo prévio. A prática neste estágio constitui a base para um posterior desenvolvimento na harmonização espontânea.

Ilustração 23 – Harmonização 2



A sequência mais lógica a partir do exemplo oferecido na “Harmonização 1” seria uma reformulação do mesmo exercício, desta vez com os acordes completos. Na “Harmonização 2” (Ilustração 23), assumindo que a explanação teórica das inversões dos acordes de três notas não constitui nenhuma novidade para os alunos de licenciatura, propõe-se tocar o acorde de dominante em primeira inversão; não é apenas uma melhor solução desde o ponto de vista da condução das vozes, mas também facilita consideravelmente a execução, aproximando espacialmente os dois acordes.

Aconselha-se aos alunos, neste estágio, o domínio táctil da progressão I-V65-I-IV64-I (e a sua correspondente menor, i-V65-i-iv64-i) em todas as tonalidades (Ilustração 24).

Ilustração 24 – Progressão I-V65-I-IV64-I



O domínio do exemplo anterior fornece uma ferramenta acessível e idiomática para a realização de harmonizações simples. Paralelamente, procurar-se-ão soluções musicalmente mais satisfatórias através do desdobramento do mesmo exemplo em diferentes fórmulas de acompanhamento. Modelos como os referidos na Ilustração 25, não implicando movimentações novas no teclado, contribuem para um efeito rítmico mais variado e permitem ao aluno uma escolha mais adaptada ao carácter da melodia harmonizada.

Ilustração 25 – Fórmulas de acompanhamento



O exemplo da Ilustração seguinte representa ainda outro estágio no desenvolvimento das competências de harmonização. Nele, associam-se qualidades de ordem diversa para produzir um efeito novo: a dimensão estética da harmonização, evidenciada pela escolha de opções harmónicas mais variadas e por uma tentativa de criar interesse e surpresa, ao nível formal.

Ilustração 26 – Harmonização 3



A transição entre a harmonia relativamente estática de tónica/dominante e a harmonia mais dinâmica, impregnada de um claro sentido de “progressão”, é crucial para desenvolver a apreciação auditiva da sintaxe musical. Repare-se, por exemplo, no uso da inversão do acorde de tónica no compasso 2. Mais importante, o antecedente e consequente, quase idênticos do ponto de vista melódico, *recebem um tratamento harmónico diferente*, com a inclusão das funções vi e ii nos compassos 5 e 6, respectivamente.

A pertença das notas melódicas Mib-Dó-Láb ao acorde de Fá m⁷ abre uma nova possibilidade de harmonização. Com ela, descobrem-se dois processos interessantes, a introdução da sonoridade do acorde de 7^a, e uma série de dominantes secundárias separadas

por intervalos de 5ª (vi-ii-V-I), que conferem movimento e interesse à linha do baixo. Do ponto de vista da textura, a mão esquerda desdobra os acordes em posição aberta; o efeito mais imediato é a eliminação da densidade produzida pelos intervalos mais pequenos na região grave do teclado. A textura “respira”, gerando um efeito mais transparente. O facto das notas do acorde serem ouvidas uma por uma contribui para esse resultado completando a sonoridade dos acordes *ao longo do tempo*. O efeito estático das harmonizações anteriores é eliminado, e no seu lugar aparece um jogo de movimentos entre a melodia e o acompanhamento (obliquo, contrário e paralelo) que enriquecem a textura.

Obviamente, uma tal realização será o fruto da experiência do aluno com os estádios menos sofisticados. Neste exemplo, verificam-se progressos de ordem auditiva, cognitiva e instrumental, que se aliam para criar um tipo mais satisfatório de harmonização. A nível formal, cabe destacar a tentativa de “iluminar” de maneira diversa um mesmo objecto melódico (compassos 1-3 e 5-7, respectivamente). Essa estratégia promove a capacidade “narrativa” da música, e consequentemente o seu potencial para gerar e manter o interesse do ouvinte.

Ilustração 27 – Exemplos de pequenas melodias, de dificuldade diversa, para harmonizar e transpor

The image displays five numbered musical examples, each consisting of a single melodic line on a five-line staff. The examples are as follows:

- Example 1:** Treble clef, 2/4 time signature, key of G major. The melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Example 2:** Treble clef, 2/4 time signature, key of D major. The melody consists of quarter notes: D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4.
- Example 3:** Treble clef, 2/4 time signature, key of E major. The melody consists of quarter notes: E4, F4, G4, A4, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3.
- Example 4:** Treble clef, 2/4 time signature, key of B major. The melody consists of quarter notes: B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3.
- Example 5:** Treble clef, 2/4 time signature, key of F major. The melody consists of quarter notes: F3, G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2, F2, E2, D2, C2.

The bottom section of the image shows five more musical staves, each containing a more complex melodic line with various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests, in different keys and time signatures.

5.5. Outros exemplos

5.5.1. Cadências e progressões

Durante as aulas, o professor pode introduzir gradualmente exercícios baseados em cadências e progressões, das mais simples às consideravelmente complexas. Embora a ênfase da actividade possa mudar, o essencial consiste mais uma vez na aplicação prática de conceitos teóricos, assimilados auditivamente. Por essa razão, os exercícios nunca estão completos; apenas um modelo é oferecido na tonalidade inicial (e talvez na seguinte, no círculo das quintas) e deseja-se que o aluno que reproduza o mesmo padrão em todas as tonalidades.

Idealmente, os elementos trabalhados numa progressão devem ser reutilizados criativamente noutros contextos (i.e. leitura e improvisação).

Nos exemplos mostrados nas Ilustrações 28 e 29 surgem algumas das combinações básicas com os acordes primários, que devem ser igualmente praticados em modo menor. Em cada tonalidade, devem ser exploradas todas as posições do acorde. O modelo apresenta apenas os exemplos na tonalidade de Dó, sendo aconselhável praticar o encadeamento através do círculo das quintas. A Ilustração 30 representa um encadeamento um pouco mais complexo, que combina as funções harmónicas primárias com os acordes de vi e ii. Pode também ser adaptado ao modo menor.

Estas são algumas ideias/estratégias de estudo:

- a) usar como objecto para transpor só os dois primeiros compassos de cada exercício, a seguir o terceiro e quarto, e finalmente o quinto e sexto;
- b) transpor cada exercício completo, tal como aparece;
- c) tocar apenas o baixo e o soprano;
- d) escolher um andamento adequado à velocidade do nosso processo mental e tocar com bom som, pedal correcto e, sempre que possível, de forma táctil.

Ilustração 28 – Cadência I V I

Ilustração 28 – Cadência I V I

Ilustração 29 – Encadeamento I IV I V I

Ilustração 29 – Encadeamento I IV I V I

Ilustração 30 – Encadeamento I vi IV ii I⁶ V⁷ I

I vi IV ii I⁶ V⁷ I

A Ilustração 31 mostra uma possível harmonização da escala maior, adaptável também para o modo menor. O exercício contém já uma interessante variedade de acordes e inversões, que devem ser apreendidas do ponto de vista sonoro e também formal. Deve-se promover o seu estudo em várias tonalidades, por tacto, e também realizar as adaptações necessárias para harmonizar a escala menor, seguindo o mesmo esquema.¹¹

Ilustração 31 – Harmonização das escalas maior e menor

I V I V⁴₃ I IV vii⁶ I I iii IV I⁶ ii⁶ I⁶₄ V⁷ I

i V i V⁴₃ i iv vii⁶ i i iii+ iv i⁶ ii⁶ i⁶₄ V⁷ i

A mesma progressão pode então ser utilizada para acompanhar ordenações, que podem ser cantadas pela classe e/ou pelo próprio aluno (Ilustração 32).

Ilustração 32 – Harmonização como acompanhamento de ordenação

I V I V³₄ I⁶ IV

V vii⁶ I I iii IV

I⁶ ii⁷ I⁶₄ V I

¹¹ Depois de interiorizar o modelo, pode-se tentar tocar de ouvido as vozes exteriores noutras tonalidades.

Outras progressões, mais complexas, podem servir de base para desenvolver a competência de cantar e tocar simultaneamente (Ilustração 33).

Ilustração 33 – Ordenação acompanhada por progressão harmónica

A Ilustração 34 apresenta uma sequência cromática que utiliza dominantes secundárias. O objectivo é completar a sequência de acordes, percebendo a lógica através da transposição. Recomenda-se decorar a sequência e tocar por tacto, começando por qualquer compasso.

Ilustração 34 – Sequência cromática com dominantes secundárias

Pode ser útil observar:

- o movimento do Baixo (4ª ascendente seguida de 5ª descendente);
- o primeiro acorde de cada compasso (7ª dominante) e o segundo (tríade);
- a nota do soprano do primeiro acorde de cada compasso (a mesma que a do acorde imediatamente anterior, embora possa ser escrita como uma nota enarmônica).

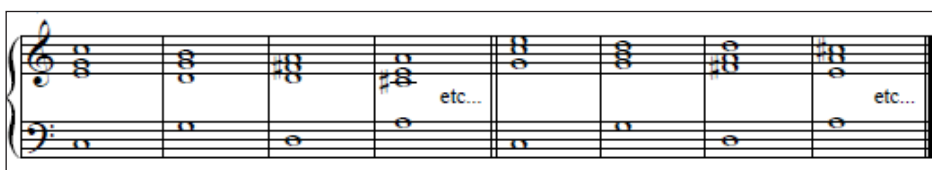
O exemplo da Ilustração 35 coloca em contexto todas as tríades e as suas inversões, introduzindo a necessidade de encontrar os melhores encadeamentos entre os acordes próximos. O desafio desta sequência é tocar todos os acordes perfeitos maiores através do círculo das quintas. A mão direita, em vez de tocar sempre o acorde em estado fundamental, deve procurar a inversão mais próxima. O resultado é uma linha melódica com notas repetidas e graus conjuntos descendentes.

Ilustração 35 – Exercício com acordes perfeitos maiores e as suas inversões



Para promover a apreensão dos conceitos, aconselha-se experimentar também a partir de diversas inversões (mão direita).

Ilustração 36 – Mesmo exercício a partir de outras posições da mão direita



A Ilustração 37 mostra um exemplo que integra uma maior variedade de acordes. O aluno deverá interiorizar primeiro a progressão, através da transposição, para depois cantar a melodia proposta em simultâneo.

Ilustração 37 – Progressão com melodia para cantar e transpor em simultâneo

I bIIIdim7 ii7 V9 Imaj7

The illustration shows a musical score in 4/4 time. The top staff is a grand staff with a treble clef and a bass clef. The chord progression is: I (C major), bIIIdim7 (Bb diminished), ii7 (Dm7), V9 (G9), and Imaj7 (C major). The bottom staff is a single treble clef staff with a vocal melody line. The melody starts on a half note C4, followed by quarter notes D4, E4, F4, G4, A4, B4, and ends on a half note C5. The text 'cantar e transpor com a progressão' is written above the melody line.

Na Ilustração 38 introduzem-se os acordes compostos, que mais tarde poderão ser usados na realização de *leadsheets*. A mão esquerda toca a série conhecida dos acordes de 7ª dominante (em posições alternadas 1-3-7 e 1-7-3). A mão direita toca um acorde perfeito maior um tom acima da fundamental do acorde (p.ex. m.e. Dó⁷, m.d. Ré M.)

Ilustração 38 – Introdução aos acordes compostos (*polychords*)

The illustration shows a musical score in 4/4 time. The top staff is a grand staff with a treble clef and a bass clef. The bass clef staff contains a series of chords in the left hand, alternating between 1-3-7 and 1-7-3 positions. The treble clef staff contains a series of chords in the right hand, each a perfect major triad one tone above the fundamental of the left hand chord. The chords are: D major (m.d.), Eb major (m.d.), F major (m.d.), G major (m.d.), Ab major (m.d.), Bb major (m.d.), and C major (m.d.).

No seguinte gráfico, oferece-se uma sugestão para a coordenação dos acordes em posição aberta ou 1-7-3. O baixo não deve ser tocado como uma nota curta, mas sim como uma nota que se mantém enquanto as outras notas são tocadas.

Ilustração 39 – Sugestão de estudo e pedalização para o exercício anterior

The illustration shows a musical score in 4/4 time. The top staff is a grand staff with a treble clef and a bass clef. The bass clef staff contains a series of chords in the left hand, alternating between 1-3-7 and 1-7-3 positions. The treble clef staff contains a series of chords in the right hand, each a perfect major triad one tone above the fundamental of the left hand chord. The chords are: D major (m.d.), Eb major (m.d.), F major (m.d.), G major (m.d.), Ab major (m.d.), Bb major (m.d.), and C major (m.d.). The text 'Ped.' is written below the bass clef staff, with a line indicating the pedal point. The text 'etc.' is written above the bass clef staff, indicating the continuation of the exercise.

Finalmente, na Ilustração 40 mostra-se uma versão mais “definitiva”: se comparamos com a primeira versão, a única mudança é, na mão direita, a substituição do primeiro acorde perfeito maior de cada compasso pela sua primeira inversão (p.ex. em vez de D-F#-A, temos F#-A-D). Desta maneira, consegue-se uma ligação mais satisfatória (e confortável!) entre os acordes da mão direita.

Ilustração 40 – Versão completa do exercício, com uso de inversões na mão direita



5.5.2. Exercícios com modos e escalas

É importante que o aluno perceba gradualmente as relações entre acordes e escalas. Exercícios como os que se mostram a seguir podem ajudar a aprofundar a relação teórica e auditiva do aluno com estes conceitos.

Na Ilustração 41 relacionam-se os acordes de 7ª menor e dominante com o modo dórico. A progressão i-IV pode ser combinada com a escala dórica e exercitada técnica e auditivamente através da transposição.

Ilustração 41 – im7 IV7 com escala dórica

Escala Dorica (modo de Ré)
im7 - IV7

Escala Dorica (modo de Ré)

Musical score for Illustration 41. It shows the Dorian scale (mode of D) in a treble clef staff. The notes are D, E, F, G, A, B, C, D. The notes are color-coded: D (red), E (red), F (red), G (blue), A (blue), B (blue), C (blue), D (blue). Below the treble staff, the chords Dm7 and G7 are indicated with red and blue symbols respectively. The bass staff is empty.

Analogamente, o modo lícrio inspira a construção do seguinte exercício (Ilustração 42). O exercício divide a escala lícria - de sonoridade tão peculiar por carecer de uma 5ª perfeita - em duas metades: a primeira metade é tocada com harmonia de V⁷, e consiste num pequeno motivo que parte da primeira nota da escala e vai até a quinta (diminuta), descendo até a primeira novamente; a segunda metade vai desde a oitava até o centro da escala, acompanhada pela harmonia de I⁷.

O exercício pode também ser praticado tocando apenas o acompanhamento harmónico e cantando as notas da escala, nas sucessivas tonalidades.

Ilustração 42 – Melodia no modo Lócrio, com acompanhamento de V⁷ I⁷

The image shows three systems of musical notation for piano accompaniment. Each system consists of a treble staff and a bass staff. The first system has a treble staff with a melodic line and a bass staff with chords. The second system has a treble staff with a triplet melodic line and a bass staff with chords. The third system has a treble staff with a melodic line and a bass staff with chords. Chords are labeled V7 and I7. The text "Continuar pelo círculo das quartas..." is written at the end of the third system.

Finalmente, o exemplo da seguinte figura contextualiza os acordes de 7^a dominante, menor e maior (nas suas formas 1-3-7 e 1-7-3), com as escalas maior, mixolídia e dórica, respectivamente.

Ilustração 43 – Acordes de 7ª (M., dom., m.) com escalas maior mixolídia e dórica

The image displays seven systems of musical notation, each representing a different 7th chord. Each system consists of two staves: a treble clef staff for the melody and a bass clef staff for the accompaniment. The chords shown are: CM7, C7, Cm7, FM7, F7, and Fm7. The notation includes various musical symbols such as flats, naturals, and chord symbols above the staves. The final system for Fm7 includes the text 'etc. BbM.' at the end of the bass line.

5.5.3. Realização de *leadsheets*

A realização de *leadsheets* é um exercício interessante e motivador para os alunos. Ela combina e valida a competência em leitura, harmonia e improvisação.

A *leadsheet* é um sistema abreviado de notação, onde são apenas registados a melodia da canção e os acordes cifrados que sustentam a progressão. A *leadsheet* é um meio natural para muitos músicos no meio da música pop, tradicional, e de *jazz*. No entanto, os músicos treinados na música clássica de tradição ocidental podem encontrar neste veículo um desafio atractivo, pelo facto desta notação *condensada* requerer uma realização.

A *leadsheet* é, por isso, um terreno excelente para aplicar os conhecimentos adquiridos noutros contextos e exercitar a tomada de decisões que cada símbolo exige. Essas decisões afectam o carácter da canção, as inversões e a distribuição mais adequada dos acordes, o acompanhamento e o ritmo. Geralmente, a esquematização da melodia facilita a leitura da *leadsheet*, e exige do intérprete um esforço de recriação que torne a música mais idiomática através da transformação de pormenores melódicos e rítmicos, e até da re-harmonização ou substituição de acordes.

Ilustração 44 – Exemplo de *leadsheet* (*Fly me to the moon*, de Bart Howard)

FLY ME TO THE MOON
(In Other Words)

TRD - © Copyright 1954 and renewed 1982 Hampshire House Publishing Corp., New York NY. Words and Music by Bart Howard

Moderately, with a beat
Am7 Dm7 G7 CM7 FM7 Bm7b5 Eb9

Fly Me To The Moon, and let me play a - mong the stars; let me see what spring is like on Ju - pi - ter and
Am7 A7b9 Dm7 G9 G7b9 CM9 Am7 Am9 Dm7 G7 Fdim7/C CM7 Bm7 Eb9

Mars. In oth - er words, _____ hold my hand! _____ In oth - er words, _____ dar - ling kiss me! _____
Am7 Dm7 G7 CM7 FM7 Bm7b5 Eb9

Fill my heart with song, and let me sing for - ev - er - more; you are all I long for all I wor - ship and a -
Am7 A7b9 Dm7 G9 G7/F#1 Eb7b5 A7b9 Dm7 Dm7/G G7b9 C6 Bm7 Eb9

dare. In oth - er words, _____ please be true! _____ In oth - er words _____ I love you!
| 2 Eb7b5 Bb9 A7b9 Dm7 G7 G7b9 C6 Bb6 B6 C6/9

true! _____ In oth - er words, _____ I love you! _____

5.5.4. Actividades a partir do repertório

A manipulação da harmonia também pode surgir da interacção com repertório de estudo. Tomemos como exemplo os compassos iniciais da *Arabesque* de Burgmüller:¹²

Ilustração 45 – Burgmüller, *Arabesque*, cc. 1-10.

Arabesque Friedrich Burgmüller

Allegro Scherzando

The score shows the first ten measures of the piece. The right hand features a melodic line with grace notes and slurs, while the left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. Dynamics include piano (p) and crescendo (cresc.).

É possível atrair os alunos para o pensamento funcional enquanto exploram novo repertório. Estes são alguns exemplos de actividades que derivam da própria música:

¹² Este exemplo de Burgmüller é adaptado do artigo “Functional Piano vs. Traditional Piano: an educational dilemma?” (Parra & Harper, 2008: 21-25).

- a) Analisar harmonicamente uma passagem, apontando as letras dos acordes ou os números romanos (ver letras no topo, e os números romanos debaixo das notas);

Ilustração 46 – Progressão e notação harmónica

The musical score for Illustration 46 is in 2/4 time. The top system shows two measures of Am in the treble clef and bass clef, followed by a repeat sign, and then two measures of Dm/A. The bottom system shows Am, C/G, G7, and a first/second ending for C. Roman numerals are placed below the notes: 'i' under Am, 'III' and 'C#' under C/G, 'V' under G7, and 'I' under the first ending of C. The second ending is marked '2.' and ends with 'etc.'.

- b) Tocar esses acordes como blocos, por tacto, enquanto a melodia é cantada; tocar os mesmos acordes utilizando diferentes inversões;

Ilustração 47 – Progressão harmónica com distribuição alternativa das notas dos acordes

The musical score for Illustration 47 shows the same chord progression as Illustration 46 (Am, C/G, G7, C) in 2/4 time. However, the notes are distributed differently between the treble and bass clefs, demonstrating alternative voicings for each chord. The first/second ending for C is also present, ending with 'etc.'.

- c) Memorizar a progressão, transpondo-a para outras tonalidades familiares, para melhor compreensão das relações funcionais entre os acordes;
d) Encontrar formas alternativas para acompanhar a melodia, utilizando diferentes texturas e ritmos;

Ilustração 48 – Padrões alternativos de acompanhamento

The musical score for Illustration 48 shows alternative accompaniment patterns for the chords. The top system features a melodic line in the treble clef and a rhythmic accompaniment in the bass clef. The bottom system shows the same chords (Am, C/G, G7, C) with different rhythmic patterns in the bass clef. The first/second ending for C is also present, ending with 'etc.'.

- e) Re-harmonizar a melodia (possivelmente, retendo parte do estilo original, e/ou acrescentando alguns elementos encontrados nas explorações prévias);

Ilustração 49 – Re-harmonização da melodia



- f) Improvisar melodias alternativas para a mesma progressão (as novas melodias devem ter em consideração os meios técnicos do estudante; o foco da actividade é a criação, e não a dificuldade).

Ilustração 50 – Sugestão para uma melodia alternativa

Conclusão

A harmonização de melodias ao piano é um modo eficaz de utilizar a compreensão teórica já adquirida pelo aluno para assim fomentar uma alfabetização musical mais integral.

As experiências em Harmonia, no âmbito do modelo proposto para o PF, têm como objectivo revelar a linguagem musical na sua articulação vertical; para isso, propõem-se actividades que vão desde o conhecimento dos diferentes acordes até à sua utilização em progressões, harmonização de melodias (com e sem apoio de códigos alfa-numéricos), realização de *leadsheets*, transcrição e transposição.

A experimentação com a Harmonia não se esgota na aprendizagem de certas “regras de utilização”, mas convida o músico a expandir os seus horizontes auditivos e criativos.

6 Experiências em Criação

Os compositores dão atenção às divagações semi-conscientes
Uma mente que vagueia é criativa
Quando a tua mente vagueia, segue-a
Lembra-te dos lugares onde estiveste
A memória e as imaginações são parceiros

What to listen for in the World (Adolphe, 1996: 35).

Se queres mesmo compreender algo, tenta transformá-lo

(frase atribuída a Kurt Lewin)¹

Para o ouvinte, a música tem sempre a ver com a memória:
repetição, variação, transformação, retorno, transfiguração.
Para que as formas musicais sejam significativas para nós, devemos
lembrar-nos das ideias conforme elas aparecem, seguir o seu percurso.

Quando achamos as ideias herméticas
ou demasiado complexas para as reter
então a silhueta de uma peça parece
impossível de conhecer.

Quando achamos que as ideias são banais
Ou muito repetitivas,
A peça parece-nos plana, sem forma.

Quando as ideias incendeiam a memória, resultam
significativas. Sempre que a forma da peça cria uma metáfora,
está a gerar *sentido*.

What to listen for in the World (Adolphe, 1996: 43).

¹ <http://wilderdom.com/theory/FieldTheory.html> (consultado: 10 Jan. 2011).

O propósito deste capítulo é justificar e ilustrar o papel da criação como parte integral da aprendizagem musical. O cultivo de experiências criativas pode conduzir a uma maior compreensão das obras-primas e abrir caminhos alternativos para a sua interpretação. Numerosos músicos e pedagogos têm defendido essa ideia, desde diversas linhas de argumentação (Gordon, Dalcroze, Orff, *Comprehensive Musicianship*, Paynter e Shaffer, entre muitos outros).

6.1. Valor da criatividade e da experiência criativa como motor da aprendizagem

As experiências descritas neste capítulo são vistas como um factor nuclear na validação do desempenho musical. Genericamente, a prática criativa é definida pelo seu carácter manipulativo ou transformacional dos elementos da música. O valor atribuído à criação prende-se com os processos generativos ligados à aquisição de competências, e não tanto com o valor intrínseco dos seus produtos imediatos.

A composição e a improvisação são actividades centrais neste grupo, embora exista toda uma série de pré-requisitos basilares para as duas primeiras: arranjar, variar, combinar, modificar, desenvolver ou, de outro modo, manipular os parâmetros da música.

Para compreender verdadeiramente algo, temos que mudá-lo. Esta ideia - normalmente atribuída a Kurt Lewin - amplifica a noção segundo a qual a aprendizagem é mais eficiente quando resulta de uma participação activa do indivíduo. O reverso também é verdade: para transformar alguma coisa significativamente, precisamos de ter alguma perspectiva sobre ela.

No domínio da funcionalidade musical, infere-se daí a importância da cooperação entre o saber formal e a aplicação prática. Seguindo a terminologia de Pace (1999b: web) poderíamos falar de “pensamento em movimento” (*thinking in motion*), para sublinhar a ideia do equilíbrio entre realização e reflexão. Esse ponto de equilíbrio combate um duplo perigo: a) o mecanicismo (acção repetitiva, não reflectida, não temperada pela inteligência nem guiada por um propósito concreto); e b) o proveniente de uma tradição teórica quase esvaziada de ligação com o sensorial (ausência de compreensão auditiva e cinestésica dos símbolos estudados e analisados).

É neste contexto que melhor compreendemos a importância da experimentação. Tradicionalmente, o conhecimento proposicional (ou erradamente chamado de “teórico”) teve um grande peso na educação, em detrimento da experimentação criativa. A chamada “teoria musical” tem gravitado na detecção, reconhecimento visual e catalogação de certos processos que aparecem nas partituras. O papel da disciplina *Formação Musical* (que se debruça sobre o estudo da linguagem musical) também não se separou significativamente dessa atitude, contribuindo para neutralizar o espírito criativo no meio educativo.

Para além da limitação de oportunidades para activar mecanismos sofisticados de audição, este modelo de educação restringiu severamente as possibilidades para a experimentação criativa com os elementos que, por outra parte, tão diligentemente *descrevia*. Assim, criou-se um contexto educativo que favoreceu o alheamento entre intérpretes e criadores, e a separação entre saberes “formais” e saberes “aplicados”.

Note-se que essa limitação das oportunidades para o jogo sensorial é, no domínio da educação artística, um fenômeno bastante particular da música. Considere-se o caso das artes plásticas, onde as crianças têm amplas oportunidades de experimentar formas e materiais, de literalmente “sujar as mãos”, participando de forma aberta e confiante num jogo aberto de intuições e decisões, em que o processo é considerado como muito mais importante que o produto final.²

Na sua educação musical, as crianças só raramente são chamadas a participar nesse jogo. Mais frequentemente, como vimos no capítulo 2, as aulas de música servem para criar simultaneamente uma familiaridade com a notação e com o repertório do instrumento escolhido. Nesse modelo, a criatividade e a experimentação apenas aparecem, com sorte, num segundo plano de importância.

A introdução da notação, e a posterior focalização em actividades que exigem leitura, podem ser responsáveis por uma forma de fazer e transmitir música localizadas predominantemente no lado esquerdo do cérebro. As funções do lado esquerdo do cérebro permitem a dominância do pensamento analítico e serial, da expressão verbal e da contagem numérica. Embora essas faculdades constituam uma dimensão da compreensão musical, elas não são suficientes para garantir uma educação musical completa. O sentido sintético, holístico, o pensamento simultâneo, a capacidade de relacionar e criar, o gesto, a emoção e a expressão são todos domínios do hemisfério direito, e constituem uma dimensão essencial da prática musical.

A música não pode existir como *Gestalt* sem a cooperação e integração de ambos os hemisférios. É possível que toda a nossa educação (e não apenas a musical), estando focalizada nas competências de pensamento baseado predominantemente no hemisfério esquerdo - encargos da matemática e da linguagem - esteja a eclipsar faculdades criativas que são substanciais à Arte e à realização musical.

Existem certamente várias explicações para esse estado de coisas (v. Swanwick, 1991: 82 para uma discussão sobre este tema). Uma das mais óbvias poderá ser a falta de tempo de aula para desenvolver capacidades que, aliás, não formaram parte da educação musical da maior parte dos professores, nem são por eles valorizadas como nucleares.

Também foi mencionada, nos primeiros capítulos, a interferência prematura da linguagem simbólica no processo de aprendizagem. A linguagem musical, ao contrário das artes plásticas, possui *também* uma dimensão simbólica, a notação. Por alguma razão, a aquisição precoce dessa dimensão por parte das crianças é considerada ainda por muitos educadores como nuclear no desenvolvimento do músico – com resultados devastadores.

² Que pensaríamos de um atelier de dança, no qual os alunos se limitassem a memorizar coreografias já existentes a partir de um papel, sentados passivamente numa carteira, sem a oportunidade para experimentar com o próprio corpo em movimento, e para interagir com o som e o espaço?

6.2. Criação no âmbito do PF. Benefícios e valores da improvisação na educação

A progressiva incorporação da prática criativa e da improvisação nos programas de estudo é um objectivo ambicioso mas realizável; já existem grandes pedagogos e pensadores que advogam por uma educação enraizada no conceito de criação (Gordon, 2000; Azzara, 1992; Molina, 1994; Pace, 1999b: web).

A prática da improvisação permite aos alunos uma maior integração dos processos de compreensão e interiorização da música. A improvisação tem óbvios benefícios. Ela pode ser, segundo Azzara (1999), um factor de validação através do qual o aluno expressa a sua relação com a linguagem musical, do mesmo modo que expressa o seu controlo da língua materna através da conversa espontânea. A ideia de transformação e experimentação está na base desta concepção do PF.

Tomemos por exemplo um acorde de 7^a dominante. Uma perspectiva proposicional ou declarativa do objecto “acorde de 7^a dominante” dar-nos-ia informações sobre:

- a) a sua *morfologia* (intervalos de 3^a maiores e menores, arrançados numa certa disposição; possibilidades de inversão; comparação com os acordes de 7^a m., 7^a dim., ou 7^a M);
- b) a sua *funcionalidade* (funções que poderá desempenhar segundo o contexto da tonalidade, possíveis resoluções em diversos contextos);
- c) a sua *expressão simbólica* (segundo o código alfa-numérico utilizado, poderá ser, por exemplo, I⁷ ou F7).

Já uma abordagem sensorial incidiria sobre:

- a) o *efeito sonoro* do acorde (incluindo a audição do acorde em contextos diversos);
- b) a comparação e discriminação *do som* do acorde e os acordes similares já mencionados;
- c) a *utilização* do(s) acorde(s) em contextos criativos diversos, de forma a testar a sua funcionalidade.

Sob o domínio genérico de “criação” são incluídas actividades centradas na experimentação, isto é, na manipulação imaginativa e “aberta” dos parâmetros musicais. Desde este ângulo mais abrangente será difícil precisar quais são as actividades “não-experimentais” ou “não criativas” – será que alguma é “não criativa”, tendo em conta que até a leitura espontânea pode ser criativa?

No entanto, e para maior clareza da exposição, são consideradas nesta análise aquelas competências onde a criação ocupa um lugar mais central, como verificamos no caso da composição e improvisação.

Nettl (2001: 94) define a improvisação como “a criação de uma obra musical, ou a forma final de uma obra musical durante a sua execução”. A improvisação pode implicar a

composição da peça em tempo real, a elaboração ou ajuste de um plano pré-existente ou um estágio intermédio entre ambos pontos.

O risco é um factor consubstancial à criação em tempo real, seja esta uma improvisação original, uma harmonização ou outra actividade generativa que envolva restrições temporais. Kenny & Gellrich (2004) sugerem que os estados de fluxo³ (ou de *optimal performance*) funcionam frequentemente nos improvisadores como desbloqueadores da criatividade, abrindo-a a formas mais livres, reduzindo assim o peso da auto-crítica e promovendo a motivação para perseverar no estudo. Desse modo, a experiência de fluxo ajuda a minimizar o estado de incerteza inerente à prática improvisatória.

6.3. Criação como prática tradicional

Na história da prática musical, criação e interpretação nunca estiveram tão separadas como hoje. A composição e a improvisação, por exemplo, constituíam o conteúdo e o objectivo dos estudos de tecla. Os métodos de cravo eram pensados para assistir na formação da arte do acompanhamento, da composição, e da direcção de *ensemble*.⁴

A improvisação preencheu sempre uma parte central na formação do músico de tecla, desde a eclosão dos primeiros instrumentos e os primórdios da literatura específica, até ao fim do século XIX.⁵ Na Renascença e no Barroco, os músicos de tecla improvisavam ornamentações melódicas e acrescentavam linhas de contraponto às composições originais. Já no período clássico, era frequente a improvisação de cadências durante a execução de *concerti*, para demonstrar o pensamento musical e o virtuosismo dos solistas. Também era comum que os compositores, geralmente versados no piano, improvisassem. Esses exercícios, quando realizados em público, serviam para aumentar a fama dos que os realizavam, e também para actualizar os seguidores sobre as “novidades” no pensamento musical de cada época.

Nos casos em que a improvisação era um exercício privado dos compositores, esta terá servido como prática para despoletar o acto criativo. Durante o Romantismo, a improvisação foi o veículo de comunicação ideal de contrastes tempestuosos e estados de ânimo introspectivos. Mas foi também durante o Romantismo que a emergência da figura do concertista virtuoso e do “recital” marcaram o começo da separação entre os domínios da interpretação e da criação.

Desde o começo do século XX, a educação musical tende a atribuir maior importância à interpretação. Como vimos no Capítulo 2, a atenção foi principalmente dirigida para o desenvolvimento dos aspectos instrumentais e de leitura na instrução individual, descurando a atenção pelo controlo da linguagem musical.

³ Um estado no qual o indivíduo se entrega ao seu momento mais criativo, transcendendo os seus limites cognitivos e o impacto negativo da autocrítica. Para uma leitura mais aprofundada, ver Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins.

⁴ Ver no Prefácio desta dissertação a referência à Czerny e o seu livro *The Practical School of Composition*.

⁵ Para um bom compêndio dos tratados históricos de improvisação, pode-se consultar Randall, M. O. (1993) *The History of Piano Improvisation in Western Concert Music*, D.M.A. Dissertation, College Conservatory of Music, University of Cincinnati.

6.4. Exemplos práticos

A prática da transcrição pode ser um receptáculo para a validação de diversas competências. No domínio do PF, solicita-se que o aluno produza uma *leadsheet* (melodia com acordes cifrados) a partir da audição de uma canção. A transcrição da melodia e a harmonia é tanto mais interessante como exercício de (re)criação por não se tratar de uma transcrição literal. A melodia transcrita deverá ser suficientemente fiel ao original, mas ao mesmo tempo, a sua notação deverá evitar uma excessiva complexidade, em prol da legibilidade.

O exercício conclui quando o aluno elabora um arranjo que ele próprio toca ao piano, a partir da transcrição. Nesse arranjo, não escrito e sempre modificável nos pormenores, o aluno tenta captar o espírito e a expressão da canção transcrita, utilizando o piano para simular as texturas e efeitos combinados dos instrumentos e a voz.

Ilustração 51 – Transcrição da canção *Cantiga do Desemprego* (Fausto), realizada por uma aluna de PF

Cantiga do Desemprego
Fausto
(Isabel Rodrigues)

1 Fma⁷ B^bma⁷ B^bm⁶ Cm⁷ Gm⁷ C⁷ (-G)

5 Cm F⁷ Dm⁷ Gm⁷ C⁷

8 Fma⁷ B^bma⁷ B^bm⁶
Fu - mo um ci gar ro dei - ta - do. no mês de Ja - nei - ro

10 Cm Gm⁷ Gma⁷
Fe - cho a cor - ti - na da vi - da... espre - guiço em Fe - v'ri - ro.

12 Cm F⁷ Dm⁷
E pro - cu - ro tra - ba - lho nes - ta es p'ran - ça de Mar - ço.

14 A⁷ B^b
Já me far - ta tan - to A - bril e a - qui - lo que não fa - ço.

16 Cm F⁷ Dm⁷
Es - prei - to por um fu - nil a pro - mes - sa de Mai - o.

18 Gm⁷ C⁷
Por - que es - pe - rar pro - me - ti - do nes - sa eu já não ca - io.

19 Fma⁷ B^bma⁷ Gm⁷ C⁷

O repertório estudado pode gerar ideias para o desenvolvimento da criatividade. A seguinte peça, Canzonet de Christian Gottlob Neefe,⁶ é um bom exemplo de boa literatura que pode ser utilizada num nível elementar para ilustrar diferentes actividades:

- ✓ leitura espontânea;
- ✓ memorização instantânea e análise;
- ✓ transposição;
- ✓ harmonização;
- ✓ improvisação.

Ilustração 52 – *Canzonet*, C.G. Neefe



Considerando que as primeiras duas actividades citadas são óbvias e imediatas, será mais útil comentar as actividades (re)criativas que podem ser implementadas a partir do texto. Podemos desenvolver aptidões para a improvisação ou para a composição através da exploração metódica dos diversos motivos melódicos que aparecem na *Canzonet*. Os elementos que surgem na seguinte figura são todos compostos de duas células mais simples:

⁶ Este exemplo de Neefe também é adaptado do artigo “Functional Piano vs. Traditional Piano: an educational dilemma?” (Parra & Harper, 2008: 21-25).

Ilustração 53 – Motivos melódicos na *Canzonet*, de Neeffe



Uma primeira tarefa pode consistir na adaptação do motivo melódico a qualquer contexto harmónico. O ponto de partida é a exploração dos motivos mais simples em todas as inversões. Por exemplo, o motivo Sol-Mi-Ré-Mi, no primeiro compasso da peça, é constituído à volta do acorde de Dó M (na 2ª inversão). Quando associamos esta silhueta melódica com o seu conteúdo harmónico inerente, reconhecemos também a possibilidade desse motivo adoptar as diferentes inversões do acorde. Podemos usar o mesmo princípio com uma série de acordes:

Ilustração 54 – Re-utilização de um motivo melódico



O reconhecimento de padrões é central neste processo. Por exemplo, o compasso 1 do exemplo precedente começa com a nota G (nota da 2ª inversão); o compasso 2 começa com C (fundamental); o compasso 3 começa com E (nota da 1ª inversão).

O “formato” de cada compasso, após a nota inicial, segue uma lógica de construção que pode ser reduzida a um modelo simples. Enquanto alguns alunos precisarão inicialmente de aprender esta lógica de modo mais “formal” (como uma lista de instruções), outros apenas captarão *o som* da sequência como um todo, e tocarão essa sequência *de ouvido*. Outros, ainda, procurarão apoio no desenho produzido pela mão sobre o teclado e interiorizarão certas sensações tácteis que certamente serão úteis na aprendizagem. O professor deverá tratar todos estes casos de forma diferente, por eles serem representativos de diversos estilos de aprendizagem. Será sempre interessante incentivar o aluno para utilizar uma amálgama destas estratégias na orientação do seu estudo.

A aprendizagem sonora e táctil do modelo é muito importante. O objectivo não é a promoção de uma transposição baseada em cálculos mentais: em vez disso, encontramos o mesmo som, através do ouvido, em diferentes tonalidades, *e tocamos esses sons*:

Ilustração 55 – Modelo possível para um exercício que desenvolve o material motivico



De forma similar, poderíamos também desenhar padrões para a mão esquerda. Transpor estas estruturas através do círculo das quintas estimulará a coordenação dos nossos ouvidos e dos nossos dedos.

Outra possibilidade para o jogo derivativo é a utilização do mesmo motivo adaptando-o a uma progressão harmónica. Um desenvolvimento criativo da progressão I⁶-IV | VI⁶-ii | V⁶-I nos compassos 9-14 poderia ser:

Ilustração 56 – Um motivo através de uma progressão harmónica fornecida



A variedade rítmica contribui para expandir as ideias e os desafios. As novas organizações rítmicas requererão pequenos ajustamentos dos padrões e das dedilhações:

Ilustração 57 – Uso do ritmo para aprofundar o desenvolvimento de ideias melódicas



O exemplo da Ilustração 58 é uma possível sugestão de trabalho “aberto” a partir de uma peça de repertório: *Le petit ours en peluche*, de Alexandre Tansman.⁷

Juntamente com a peça, que é objecto de leitura espontânea por parte dos alunos, é oferecida uma descrição dos seus elementos, com a sugestão final de criar uma peça original a partir desses mesmos elementos (baixo ostinato; forma ABA; Escala eólia de Mi; carácter modal na parte A; na parte B o compositor oscila entre IV e iv, e utiliza a progressão i-II64-V7; os ritmos característicos utilizam pontos de aumentação; melodicamente, contraste entre uso de graus conjuntos e fórmulas escalares, na parte A, e uso de desenhos arpejados).

Ilustração 58 – *Le petit ours en peluche*, de Alexandre Tansman

The image displays a page of musical notation for the piece "Le petit ours en peluche" by Alexandre Tansman. The score is written for piano and includes both a treble and a bass staff. At the top right, the composer's name "ALEXANDRE TANSMAN" is printed. The tempo marking "Lent" is placed above the first staff. The time signature is 4/4. The piece begins with a piano introduction marked "p pesante". The main melody in the treble staff features a mix of eighth and sixteenth notes, often with slurs and fingerings. The bass staff provides a steady accompaniment with a repeating eighth-note pattern. Dynamics such as "f" (forte) are used to indicate volume changes. The notation includes various musical symbols like slurs, accents, and fingerings (e.g., 1, 2, 3, 4, 5) to guide the performer.

O professor será um guia no começo, sugerindo caminhos, e sempre demonstrando um uso equilibrado entre o pensamento lateral (*e se...?*) e a abordagem metódica. Ambos são necessários para levar estas explorações a um nível relevante e significativo.

Mas o objectivo real é fazer a transferência dessa forma de pensar para os próprios alunos, para que eles possam imaginar e desenhar os desafios que precisam para progredir. Se a tarefa não pode ser realizada com confiança na primeira tentativa, então seria seguramente demasiado difícil. Devemos simplificá-la para poder interiorizar a sua essência; mais tarde

⁷ *Pour les Enfants* - Quatre Recueils pour Piano de difficulté Progressive (1er Recueil) Paris: Max Eschig.

poderemos aumentar a sua complexidade. Se, pelo contrário, o repto é muito fácil, então deveremos criar algo mais complexo, seguindo as capacidades do aluno. É preferível “escalar” um desafio com a ajuda de andaimes bem alinhados, do que tropeçar e criar um sentimento de frustração ou impotência. De facto, ambos processos (simplificar o desafio ou torna-lo mais complexo) promovem as capacidades criativas, através da reformulação dos sons num discurso coerente.

O conselho mais útil é o de trabalhar sempre *muito* lentamente quando os desafios são novos. Desse modo, o objectivo pode ser atingido com um mínimo de erros e repetições. Outra estratégia essencial será a de “rodar” sempre os novos motivos mentalmente, em primeiro lugar, isto é, ouvindo silenciosamente antes de tocar. O resultado é a melhoria da concentração, a consciência do som, e uma formação auditiva funcional e eficiente.

Estas são apenas algumas sugestões. As possibilidades são praticamente infinitas, mesmo no âmbito de peças pequenas e simples como estas. A capacidade de controlar estes artefactos através da manipulação criativa e variada irá desenvolver uma colecção vasta de ideias ou “vocabulários”. Através do teclado, estes vocabulários são pilares para a leitura espontânea, visto que os olhos aprendem a confiar na audição enquanto reconhecem padrões visuais na partitura.

Conclusão

Certamente que o conhecimento declarativo é importante para a sistematização das rotinas ligadas à prática musical, como o modelo de PF reconhece (ver Capítulo 7). Mas também é verificável que, frequentemente, o pensamento de predominância esquerda obstaculiza aquela porção do nosso pensamento que, livre de bloqueios, poderia alcançar níveis de desempenho mais elevados para as tarefas musicais.

A improvisação opera como um receptáculo de diversas funções (teóricas, sensoriais, motoras) que são estimuladas através da experimentação criativa. O substrato de conhecimentos “teóricos”, segundo aponta Johnson-Laird (1988 e 1991), deve ficar “automatizado e submergido”, para possibilitar uma prática improvisatória eficiente e idiomática.

A prática criativa, ora reflectida ora em tempo real, convoca todo o nosso *ser* musical, as nossas experiências afectivas e musicais, através da imaginação. A criação tem, aliás, a função de expandir o horizonte do educando, transcendendo o papel de mero *descodificador da música dos outros*. A experimentação criativa estimula a codificação activa do próprio pensamento musical.

7 Modelo Generativo do Piano Funcional

Introdução

A construção teórica de um modelo consiste num método de aquisição de conhecimento através da análise e da síntese, utilizando formas lógicas e criativas de pensamento (Edwards, 1992). Um modelo fornece uma fonte de conhecimento estruturado sobre um determinado tema. Ele é o resultado de hipóteses especulativas e do progressivo refinamento da informação, desde a selecção e descrição inicial dos elementos até à sua integração, através da observação das suas relações, numa estrutura explicativa mais ampla. No fim do processo é possível apresentar um esquema que contém, de forma simplificada, os elementos integrantes do objecto estudado, e as suas conexões.

Este estudo favorece o racionalismo filosófico, onde os procedimentos de aquisição de conhecimento são a intuição, o raciocínio e as relações baseadas na lógica (Yarbrough, 2000). O pensamento cognitivo utilizado abrange o estabelecimento de comparações, a criação de relações multi-direccionais entre conceitos e esquemas, e a avaliação e justificação dos resultados.

Um dos objectivos deste modelo é oferecer um formato geral que descreva, em termos práticos, as competências estudadas num programa de Piano Funcional, e a justificação da sua escolha. Outro objectivo consiste da oferta de uma reflexão versando a natureza generativa da aprendizagem musical, que possa propiciar aplicações pedagógicas úteis neste campo.

Este modelo de PF aspira igualmente a um valor prático. Ele proporciona orientação prática para a implementação destes estudos nos vários níveis de ensino. Nesse sentido, o modelo é um guia capaz de despoletar uma acção.

7.1. A questão generativa no Modelo do PF

7.1.1. Porquê um modelo *generativo*?

Um dos conceitos chave na enunciação do modelo do PF é a afirmação de que a aquisição funcional da música através do piano deve ser um processo *generativo*. Sendo a música Arte, parece óbvio que a sua produção implica uma *geração*, um processo de criação, um desenvolvimento ou transformação. Para este estudo, interessam particularmente as acepções do termo *gerar* que se relacionam com processos criativos ou derivativos. O termo *gerar* desdobra-se em diferentes sentidos,¹ todos eles relevantes para a situação em causa:

- ✓ *fazer* ou *criar*: implica transformar, causar, fazer com que uma nova forma se torne real;

¹ As ramificações semânticas do termo “*gerar*” foram extraídas do *site Visuwords – Online Graphical Dictionary*, <http://www.visuwords.com/>). A peculiar apresentação gráfica deste dicionário (reminiscente de uma rede neurológica feita de sinapses) permite visualizar não apenas as definições, mas também as associações das palavras com outras palavras e conceitos.

- ✓ *geração* associa-se geralmente às ideias de *inovação* e *invenção* (“*A terceira geração de telemóveis...*”);
- ✓ as palavras *gerar*, *reproduzir* e *procriar* estão relacionadas com multiplicação e propagação (de espécies, ideias ou obras...);
- ✓ outro termo associado é *desenvolver*, que significa “gerar de forma gradual”.

O músico experiente dispõe de uma extensa gama de configurações familiares que lhe permitem, por um lado, *reconhecer* a música numa variedade de contextos, e por outro, ampliar o leque de configurações familiares, através da associação e da derivação. Gardner (1993) lembra as palavras de A. Schoenberg, que explicam, desde o prisma do compositor, que qualquer ideia musical não será mais do que uma manifestação da infinita reelaboração – ou “regeneração” – de uma forma básica.

O termo *generativo* é utilizado neste modelo em dois contextos diferentes (se bem que complementares): como descrição a) da *natureza da própria música* (v. *Gramática Generativa da Música Tonal*, de Lerdahl e Jackendoff) e b) da *natureza do processo de aprendizagem* (v. *Aprendizagem Generativa* de Wittrock).

A secção seguinte descreve as ramificações do termo “generativo”, tal como são identificadas em estudos realizados ao longo das últimas décadas, em domínios diversos do saber, i.e., a *Gramática Generativa* (Chomsky, 1968), a *Aprendizagem Generativa* (Wittrock, 1992), e a *Teoria Generativa da Música Tonal* (Lerdahl e Jackendoff, 1983). Todas elas assentam em certas configurações alegadamente universais da cognição humana, incluindo, no caso da música, os princípios da *Gestalt* sobre a percepção de padrões (v. Sloboda, 2004, para uma descrição mais detalhada do problema).

7.1.2. Gramática musical

As regras generativas e o conceito de gramática são utensílios frequentemente aplicados em diversos tipos de estudos musicais. A aplicação musical dos princípios da gramática generativa já foi descrita por Sloboda (2004).² Neste estudo, Sloboda traça uma analogia entre as visões que Noam Chomsky e Schenker teceram sobre as suas respectivas matérias de estudo. Chomsky afirmou que, a nível mais profundo, todas as linguagens partilham uma estrutura e que essa mesma estrutura seria altamente reveladora dos atributos universais da mente humana. A tarefa do linguista seria a de procurar a forma mais simples de descrever a estrutura da língua. Paralelamente, Schenker defendia que todas as composições musicais partilhariam o mesmo tipo de estrutura, e essa estrutura revelaria factos sobre a natureza da intuição musical (Sloboda, 2004: 11-12).

É interessante, para esta argumentação, o facto de ambas teorias (Chomsky e Schenker) diferenciarem dois tipos de estrutura, uma superficial e outra profunda. Consideremos os seguintes pares de exemplos:

² A analogia música/linguagem de Sloboda, como ele próprio faz notar, é apenas um convite para uma ulterior elaboração científica, e não um objecto que possamos assumir de forma simplista ou irreflectida.



a) “Maria captou um sinal de rádio” b) “Maria apanhou um sinal radiofónico”

A semelhança entre manifestações análogas (musicais ou linguísticas), como as mostradas na Ilustração 59, não é apenas o resultado de uma reordenação de elementos iguais, similares, ou equivalentes. Em ambos os pares, é detectável a *intenção* de comunicar uma mensagem comum *a um nível profundo*, porém manifestada *na superfície* de forma diferente. A estrutura profunda seria assim uma entidade abstracta, da qual podem derivar várias estruturas superficiais através da aplicação de regras transformacionais.³

Os seres humanos geram frases gramaticais por serem capazes de “perceber” a sua estrutura unitária subjacente; nessa estrutura, as partes mantêm inter-relações que podem ser visualizadas como hierarquias num gráfico em forma de árvore. A “percepção” dessa estrutura é, em grande parte, intuitiva, desenvolvida através da cultura, e só em raros casos codificada verbalmente, como meta-linguagem.

Tanto a música como a linguagem verbal são capazes de gerar uma sequência praticamente infinita de mensagens novas. As pessoas produzem cada dia milhares de mensagens; muitas dessas são produzidas sem nunca o emissor as ter ouvido antes.

Analogamente, os músicos podem usar procedimentos de variação e transformação a partir do contacto e familiaridade com os elementos básicos da música. A maior parte das crianças parece possuir uma capacidade natural para aprender as regras linguísticas e musicais a partir da simples exposição ambiental. Entre o primeiro e o segundo ano de idade, é comum a aparição espontânea da fala e do canto (Sloboda, 2004: 18). Estes factos parecem apontar para a universalidade e “generatividade” dos mecanismos da aprendizagem linguística e musical nos seres humanos. Este modelo aponta para a evidência de que a educação musical poderia aproveitar melhor essa circunstância.

Sloboda distingue entre dois tipos de “generatividade” na expressão musical. O primeiro tipo, que está ligado à imitação, parte de um texto pré-existente (a geração está aqui relacionada com o tratamento expressivo de uma passagem escrita); já o segundo tipo de expressão generativa está vinculado a uma atitude improvisatória. Esta disposição, segundo Sloboda, natural nas crianças, vai sendo suprimida e reprimida com os processos de socialização e aculturação, *incluindo as formas mais comuns de educação musical formal* (Sloboda, 2005: 290-2).

Lerdahl e Jackendoff (1983) produziram uma gramática generativa da música tonal, utilizando princípios da linguística de Chomsky assim como da psicologia cognitiva. Estes investigadores enunciaram as regras que estabelecem

³ Note-se que a análise schenkeriana não é, nem tenciona ser, uma gramática da música. Ela não permite, como a gramática chomskyana, a geração infinita de frases gramaticalmente coerentes, através da aplicação das regras transformacionais. Schenker propõe uma redução da composição, a qual permite revelar o seu esqueleto harmónico e contrapontístico.

- a) a estrutura formal dos grupos de padrões, e a sua relação com as séries de eventos singulares que formam uma peça;
- b) quais as estruturas possíveis que correspondem às intuições do ouvinte.

Os autores propõem quatro estruturas que se apoiam mutuamente para explicar a música tonal: a padronização, a métrica, a organização das alturas em função da sua importância estrutural, e o par tensão/relaxamento. Depois de enunciar uma complexa série de regras, testadas intuitivamente com a ajuda de certos fragmentos musicais bem conhecidos, os autores sugerem o valor universal destes princípios organizativos, análogos às regras da linguística.

A teoria tem duas implicações. A primeira é que as regras gramaticais são partilhadas pelo ouvinte. A segunda, mais interessante para o nosso modelo, consiste na utilização das próprias regras na geração de manifestações musicais. A identificação correcta dos mecanismos generativos serve como facilitadora da compreensão da estrutura subjacente⁴ (Lerdahl & Jackendoff, 1983: 36-7).

7.1.3. Aprendizagem Generativa

Segundo Wittrock, o *Generative learning*, ou *Aprendizagem Generativa* (Wittrock, 1992: 531-54) é um modelo que descreve a aprendizagem como a construção de ligações entre o conhecimento novo e o antigo. A actividade mental produzida durante a aprendizagem generativa parece estar relacionada com a memória. A aprendizagem acontece quando são criadas ligações entre a memória de curto prazo e a base de conhecimento do indivíduo, ou memória de longo prazo. Ou seja, a aprendizagem coincide com um *processamento profundo da informação*.

A Aprendizagem Generativa baseia-se na construção de relações entre conceitos, informação, conhecimentos anteriores, e experiência (Wittrock, 1992: 531). A pesquisa de Wittrock entende a cognição como um processo relacional e não puramente mnemónico.

Wittrock utilizou diversos estudos empíricos incidindo sobre a compreensão na leitura, na matemática, nas ciências e noutras áreas, para demonstrar a utilidade de um modelo funcional de aprendizagem generativa. Esses estudos revelavam os modos específicos que o cérebro utiliza para dotar de sentido os objectos da experiência, estabelecendo relações entre eles. Este modelo conduziu à elaboração de procedimentos efectivos de instrução nessas áreas.

A Aprendizagem Generativa pressupõe uma compreensão pessoal da forma como novas ideias são incorporadas na rede de conhecimentos pré-existente do indivíduo. Este constrói dinamicamente *os seus próprios sentidos*, e gera interpretações e conclusões a partir da sua experiência.

O modelo de Aprendizagem Generativa de Wittrock distingue-se de modelos baseados na memória e na recuperação de informação. Nele, o cérebro do indivíduo é um

⁴ Isto não requer necessariamente uma consciência implícita das regras da parte do criador, do intérprete ou do ouvinte. O modelo de PF proposto defende tanto a utilidade da intuição e a sensorialidade como do conhecimento proposicional.

criador de sentido (nas palavras de Wittrock, um *neural meaning-maker*). Este modelo constitui uma explicação funcional da aprendizagem, que é descrita segundo quatro processos: atenção, motivação, conhecimento/pré-conceitos e geração.

A Aprendizagem Generativa relaciona-se com a) os processos cognitivos envolvidos na construção de relações entre conceitos; e b) com o planeamento de acções. O modelo de Wittrock teve um grande impacto sobre o ensino, que desta forma “se torna o processo pelo qual os indivíduos são guiados no uso dos seus processos generativos para construir significados e planos de acção” (Wittrock, 1992: 531).

O cérebro, segundo Wittrock (1992: 535), é um *model builder*. O seu principal objectivo é construir modelos que permitam ao indivíduo fazer sentido daquilo que absorve através da experiência. O cérebro não transforma meramente *input* em *output*; também controla activamente os processos de geração de significado e os planos de acção que fazem uso da experiência e que respondem às realidades percebidas. Estes planos de acção, paralelos à orientação das fases de estudo das competências, não são necessariamente metódicos e lineares, mas sim influenciados pelo pensamento divergente e pela intuição.

A investigação neurológica que Luria (1973: 43-79) desenvolveu paralelamente à teoria de Wittrock confere uma fundamentação sólida das neurociências à Teoria da Aprendizagem Generativa, reforçando a sua consistência na abordagem dos processos da aprendizagem e da actividade cognitiva (Ilustração 60). Interessa particularmente ao modelo de PF a chamada “terceira unidade funcional”, descrita por Luria. Esta unidade do cérebro está dedicada ao planeamento, organização e regulação da cognição e do comportamento. Esta unidade opera através dos lóbulos frontais do córtex, coordenando a aprendizagem e integrando a informação. A terceira unidade funcional encarregua-se dos processos de monitorização da cognição (metacognição), isto é, regula como o indivíduo controla e reflecte sobre a sua própria aprendizagem; esta é uma parte central da Teoria da Aprendizagem Generativa, como também do modelo de PF apresentado. É aqui que se geram relações entre o que indivíduo recebe do exterior, e os conhecimentos pré-existentes; nesta fase a pessoa reorganiza, elabora, re-conceptualiza e transforma a informação, não apenas a acumula. O resultado deste processo é a compreensão profunda.

Ilustração 60 – As três unidades funcionais de Lúria (adaptado de Lúria, 1973: 43-79)



A terceira unidade funcional de Lúria é, num sentido muito real, *o cérebro por detrás da aprendizagem*. Também Hallam (1997), num estudo sobre estratégias de aprendizagem e memorização utilizadas por pianistas iniciantes e profissionais, revelou que o que distingue os pianistas profissionais dos outros é o uso da combinação de várias estratégias de memorização e aprendizagem, e a utilização da metacognição.

As principais implicações da teoria de Wittrock para o modelo de PF seriam:

- a) Em relação aos factores de atenção e motivação, torna-se necessária a inclusão de actividades variadas e complementares. Os mecanismos da atenção podem ser activados através do uso de materiais aliciantes e de estratégias de apresentação que tenham em conta a importância primária do som na configuração, implementação e prática da actividade proposta (*sound-first strategies*);
- b) A conexão de todas as novas experiências a conhecimentos previamente adquiridos, segundo a lógica do *curriculum em espiral* revela-se de importância fulcral;
- c) A aprendizagem é realizada através da prática performativa e da audição activa e inteligente, mas também através da apreensão intelectual de objectos proposicionais, verbais (explicações, teoria).

7.1.4. Reflexão final sobre o conceito generativo aplicado ao Modelo de PF

Tipicamente, consideramos a interpretação como a forma principal de realização musical dentro da nossa tradição musical ocidental. No entanto, convém lembrar que, historicamente, a interpretação de repertório esteve ligada aos contextos generativos da improvisação e da composição, embora certa prática educativa posterior as tenha confinado a compartimentos separados.⁵ Hallam (2005: 70) considera, justamente, que a realização musical através da interpretação, da composição, e da improvisação é controlada por processos generativos.

A aquisição funcional da música através do piano pode ser descrita como um processo generativo. O PF confere centralidade às actividades que envolvem criação de relações e de sentido entre os elementos estruturantes da música. Reestruturar a informação adquirida exige que o indivíduo gere relações organizacionais e construa significados pessoais. Quando assim acontece, designamos essas aquisições como *generativas*.

O modelo de PF considera o indivíduo como o “centro de decisões” onde os novos conhecimentos são integrados numa rede mais vasta de aprendizagens e experiências prévias, e não como uma mera “máquina processadora e armazenadora” de informação musical.

As conexões entre as diversas competências convidam a uma exploração generativa da linguagem através do teclado. Este modelo está baseado no estabelecimento e aproveitamento das conexões entre as matérias estudadas. Como afirma Azzara (1999: 24), “ler a notação deveria reflectir uma compreensão do processo criativo”. A notação é um código dinâmico, onde parâmetros diversos confluem numa conversa sem palavras, arquitectada pela interacção dos elementos da linguagem musical. O sentido obtido da leitura depende da ligação com as inúmeras possibilidades de combinação destes parâmetros. Os leitores inteligentes vêm na partitura um mundo de soluções possíveis - precisamente onde outros apenas vêm erros à espera de ser cometidos. Cada leitor gera, subjectivamente, o seu próprio sentido, consoante a experiência e as preferências pessoais. Por este ângulo, a leitura musical espontânea (LME) pode ser considerada um domínio do pensamento divergente e da criatividade.

No contexto do PF, o termo “generativo” atinge todo o seu significado quando exprime as relações profundas entre *ler* e *inventar*. Uma grafia concreta pode despoletar mais do que um mero processo motor. É desejável que a notação possa gerar uma representação sonora razoavelmente completa da música. Essa representação já será o alicerce de uma interpretação plena e satisfatória, antes mesmo de sair da mente do leitor para se tornar som e movimento.

Esta *interface* criativa entre o texto literal e o contexto imaginado só é atingível através de uma experiência auditiva apurada. A imaginação sonora estabelece uma ligação directa com a parte motora. A capacidade de audiar e visualizar confere ao leitor/improvisador a confiança necessária para realizar a tarefa. Essa confiança permite por sua vez complementar o texto literal com outros elementos, justapostos segundo uma coerência contextual.

⁵ Esta temática foi tratada com mais detalhe nos Capítulos 1 e 2.

As actividades criativas que envolvem a participação da notação reforçam uma concepção dinâmica do texto musical. O leitor funcional goza de liberdade no acto da leitura, adoptando uma postura próxima daquele que cria ou improvisa. O resultado desse exercício pode não ser valorizado no contexto académico; mas seria precipitado desvalorizar este processo liminarmente, pois o exercício da leitura espontânea e criativa denota um conjunto de saberes que merecem atenção. O produto da leitura criativa é um acto genuíno de geração, ainda mais valioso pelo facto de ser realizado em tempo real e demonstrando uma consciência apurada do contexto original. A transformação realizada, grande ou pequena, exige a confluência dos sentidos rítmico, melódico, harmónico, estrutural, e até estilístico. Como actividade do domínio do pensamento de predominância esquerda, a LME, assim considerada, é contagiada por uma envolvimento generativa.

O jogo com os elementos musicais pode estimular uma identificação e profundidade maiores através das actividades criativas. Os músicos funcionais transcendem a leitura propriamente dita: eles interagem com a música que descobrem, e apreciam-na criticamente.

Esta atitude generativa pode ajudar a libertar o leitor do sentimento de ansiedade. O *stress* associado à notação deriva da necessidade auto-imposta de interpretar os símbolos com precisão. Através da concentração positiva e do uso do pensamento não-linear, o aluno torna-se consciente do leque de soluções correctas existentes para a mesma tarefa. Cultiva-se assim a autoconfiança e a familiaridade com um certo sentido de aventura e de descoberta, consideradas atitudes importantes para a construção de interpretação musicais sinceras e credíveis.

A prática desta relação inteligente com a notação promove a descoberta de paráfrases – versões mais simples, frequentemente – dos padrões encontrados na partitura. Esta visão simplificada ou “sintética” vai ao encontro das dificuldades de coordenação frequentemente experimentadas pelos instrumentistas que utilizam o piano como instrumento não principal. Para estes, será decisivo adquirir a perspicácia necessária para descobrir uma peça mais fácil “dentro” da peça original, retendo o interesse musical.

Através da instrução funcional o aluno pode vir a desvendar a lógica na música, um diálogo não linear de elementos que transcende a mera abordagem serial de eventos.

7.2. Proposta de um Modelo Generativo do Piano Funcional

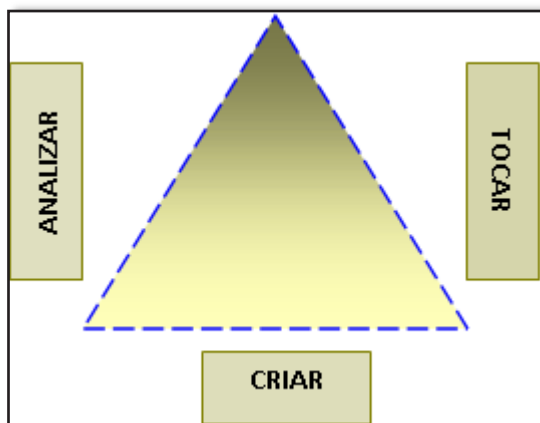
À procura de um modelo: Ideias sobre música e Piano Funcional

Esta secção recolhe alguns contributos históricos sobre o PF que têm impacto no modelo apresentado. Foram também escolhidos enunciados que não constituem necessariamente um modelo científico acabado, mas cujo interesse filosófico ou prático é patente.

Foi conferida particular atenção àquelas ideias que consideram a faceta criativa, a música entendida como código maleável, e a conexão primordial entre a funcionalidade e o uso da linguagem com o domínio do auditivo/oral, do conhecimento formal e da realização física. Neste sentido, Lois Choksy representa “as três funções básicas da música” como um triângulo equilátero cujos lados são: *create*, *analyze* e *perform*, o que sugere a ideia do equilíbrio e proporção ideal entre estas três perspectivas do saber musical (Choksy et al.,

1986: xv). Este triângulo é derivado da *Comprehensive Musicianship*, cujo contributo é explicado na secção 7.2.1.3.

Ilustração 61 – As três funções básicas da música, segundo Choksy (Choksy et al., 1986: xv; adaptado pelo investigador)



É interessante notar que, no prefácio de *Generative Processes in Music*, Sloboda menciona a relação entre compositores, intérpretes e ouvintes, salientando os aspectos comuns entre estas três funções, e sugerindo que cada tipo de envolvimento em música abrange os outros, até certo ponto (Sloboda, 2005: vi).

7.2.1. Contributos genéricos

Quando reflectimos sobre o insucesso académico de muitas crianças, somos obrigados a apontar para o modo predominantemente analítico de transmissão da informação. Investigadores como Howard Gardner (1993), Bernice McCarthy (1987) e David Kolb (1981), entre outros, identificam, em modelos próximos, a diversidade de preferências de aprendizagem.

7.2.1.1. Bernice McCarthy

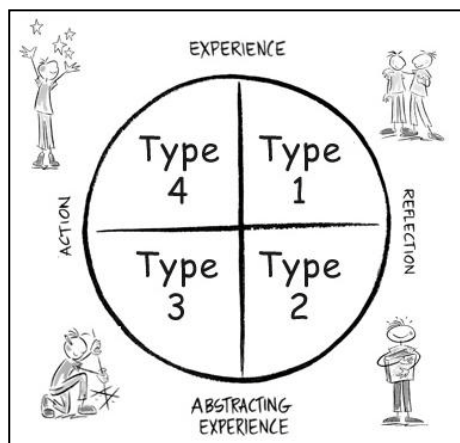
Este modelo descreve o processo de aprendizagem como uma progressão natural: percebemos através dos sentidos, observamos, reflectimos, pensamos, desenvolvemos teorias, conceptualizamos, testamos as nossas teorias, aplicamos o que aprendemos a uma situação semelhante, tornamo-nos mais perspicazes e aplicamos a nossa experiência.

McCarthy distingue quatro modos de aprendizagem, considerando a) a forma como cada indivíduo percebe (experiência concreta ou conceptualização abstracta); e b) o modo como processa aquilo que percebeu, (experimentação activa ou observação reflexiva).

McCarthy concebeu um sistema que denominou *4-Mat*, e que utiliza esses quatro quadrantes, definindo os estilos de aprendizagem como confluências possíveis entre modos diversos de percepção e processamento. O resultado do seu modelo é um ensino plural, orientado para os quatro estilos de aprendizagem, e que utiliza técnicas relativas especificamente aos dois hemisférios cerebrais.

Em justaposição, o modo de percepção e o processamento que fazemos da realidade descrevem todo o leque da experiência de aprendizagem. Os indivíduos podem activar todos os tipos de aprendizagem, mas a maior parte favorece uma modalidade em particular.

Ilustração 62 – Modelo *4-Mat* de B. McCarthy (<http://www.aboutlearning.com/what-is-4mat/what-is-4mat?start=3>; consultado: 3/12/2010)



Os conceitos essenciais de McCarthy, podem ser sumariados da seguinte forma:

a) PERCEPÇÃO (Experimentar ou Conceptualizar?)

A **Experiência** (pólo norte, ou “12h”) é o pólo da experiência directa; representa o AGORA, o directo, de quem tenta fazer sentido das coisas através da imersão pessoal directa, da emoção, da sensação. Sem “pensar”, sem dar nomes nem etiquetas, sem categorizar nem conceptualizar.

A **Experiência abstracta** (pólo sul, ou 6h.), ou conceptualização, traduz a experiência imediata já em formas conceptuais, como ideias, palavras, linguagem; coloca os objectos de conhecimento em hierarquias e sistemas. Esta é uma abordagem abstracta da aprendizagem, um olhar desde fora, objectivo e global, sem compromisso pessoal.

b) PROCESSAMENTO (Olhar ou Fazer?)

A **Reflexão** (3h.) transforma mentalmente a informação utilizando o conhecimento previamente adquirido, para estruturar, ordenar e “intelectualizar” as ideias.

A **Ação** (9h.) aplica as ideias no mundo exterior (*Hands-on approach*). As palavras-chave são testar, manipular e indagar no sentido prático das coisas.

A *interface* entre ambas as coordenadas é crucial para a aprendizagem, embora todos tenhamos preferência por um certo modo de aprender. Da confluência das possíveis tendências em cada um dos quadrantes resultam quatro estilos de aprendizagem:

- a) Tipo 1. **Imaginativo**. Sente e olha, envolve-se; procura associações pessoais, e sentido nas coisas. A sua pergunta é: **“Porquê?”**

- b) Tipo 2. **Analítico** – Ouve e reflecte sobre a informação obtida; procura factos, pensa e debate ideias; interessa-lhe o que as pessoas mais experientes sabem. Formula ideias. A sua pergunta é: “**O quê?**”
- c) Tipo 3. **Sentido comum**. Aprende a pensar e a fazer. Experimenta, constrói, está preocupado com a utilidade das coisas. Gosta de pôr em prática as ideias. A sua pergunta é: “**Como?**”
- d) Tipo 4. **Dinâmico**. Faz e sente. Procura possibilidades escondidas. Gosta de explorar, trabalhar sozinho, aprender através da tentativa/erro. Cria adaptações originais. A sua pergunta é: “**E se...?**”

A inspiração de *4-Mat* é inclusiva. Numa turma, o professor deve trabalhar a mesma matéria desde todos os ângulos, assegurando que todos os portadores de estilos de aprendizagem diferentes terão hipótese de sucesso.

7.2.1.2. David A. Kolb

David A. Kolb interessou-se em perceber os processos através dos quais fazemos sentido das experiências concretas, e os diferentes modos de aprendizagem envolvidos nestes processos. O seu modelo (*Experiential Learning*) justapõe quatro elementos: experiência concreta (sentir), observação reflectida (olhar), formação de conceitos abstractos (pensar), e transferência para situações novas (fazer). Estes elementos são representados no Círculo de Aprendizagem através da Experiência.

O modelo adopta a forma gráfica de um círculo, sugerindo que a aprendizagem pode começar em qualquer ponto, e deve ser abordado como uma espiral contínua. O processo de aprender, no entanto, é despoletado frequentemente por uma experiência ou acção concreta, e a observação subsequente das consequências dessa acção nesse contexto. O segundo momento é a compreensão antecipada de que a repetição da mesma acção no mesmo contexto teria obrigatoriamente a mesma consequência. O terceiro passo seria a compreensão do princípio geral que rege a associação do acto e da consequência (generalização). Esta generalização não implica a capacidade de verbalizar o processo; apenas implica a realização da conexão da acção/efeito com o princípio geral que o rege. Segundo Kolb, a espiral continuaria com a aplicação da aprendizagem num novo contexto, quando o indivíduo é capaz de antecipar o resultado da acção.

A teoria de Kolb insere-se na tradição do desenvolvimento cognitivo de Piaget. O uso da experiência concreta para testar ideias e o uso do *feedback* para alterar práticas e teorias existentes sugerem uma conexão intelectual com as ideias de Dewey (Kolb 1984: 21-22). O nome do modelo reforça a ligação com Dewey, Lewin e Piaget, dando preponderância ao papel principal da experiência na aprendizagem.

Kolb estabeleceu que a aprendizagem eficiente requer quatro tipos de capacidades, relacionadas com os quatro elementos já mencionados: as capacidades de a) absorver a experiência concreta; b) observar reflectidamente; c) gerar conceptualizações abstractas; e d) experimentar activamente. Sendo que poucos indivíduos possuem estes quatro domínios, cada um de nós tende a desenvolver preferências pelo uso predominante de um destes pólos. Podemos considerar duas dimensões de aprendizagem, sendo que a primeira é representada por uma linha na qual um extremo é a experiência concreta dos eventos e o

outro é a conceptualização abstracta. A segunda dimensão coloca numa extremidade a experimentação activa, e a observação reflectiva na outra. Assim, é possível posicionar um indivíduo num certo ponto deste eixo segundo o modo dominante como processa e utiliza a informação. Foram identificadas quatro preferências ou estilos de aprendizagem, como mostra a Tabela 6:

Tabela 6 – Estilos de aprendizagem segundo Kolb (Adaptado de Tennant, 1997)

Estilo de aprendizagem	Característica dominante de aprendizagem	Descrição
Convergente	Conceptualização abstracta + experimentação activa	<ul style="list-style-type: none"> · forte na aplicação prática das ideias · pode focar no raciocínio hipo-deductivo para problemas específicos · não-emocional · campo de interesses estreito
Divergente	Experiência concreta + observação reflectiva	<ul style="list-style-type: none"> · imaginativo · bom na geração de ideias; consegue ver os diferentes ângulos dos problemas · demonstra interesse pelas pessoas · interesses culturais amplos
Assimilador	Conceptualização abstracta + observação reflectiva	<ul style="list-style-type: none"> · forte capacidade para criar modelos teóricos · excelente em raciocínio indutivo · mais interessado em conceitos abstractos do que nas pessoas
Acomodador	Experiência concreta + experimentação activa	<ul style="list-style-type: none"> · muito prático, adepto do “fazer” · gosta de correr riscos · reage bem quando confrontado com circunstâncias imediatas · resolve problemas de forma intuitiva

7.2.1.3. Comprehensive Musicianship (CM)

O sistema de educação musical chamado *Comprehensive Musicianship* (Choksy, 1986: 108-112) baseia-se em princípios que podem ser divididos em três categorias:

- a) elementos constantes (*common elements*);
- b) funções musicais;
- c) estratégias educativas.

O movimento de CM pretende estimular uma concepção estrutural a partir da abordagem daqueles elementos presentes em *todas as manifestações musicais* – sejam elas um quarteto de cordas de Schubert, uma peça para *gamelan*, ou uma canção de Franz Zappa. Poder-se-iam definir estes elementos comuns como matérias-primas essenciais para toda a manifestação musical: a altura, a duração, a intensidade e o timbre do som. Estes elementos podem interagir em diversas formas de organização, criando estruturas horizontais e verticais. As combinações resultantes adquirem intencionalidade, individualidade e expressividade através da variação dinâmica, da textura e da organização formal.

Como o seu nome indica, a *Comprehensive Musicianship* tem uma vocação *Gestalt*, ou totalizadora, na formulação do seu modelo educativo. Ao apreciar e tomar consciência dos elementos constantes – individualmente e em interacção mútua – o aluno não perde em nenhum momento a intenção e o efeito da música *como totalidade*; mais, pode-se mesmo dizer que a atenção conferida aos elementos visa a apreciação global: “A aprendizagem da música é sempre considerada como um conceito global, colocando a ênfase nas conexões entre as partes constituintes e o material musical” (Choksy et al., 1986: 111). A CM promove o desenvolvimento de uma identidade plural através da aquisição de diversas *funções musicais*:

- a) na *função performativa* o aluno adquire competências na leitura e na recriação de música escrita;
- b) na *função analítica* o aluno é capaz de descrever a música através de uma audição focalizada e inteligente;
- c) na *função criativa* o aluno contacta com técnicas de composição e improvisação, que compreende e utiliza.

Esta funcionalidade, ou capacidade para *funcionar* flexivelmente no triplo papel de ouvinte, instrumentista e criador, constitui a verdadeira essência da CM, e entronca com precisão na definição proposta do modelo para os estudos de Piano Funcional. *Nas três esferas, existem áreas de interacção, e cada uma delas funciona como pilar das outras*. O ouvinte, para o ser de modo abrangente, precisa da experiência da interpretação e da criação. O instrumentista necessita da capacidade aguçada de ouvir criticamente e de contactar com a dimensão criativa da obra que interpreta. O criador precisa, obviamente, de uma extensão ou “braço motor” executante, assim como de uma audição crítica refinada.

A terceira grande categoria da CM corresponde às estratégias educativas. A CM propõe um plano *integrado* de ensino. Cada faceta é relacionada com o todo. O modelo da CM promove o exame profundo dos elementos musicais através de uma imersão significativa em experiências musicais variadas - tanto pelas funções desempenhadas pelo aluno, como pela diversidade de materiais que servem de estímulo para o estudo. São usadas variadas manifestações de música não ocidental, que é descrita e analisada, sendo as suas qualidades amplificadas em actividades criativas (composição e improvisação, nomeadamente). Igualmente, as músicas ocidentais de proveniência não erudita (tais como a música tradicional, popular e o *jaz*) são sistematicamente utilizadas, sendo os seus aspectos composicionais e formais aproveitados como estímulo para a improvisação e a composição. Outra estratégia comum na CM é a orientação de actividades em formato de projecto. Como conclui Choksy,

... os alunos deveriam envolver-se activamente com os elementos comuns da música, através de experiências de participação de tipo performativo, e enquanto ouvintes e compositores; também, através de actividades educacionais que requerem interacção pessoal, envolvimento, descoberta, e interpretação da música de todas as épocas, lugares e culturas. Estes princípios de *Comprehensive Musicianship* podem ser implementados em todas as aulas [escola pública], ensaios e aulas individuais (Choksy et al., 1986: 112).

Estendem-se estas últimas palavras à esfera do Piano Funcional.⁶ A tabela 7 apresenta uma visão de conjunto do sistema.

Tabela 7 – Organigrama da *Comprehensive Musicianship*

ELEM. COMUNS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES	LITERATURA UTILIZADA			AVALIAÇÃO
			Ocidental-erudita	Ocidental	Ásia/África	
Timbre	Teoria musical	Tocar	Séculos XX-XXI		Tradicional	Descritiva
Ritmo	História da Música	Criar/Dirigir	Romântico		Folk	Performativa
Harmonia	Literatura musical/Estilos	Ouvir analiticamente	Clássica	Pop		Criativa
Forma	Formação auditiva	Discutir	Barroca	Rock		Atitude
Melodia	Técnicas de composição		Renascença	Jazz		
Tonalidade	Performance		Medieval			
Textura	Direcção Estética da Música					

7.2.1.4. Gary E. McPherson

Os estudos de G. E. McPherson oferecem uma perspectiva singularmente interessante para os estudos de Piano Funcional, particularmente no que diz respeito à interligação das diversas competências. McPherson apresentou um padrão de correlações entre os cinco tipos categorizados de competências musicais: a) tocar de ouvido, b) tocar literatura com partitura e c) sem partitura, d) improvisar e e) ler à primeira vista (McPherson et al., 1997: 123-129). Considerando o nível de criatividade envolvido em todos os tipos de actividade, McPherson classificou os cinco tipos em duas categorias: criativos e re-criativos. Dos cinco tipos, três são considerados *re-criativos*: leitura à primeira vista, e tocar repertório com ou sem partitura. Improvisar e tocar de ouvido são incluídos na categoria *criativa*.

A transcendência deste estudo é evidente para o modelo de Piano Funcional; as correlações que McPherson revela entre as diversas competências, as inter-relações mais ou menos explícitas entre diversos desempenhos musicais, conferem base científica à percepção de muitos educadores.

McPherson realizou um estudo longitudinal de três anos de duração com uma população de 101 instrumentistas. O seu objectivo era examinar as relações de cinco aspectos de desempenho musical com dezasseis variáveis ambientais. Estas variáveis tinham sido apontadas em investigações anteriores como potencialmente impactantes no

⁶ Para um desenvolvimento completo dos conceitos e curriculum da *Comprehensive Musicianship*, ver Willoughby (1971).

desempenho das cinco actividades - tocar música com e sem partitura, ler à primeira vista, improvisar e tocar de ouvido.

As dezasseis variáveis são comprimidas em quatro categorias de maneira a tornar os resultados mais facilmente interpretáveis. No modelo de McPherson, a) o contacto precoce com a música, b) as actividades musicais paralelas c) a duração dos estudos e d) a qualidade do estudo, são as categorias de variáveis. McPherson tentou demonstrar que os quatro grupos de variáveis mantinham relações causais com os cinco tipos de actividades musicais.

A primeira categoria é o reflexo de um contacto precoce com a música, tentando dar expressão quantitativa e qualitativa ao impacto da iniciação (idade de começo das aulas, anos de actividade musical durante os primeiros anos, e experiência com outros instrumentos antes do começo do ensino formal) nas diversas competências em estudo.

A segunda categoria incide na presença de actividades musicais paralelas, como tocar de ouvido, improvisar ou compor. A terceira categoria agrupa variáveis que descrevem a extensão de anos de formação do aluno até o momento da pesquisa. A quarta categoria, finalmente, tenta dar expressão à qualidade, riqueza e variedade da experiência musical adquirida, contabilizando a imersão do aluno em actividades corais ou de conjunto instrumental, assim como a frequência com que o aluno ensaia mentalmente, sem a utilização do seu instrumento.

Os resultados revelam relações causais entre as diversas práticas e os factores ambientais. Estas relações são *directas* (relação imediata entre duas variáveis) ou *indirectas* (relação entre duas variáveis com mediação de uma outra variável).

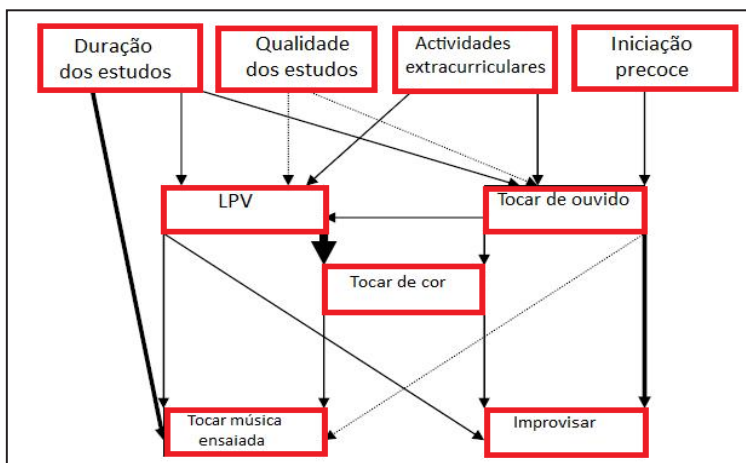
O estudo de McPherson refere uma *forte correlação entre a actividade de tocar de ouvido e o par formado pela leitura à primeira vista e a improvisação*. O contacto precoce com a música está correlacionado com a competência de tocar de ouvido, embora não pareça ter uma influência directa na leitura à primeira vista. As actividades paralelas de tipo criativo têm uma correlação expectável na capacidade futura de tocar de ouvido e improvisar, embora não reflectam um impacto na leitura à primeira vista. A quarta categoria, que abrange a riqueza e diversidade da participação musical, apontava um resultado débil na capacidade de tocar de ouvido e ler à primeira vista. O estudo indica que *a capacidade de tocar música ensaiada está fortemente influenciada por variáveis associadas à duração dos estudos e ao nível de leitura à primeira vista*. Por sua vez, a extensão total dos estudos musicais revelava uma influência moderada na capacidade de ler à primeira vista, assim como uma previsível incidência na interpretação de música previamente ensaiada. Assim mesmo, *a pesquisa tornou evidente o reflexo da prática da leitura à primeira vista na interpretação de literatura ensaiada, e na memorização*.⁷

Os alunos que apresentavam médias de tempo de estudo diário mais elevadas revelavam igualmente uma maior imersão nas actividades paralelas informais, relacionadas com improvisação, tocar de ouvido e composição. Os indivíduos com desempenhos instrumentais mais limitados evidenciavam estratégias para tocar de ouvido que não estabeleciam a conexão com as rotinas instrumentais (i.e. dedilhações), enquanto os instrumentistas mais evoluídos tendiam a “pensar” as melodias na mente ao mesmo tempo

⁷ A Ilustração 63 é uma adaptação (fonte da ilustração original: McPherson, G. E. & Gabrielsson, Alf (2002) “From Sound to Sign” in R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, p.108.

que despoletavam uma resposta física ligada ao instrumento (McPherson & Gabrielsson, 2002: 106-109).

Ilustração 63 – Adaptação do modelo de McPherson (a espessura da seta indica maior índice de correlação)



A pesquisa de McPherson revela também que o músico, no decorrer do seu desenvolvimento, tende a evidenciar um padrão mais rico de interdependências entre os cinco tipos de performance (McPherson, 1995: 142-161).

Ao longo do tempo, a competência em improvisação mostrou uma forte correlação com a de tocar de ouvido. Mais, estudos posteriores de McPherson relacionam o abandono dos estudos musicais com os baixos desempenhos nas actividades de tocar de ouvido e ler à primeira vista (McPherson, 2005: 5-35).

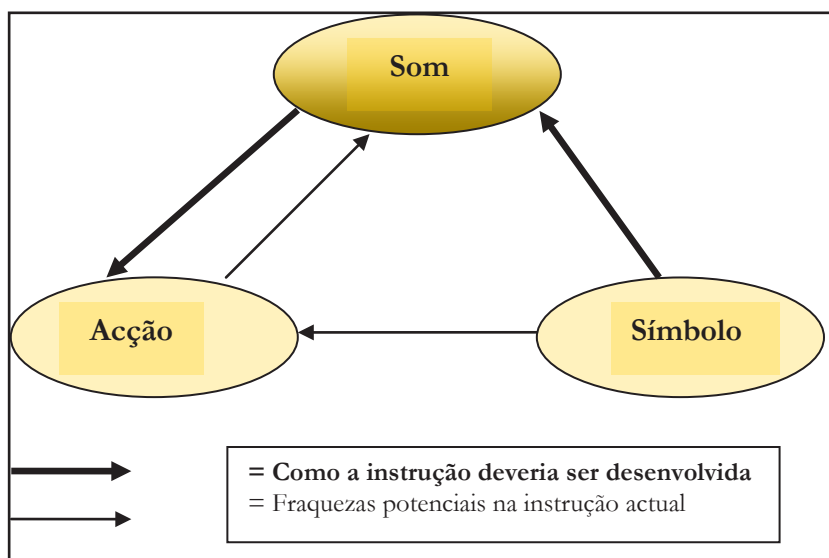
É sublinhada a importância central da competência em tocar de ouvido, uma habilidade amplamente negligenciada e até desprezada (Hallam, 2006: 58) no ensino tradicional da música:

Os resultados da investigação de McPherson apoiam as evidências da psicologia e da pedagogia, no sentido de que a capacidade de tocar de ouvido ajuda o estudante de música na aprendizagem da coordenação entre ouvido, visão e mão, assim como na execução no seu instrumento daquilo que vê na notação e ouve na sua mente. Apesar de serem necessários ainda contínuos aperfeiçoamentos e avaliações de modelos alternativos para confirmar os resultados, estas evidências sugerem que os professores deveriam reconhecer a importância de tocar de ouvido como uma faceta importante da educação, a qual promove o crescimento musical genérico e fornece as situações para uma aprendizagem mais significativa e motivadora (McPherson & Gabrielsson, 2002: 109).

7.2.1.5.J. Mainwaring

A visão de umas competências como facilitadoras de outras está presente em outros autores. J. Mainwaring (1951), por exemplo, já conferia grande importância à capacidade de tocar de ouvido, salientando a sua transcendência para o desenvolvimento de outras aptidões.

Ilustração 64 – Modelo de desenvolvimento da instrução, segundo Mainwaring (adaptado por McPherson and Gabriellson, 2002; trad. pelo investigador)

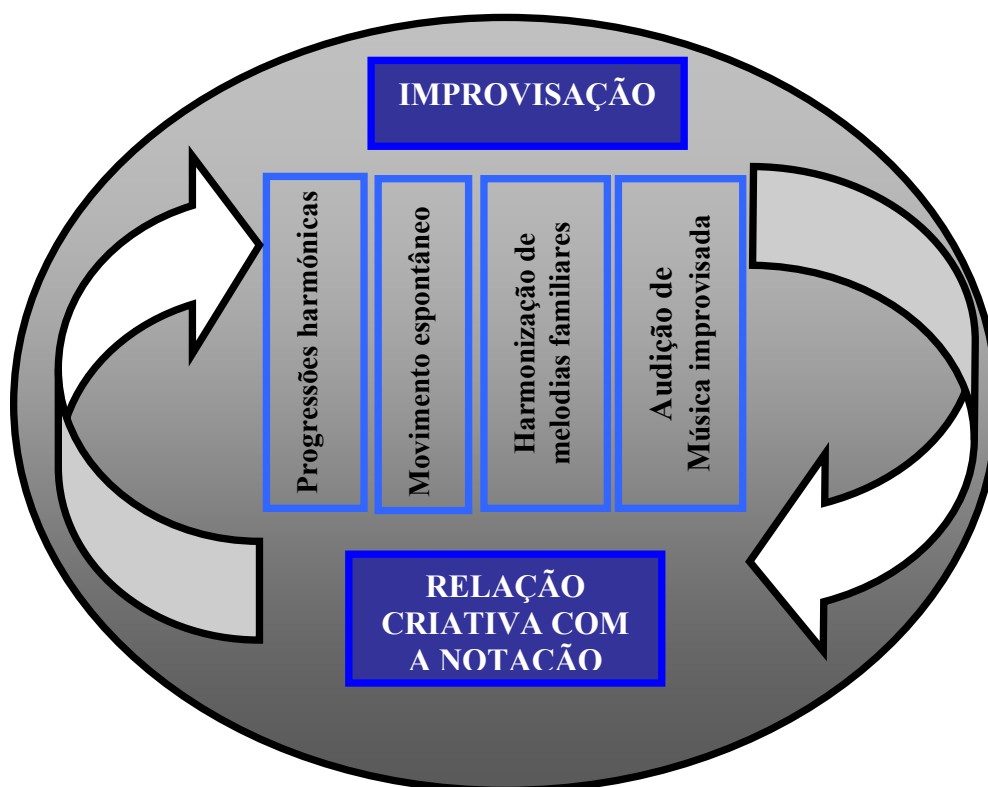


Como ilustra a figura anterior, o trabalho de Mainwaring sugere que a forma mais natural de aprender música é estabelecer um elo contínuo entre o som e o acto de tocar. Assim, por exemplo, a leitura da notação deve aparecer *depois* que o *som* da música está estabelecido no ouvido do aluno. Uma percepção sensorial ancorada na experiência realça a captação visual da notação. Segundo Mainwaring, a relação ideal entre o domínio auditivo, o visual/simbólico e a acção durante o processo da leitura espontânea deveria progredir desde a percepção auditiva interna até o acto de tocar a peça. Idealmente, o modo mais *musical* de produzir música seria expressar o som que corresponde aos três processos: a) interpretar os símbolos; b) ouvir interiormente o som; e c) tocar os sons no instrumento.

Mainwaring apontou que as fraquezas do sistema de ensino actual são patentes sempre que se toca música sem a prévia interiorização do som percebido visualmente através da notação.

7.2.1.6. Christopher Azzara

Christopher Azzara relaciona a prática da improvisação com outras actividades, entre elas a audição de música improvisada, a compreensão de progressões harmónicas, o cultivo do movimento espontâneo e a harmonização de melodias familiares (Azzara, 1999: 22). Por outro lado, se a criação e o espírito de descoberta formam parte da interpretação de um texto, depreende-se daí que a leitura espontânea poderá permitir uma abordagem “inventiva”, até certo ponto. Quando Azzara contextualiza leitura e improvisação, está a convidar os leitores para uma abordagem fresca das suas relações (Azzara, 1999: 24):



Segundo Azzara, do mesmo modo que podemos ler e compreender as frases desta página, também é possível ler e audiar a notação musical. Lamentavelmente, o confronto inicial com a leitura musical tem negligenciado a preparação prévia dos alunos em áreas como a composição e a improvisação. Azzara sustém que a capacidade de audiar, compor e improvisar servirá como referente principal nas tarefas de aquisição das rotinas de leitura, de forma análoga ao modo como a fala e a conversação rudimentares servem de aculturação para a posterior imersão nos códigos simbólicos da linguagem lida e escrita. A improvisação é a preparação prévia essencial para aprender a lidar com a notação musical (Azzara, 1992: 9-10).

Robert Pace, no mesmo domínio, também explana a conexão interdisciplinar do piano funcional, quando afirma que a prática da improvisação pode facilitar a leitura à primeira vista. A capacidade de improvisar sobre padrões harmônicos presentes numa peça de repertório promove a aprendizagem dessa peça, visto que o aluno ganha a capacidade de identificar e interagir criativamente com elementos estruturantes do repertório estudado. Esse processo promove também a confiança no acto da *performance*, porque limita os percalços causados pelas falhas de memória (Pace 1999b: web).

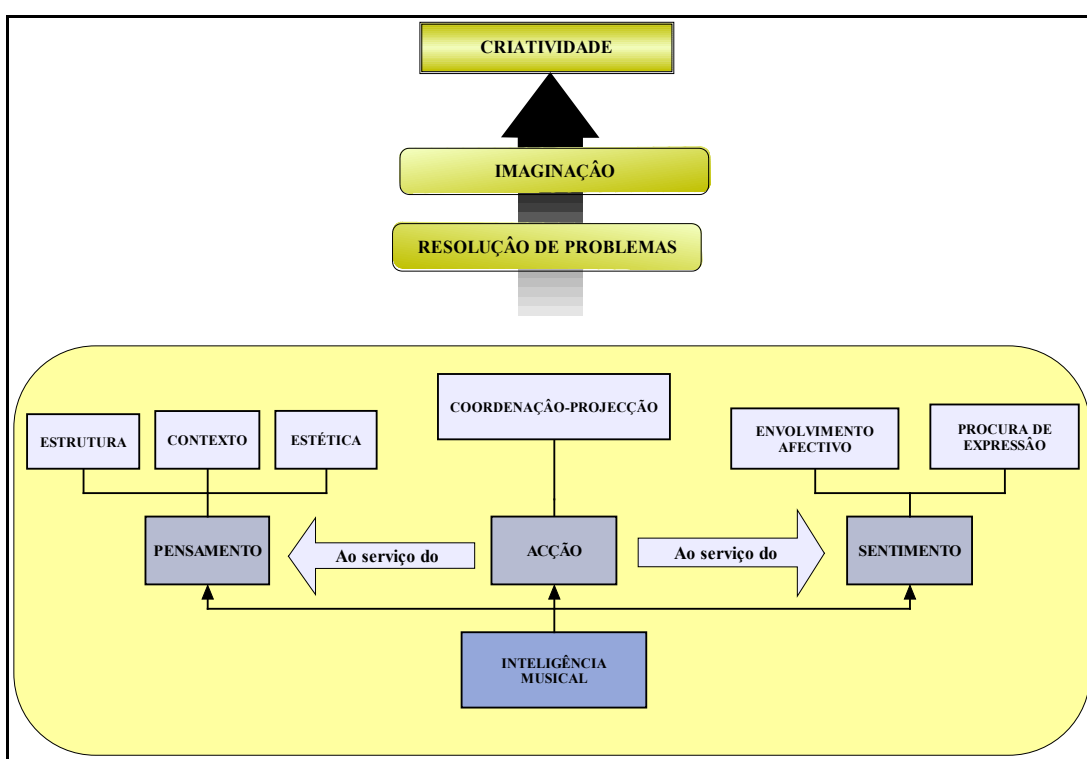
7.2.1.7. Bennett Reimer

Bennett Reimer é notado pela sua filosofia da educação musical como formação estética. Nessa defesa, opõe-se firmemente à visão da educação como santuário exclusivo

da prática performativa/reprodutiva. Mais importante para este modelo do PF é ainda a postura adoptada por Reimer quanto à educação musical, fortemente ancorada na experiência sonora. A esse respeito, o “modelo” de Reimer consiste numa exploração do som que abrange as quatro dimensões da audição, da composição, da *performance* e da improvisação (Reimer: 1995: 32; ver citações completas nas secções 2.5.3. e 2.5.5.).

As suas ideias reflectem com precisão alguns dos principais vectores em que o PF é articulado; por um lado, a realização musical é contemplada como uma forma única de inteligência, onde o pensamento, a emoção e a acção musical são equilibrados num processo contínuo de crescimento. Por outro, a criatividade do acto musical é valorizada, e incorporada ao processo de aprendizagem através do cultivo do pensamento criativo na resolução de problemas.

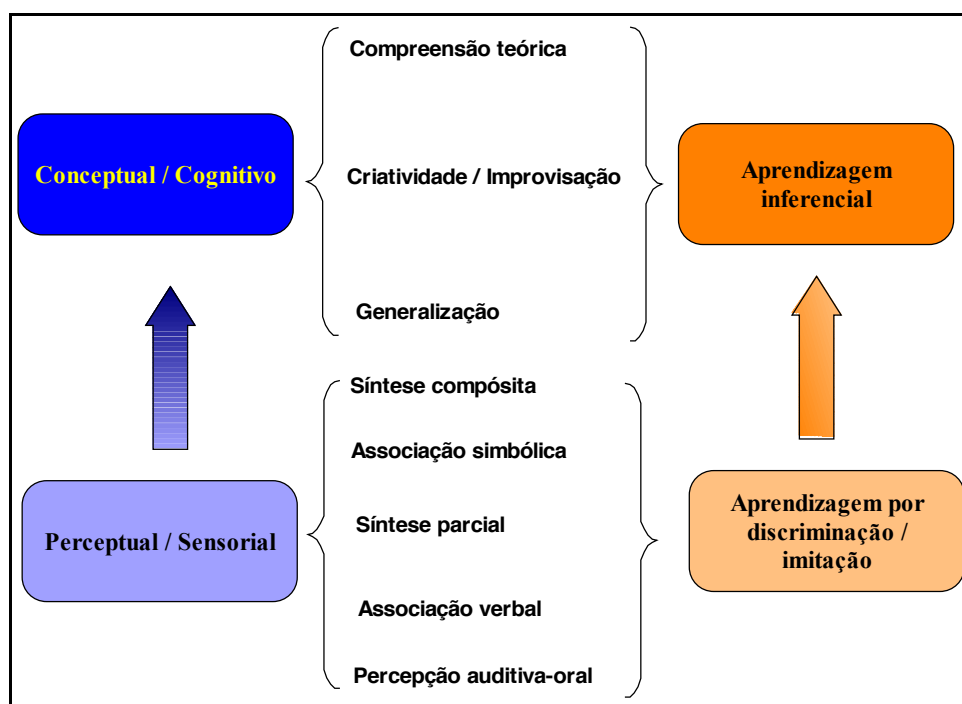
Ilustração 66 – Filosofia da Educação Musical, segundo Reimer (adaptado pelo investigador a partir dos textos citados)



7.2.1.8. Teoria da Aprendizagem Musical (E. Gordon)

A pesquisa realizada por Gordon alusiva aos níveis de alfabetização musical (*Stages of Music Literacy*) propõe a sequência ideal de aquisição de competências, ao longo da aprendizagem. Gordon estabelece oito níveis de aprofundamento na aprendizagem musical, que são convenientemente separados, segundo o tipo de envolvimento psicológico. Os primeiros cinco níveis de alfabetização estão focados nas percepções sensoriais, e são **a) percepção auditivo/oral** (perceber, imitar e audiar); **b) associação verbal** (dar nome aos padrões, tonalidades e métricas); **c) síntese parcial** (combinar o auditivo/oral com a associação verbal); **d) associação simbólica** (ler e escrever padrões individuais); e **e) síntese compósita** (combinar a síntese parcial com a associação simbólica, e ler e escrever séries de padrões).

Ilustração 67 – Níveis e sub-níveis de Aprendizagem de Competências, segundo a Teoria de Aprendizagem de Gordon (Gordon, 2000: 126)



Depois de adquirir este nível fundamental de alfabetização musical, os músicos são capazes de reconhecer música familiar, tanto visual como auditivamente. No seguinte estágio – o cognitivo/conceptual – adquire-se a capacidade de reconhecer padrões utilizando conteúdos musicais não familiares. Os músicos neste estágio expressam a sua criatividade através da composição e do improviso. Neste nível encontramos três graus de competência musical: **a) Generalização** (auditiva/oral, verbal e simbólica); **b) Criatividade/Improvisação** (auditiva/oral, e simbólica); e **c) Compreensão teórica** (auditiva/oral, verbal e simbólica).

A Teoria de Aprendizagem Musical defende um ensino centrado no aluno. Não é uma “técnica para ensinar”, mas sim uma reflexão sobre o modo como aprendemos. Gordon estabelece seqüências de aprendizagem, e define tanto as competências genéricas (audição, execução, leitura, escrita, criação e improvisação) como os conteúdos concretos (i.e. padrões, modos ou ritmos).

A ligação mais imediata desta teoria aponta para a necessidade de combinar ambas seqüências (competências e conteúdos) para qualquer situação de aprendizagem. Isto implica que o educador comece a trabalhar no nível auditivo/oral, progredindo até aos estádios inferenciais, em todas as novas aprendizagens. Destaca-se igualmente a ideia da promoção da autonomia do aluno através da aprendizagem inferencial. “A aprendizagem inferencial deve ser o grande objectivo de todo o ensino na medida em que só quando o aluno é capaz de se "ensinar" a si próprio, pode funcionar como alguém autónomo, capaz de se "autogovernar"” (Rodrigues, 2001, web).

7.2.1.9. Modelo C(L)A(S)P para a Educação Musical (K. Swanwick)

No modelo C(L)A(S)P,⁸ as actividades de composição, execução e apreciação são centrais, e todas as outras (conhecimentos de e sobre música), incluindo a chamada “técnica” (*skill acquisition*) são subordinadas às primeiras. Dessa forma, a técnica e a literatura, que no ensino tradicional recebem uma atenção compartimentada, devem estar articuladas com a composição, a apreciação e a *performance*, assim contribuindo para uma compreensão musical unificada.

A separação entre teoria e prática, a tendência para um ensino reducionista e maquinal orientado para a programação motora, e, em suma, o descurar da visão holística resultam, de facto, numa prática musical desprovida de direcção e de sentido. Como é patente neste capítulo, Swanwick não será o único entre os filósofos da educação musical a advogar pela integração de competências.

A Educação Musical, para Swanwick, acontece num contexto específico, é alicerçada numa comunicação dinâmica entre professor, alunos e música. Segundo o mesmo autor (2001: 105), a música, nascida no contexto social, transcende a sua função passiva como reflexo da cultura, para ser criativamente reformulada.

O modelo de Swanwick propõe uma exploração da música *per se*, aproximando as coordenadas de tempo e lugar das músicas em estudo e desse modo revelando os traços comuns dentro da aparente diversidade - um traço comum com a CM, já discutida. O educador musical promove intercâmbios musicais, encontrando elementos comuns entre as diversas músicas, ampliando as fronteiras do conhecido e aprofundando o impacto da música no aluno.

Este é um ponto que interessa reter para o modelo de PF. A música deve contribuir para a transformação e a promoção dos indivíduos nela imersos. A música, nesta óptica, é tratada enquanto material potencialmente maleável, observável, discutível, transformável. O discurso musical é o ponto de encontro para a realização do *jogo* infinito da criação – um conceito acarinhado por Swanwick. Na prática musical concreta, esta ideia projecta-se no contacto com os elementos expressivos da música, na capacidade de fazer escolhas musicais e na fluência adquirida para uma experiência musical significativa.

Embora o trabalho de Swanwick seja principalmente dirigido à implementação da instrução musical na primeira infância e na escola pública, vale a pena resgatar a noção de *encontro* musical como descrição de um contacto informal, caracterizado por uma natureza mais sensorial e primordial, com a experiência musical e com os aspectos mais pessoais da expressão. Estes *encontros* são contrabalançados pela instrução formal propriamente dita. Assim, a formação musical do indivíduo é descrita como um percurso espiral ascendente que combina a exploração mais pessoal e afectiva com a aprendizagem formal.

⁸ C(L)A(S)P – Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition, Performance (Swanwick, 2001).

7.2.2. Contributos sobre Piano Funcional

7.2.2.1. Calvin B. Cady

Calvin Brainerd Cady (1851-1928), professor de música norte-americano, desenvolveu uma influente actividade como professor universitário, formador de professores, orador e professor de piano. Diplomado pelo *Oberlin Conservatory* em 1872, Cady continuou os seus estudos em Leipzig. De regresso aos Estados Unidos, tornar-se-ia o primeiro director da *University of Michigan School of Music*. As influências germânicas de Cady – assim como de outras figuras-chave da educação da época - impregnaram o modelo para um renovado *Oberlin Conservatory*, nomeadamente através do método colectivo de instrução.

O *curriculum* de Oberlin requeria do aluno instrução em piano, três anos de teoria e formação no instrumento principal. Segundo o modelo germânico importado, todos os estudantes deveriam aprovar um exame de piano como segundo instrumento (Osborne, 2004: 163).

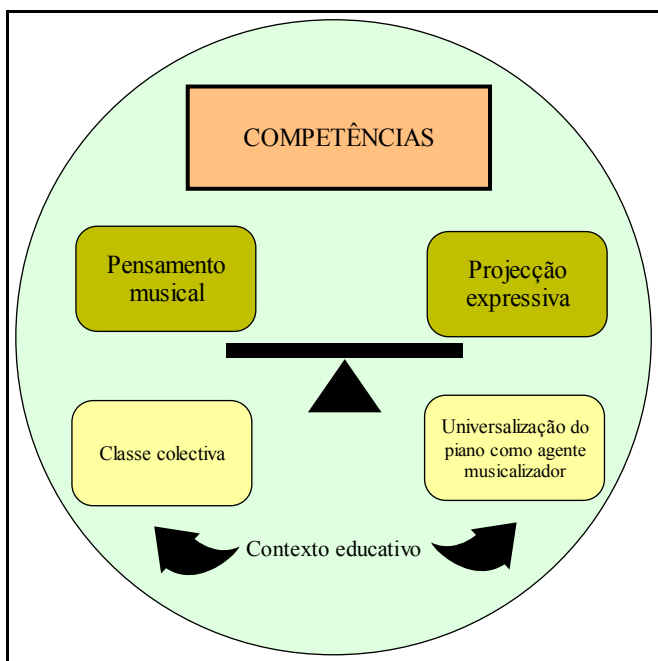
Cady foi um visionário, um dos líderes e promotores de uma educação musical progressista nos EUA. Tentou conciliar a visão mais formalista da educação com a componente expressiva, mas enfatizando a conceptualização. Cady foi um influente reformista que encabeçou diversas práticas e princípios que acabariam por se tornar comuns, mais tarde, nos EUA. Foi difusor da classe colectiva de instrumento, da classe de apreciação musical, da audição interior, da utilização do movimento corporal nas aulas, da criatividade, e do uso de canções populares para a instrução genérica (Shiraishi, 1999: 150).

Cady defendia a inserção do aluno na música através do piano, com grupos reduzidos, de três ou quatro alunos. O papel do professor era o de estimular a capacidade criativa e crítica dos alunos. Cady advogava pela democratização da música. Para ele, o critério de admissão para o estudo não seria a aptidão do aluno, mas sim o desejo de aprender (Goade, 1975: 42).

Como pioneiro da classe colectiva de piano em EUA, Cady propôs um “modelo” baseado em três desígnios, que se deveriam verificar em cada aula (Richards, 1962: 30):

- a) desenvolvimento de competências de *pensamento* musical;
- b) desenvolvimento das capacidades para *expressar* essas ideias;
- c) ambiente conducente a uma *experiência* musical variada.

Ilustração 68 – Modelo de Classe colectiva de Piano, segundo Calvin B. Cady



Na visão de Cady pretende-se desenvolver o pensamento musical autónomo do aluno. A conexão entre pensamento formal e prática musical é patente. As realizações do aluno permitem ao professor desenhar o melhor plano de acção:

... é claro ... que o professor só pode saber se o aluno está a pensar com clareza através do que os dedos do aluno lhe dizem; por isso, os alunos devem tocar suficientemente para poder demonstrar adequadamente que podem manter a concentração e pensar com clareza ... Deve haver tempo suficiente na classe para que cada aluno se possa expressar adequadamente, e para que o professor possa alertar sobre os erros, abrindo o caminho para uma maneira correcta de pensamento, e para construir, ou ajudar os alunos na construção de formas e meios para a sua expressão (Cady, 1889: 25).

Cady justifica a escolha da classe colectiva como veículo ideal para o piano funcional. Incide-se na observação dos traços comuns nas composições estudadas; assim, substitui-se a rotina repetitiva do estudo com um olhar inteligente que assenta na compreensão da linguagem comum a todas as manifestações musicais.

Se analisarmos a questão, então, mesmo quando se estudam diferentes composições, os alunos estão a estudar o mesmo princípio de pensamento, e se bem que é certo que o pensamento de um aluno não vai ajudar [directamente] o outro, as análises de ideias de um aluno (e do método para realizá-las ...) irão ajudar muito. As concepções transversais de uma composição são comuns a todas as outras; apenas são diferentes as formas e os modos de expressão (Cady, 1889: 25).

As formulações de Cady não são explícitas quanto às competências concretas que devem ser desenvolvidas, embora seja subjacente que a interpretação da literatura é um dos centros de actividade. Na literatura existente não é claro o sentido atribuído à expressão “competências de pensamento musical”.

É notável a procura de semelhanças entre as diversas manifestações musicais, com vista a extrair princípios orientadores para o estudo. Com este pensamento, avançado para o seu tempo, Cady demarca-se de uma orientação mecanicista do ensino, na procura da essência comunicável da linguagem, que pode ser transferida de uma manifestação para outra.

Cady defendeu classes reduzidas (três elementos) para a implementação dos seus três objectivos; assim mesmo, advogou pelo ensino colectivo, e desenvolveu as bases conceptuais para a posterior eclosão desta prática, contrapondo os benefícios pedagógicos da modalidade às críticas sobre o alegado teor economicista da instrução em grupo. Como teórico e divulgador, Cady alargou a base conceptual da classe colectiva de piano também ao nível intermédio e avançado (Richards, 1962a: 28-32).

Pelo contexto histórico em que as ideias foram expressas, e pelo seu carácter pioneiro, o contributo de Cady deve ser registado como um momento decisivo de mudança; não apenas pelo valor intrínseco dos conceitos, como pelo ímpeto que este educador soube conferir ao movimento social de implementação de piano colectivo nas escolas.

7.2.2.2. Chrystal Reiboldt

C. Reiboldt (1962) realizou uma demonstração pública da classe colectiva de piano, no âmbito do LV Annual Meeting da *Music Educators Nacional Conference*, em 1962. O contributo de Reiboldt para um modelo teórico da instrução é baseado em oito premissas:

- a) Evidência da aplicação de princípios psicológicos actualizados da aprendizagem;
- b) As competências básicas são escolhidas em relação à sua base de aplicação;
- c) O conhecimento é transmitido com ênfase na sua aplicação;
- d) Não se espera de todos os alunos que dominem por completo cada competência;
- e) A apresentação de conteúdos é realizada em termos acessíveis aos alunos;
- f) Cada aluno desenvolve um sentimento de desempenho bem sucedido;
- g) Existe uma promoção de valores e atitudes de cooperação;
- h) Dentro da aula colectiva, existe um equilíbrio entre actividades colectivas e individuais.

Ilustração 69 – Chrystal Reiboldt. Modelo Teórico de Instrução da Classe Colectiva de Piano (Reiboldt, 1962)



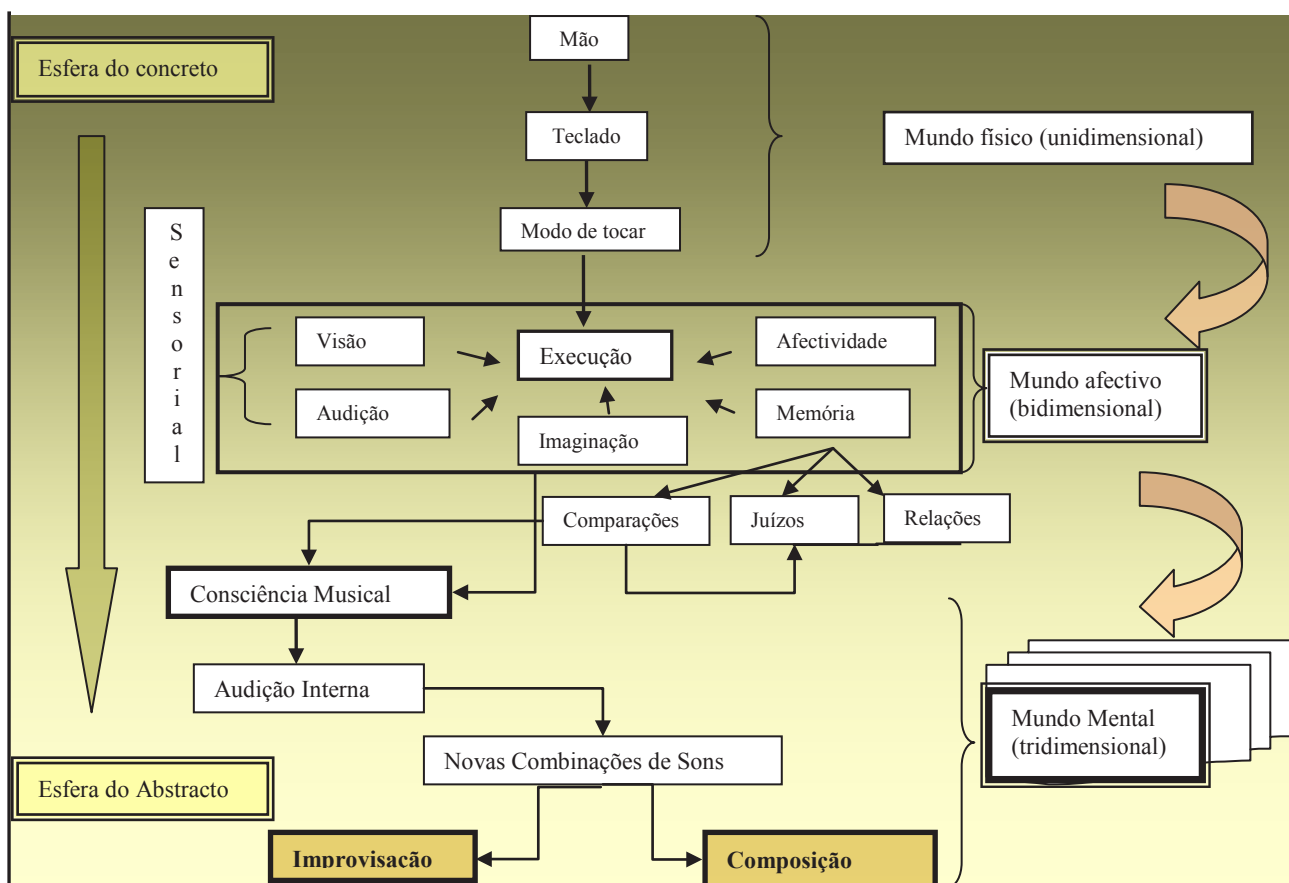
7.2.2.3. Edgar Willems

Edgar Willems (1890-1978), num interessante ensaio filosófico sobre a música, leva-nos a considerar a realidade (incluindo a música) como uma manifestação ternária nos mundos do físico, do afectivo e do mental:

Consideremos por um instante o *tocar de pianista*. Iremos dos elementos mais densos aos mais subtis: há em primeiro lugar a mão; esta mão funciona; ao posar no teclado ela adquire um certo modo de tocar; estamos aqui no reino dos sentidos, o ouvido e a vista participando na execução; a sensibilidade dos órgãos desenvolve-se e reage sobre a nossa afectividade; a imaginação musical, seguidamente a memória, aparece; graças à memória, comparações e juízos colaboram no desenvolvimento da consciência musical; a inteligência, concreta ao princípio, torna-se abstracta; a audição interior desenvolve-se cada vez mais e permite novas combinações de sons, criações; o pianista improvisa e compõe (Willems, 1968: 13; ver Ilustração 70).

O modelo do desenvolvimento integral do músico de Willems, parte da esfera do concreto e avança progressivamente até o abstracto, e do físico para o mental. Esta visão reflecte a ideia estruturante, que este estudo também promove, do PF na formação musical do indivíduo.

O estudo do piano intervém na formação do músico como agente unificador de diversos tipos de saber, oferecendo ao aluno uma compreensão mais global e abrangente – funcional ao mesmo tempo que transcendente – da linguagem.



Poderá ser objectável, na visão de Willems, o facto de que as competências criativas (composição, improvisação) sejam relegadas para a esfera do abstracto ou mental – uma espécie de terceiro e último estágio de desenvolvimento. Poder-se-ia pensar que o controlo da linguagem como substância “maleável” deveria ser adiado até a conclusão de um período de formação em que só o físico intervesse. Os conhecedores do contributo de Willems, porém, saberão da importância por ele atribuída à manipulação criativa da linguagem nas fases iniciais da instrução. Assim, essas três esferas não deverão ser entendidas como conquistas sucessivas de competências estanques, no plano temporal, mas sim como o cultivo simultâneo de uma “integralidade musical”, na sua multiplicidade e *interface* física, afectiva e mental.

É possível relacionar a orientação humanista das ideias de Willems com uma explicação holística da arte e da criação. O modelo *Gestalt* da criação incide no aspecto organizativo; numa composição musical, por exemplo, esse modelo descreve o processo pelo qual os diferentes constituintes da obra vão encaixando num todo integrado.

Esta noção de organização pode ser aplicada ao presente modelo do Piano Funcional, em diversas dimensões, nomeadamente através da

- a) organização modular do tecido musical em camadas, que podem ser manipuladas pelo estudante, de forma a tornar acessível o sentido de uma ideia musical, simplificadamente (i.e. melodia e baixo na leitura espontânea de uma peça mais densa, ou na harmonização de uma melodia, na realização de uma *leadsheet*, ou na transcrição de uma canção);

- b) organização do trabalho pessoal tendo em conta uma avaliação realista dos desafios impostos, e uma percepção das próprias limitações (consciencializar o estudo pessoal como uma colaboração inteligente e criativa *connosco próprios*, de forma a otimizar o tempo, minimizar os erros, crescer musicalmente e obter o máximo prazer no processo).

Fazem-se notar as implicações da ideia de “organização”, quando aplicada aos “materiais” da música, assim como também na hierarquia e gestão das expectativas e frustrações do estudante. Tal hierarquia pode ser melhor compreendida quando se tenta dar resposta a perguntas como as seguintes: estou a guiar o meu percurso pelo som e pelas suas qualidades expressivas? Estou consciente do meu corpo durante o estudo? Defino a cada momento a intenção e direcção do meu estudo? Sou flexível na adopção de estratégias para conseguir o que tenciono? Percebo atempadamente quando o meu estudo não está a ser eficiente, e as causas disso? Quais são as causas frequentes que me levam a não ser eficiente no meu estudo (i.e., má escolha de andamento/pulsção, escolha de um fragmento demasiado comprido ou denso, ausência de uma ideia musical precisa ou falta de análise)?

7.2.2.4. Raymond Burrows

Raymond Burrows foi uma figura central no desenvolvimento da cultura do piano funcional no âmbito da classe colectiva. Como director do *Piano Class Department* do *Teachers College, Columbia University*, Burrows foi pioneiro na defesa do piano como agente musicalizador. A sua acção formativa teve um forte impacto nas sucessivas gerações de pedagogos que lhe sucederam, como Guy Duckworth e Robert Pace. Este último fala da influência que Burrows teve na sua própria trajetória como defensor da classe colectiva de piano:

Comecei a sentir que me estava a repetir desnecessariamente nas minhas aulas de piano. Desesperava-me com frequência o facto de que o aluno que tinha aula comigo às 5h não podia beneficiar de exactamente a mesma matéria que tinha sido tratada com outro aluno às 3h. Nessa altura, ouvi falar do trabalho em “classe colectiva de piano” do Dr. Raymond Burrows. ... Decidi aparecer para ver de que se tratava. Ele convidou-me para observar as suas aulas de grupo.

[O] que vi naquelas “aulas colectivas de piano” despertou-me para certos aspectos da instrução pianística que poderiam ser melhor tratados de forma colectiva. Especificamente, a análise de repertório, o desenvolvimento da leitura à primeira vista, e a transposição; além disso, era possível lidar com a ansiedade da *performance* de forma muito mais eficaz na classe colectiva do que na individual (Pace, s.d.: web).

Raymond Burrows ... ajudou-me a apreciar a eficácia da classe colectiva como veículo que permite abranger mais material num determinado tempo. O seu apoio durante os meus estudos de doutoramento e a minha contratação como professor no Departamento de Música [do *Teacher's College*] foram factores cruciais no meu desenvolvimento musical [s.a, s.d.: web (Artist/Educator Archive Interview - Dr. Robert Pace)].

Segundo Burrows, uma prática musical completa assenta no físico, no intelectual e no emocional. Idealmente, as respostas que emanam desses três domínios formam um

núcleo tão integrado, que é difícil para o próprio sujeito distinguir concretamente qual despoletou as suas acções (Burrows, 1937: 321). O pianista funcional desenvolve uma resposta multisensorial (auditiva, cinestésica, táctil, visual) para cada situação: “Quando um bom pianista ouve música, é capaz de a ver na sua mente e de imaginar a sensação táctil de a tocar no piano” (Burrows, 1937: 320).

7.2.2.5. Andrew Hisey

Andrew Hisey (1999: web) define a funcionalidade no teclado em três vectores:

- a) Desenvolvimento de uma compreensão prática e concreta da música;
- b) Competência pianística suficiente para demonstrar compreensão dos aspectos construtivos da composição;
- c) Aplicação directa do piano na área de estudo concreta do aluno.

As ideias de Hisey foram expostas e comentadas mais pormenorizadamente na Introdução desta tese. Embora estas ideias não cheguem a constituir um modelo, estes pensamentos sobre funcionalidade podem contribuir para uma base conceptual, assim vertebrando a formação do modelo proposto; nomeadamente, retém-se aqui a confluência e integração do concreto (prática funcional activa) e do formal (teoria, abstracção, reflexão) da música como linguagem.

Por último, devemos a Hisey a noção de que cada orientação profissional na música deverá usufruir de um aprofundamento de certas competências fulcrais para o desenvolvimento de actividades diversas (o carácter de actuação “global” funcional não obsta para uma implementação “local”, sensível à diversidade das situações e necessidades profissionais de cada indivíduo).

Ilustração 71 – Andrew Hisey: O piano como instrumento da funcionalidade musical (adaptado de Hisey, 1999: web)



7.2.2.6. Ryan Daniel

O estudo de Daniel (2005)⁹ é citado aqui pelo seu contributo para o desenvolvimento do ensino pianístico em regime de pequeno grupo.

Daniel descreve o desenvolvimento do ensino de piano em pequeno grupo, com vista a uma implementação no ensino superior australiano. Os resultados propõem uma série de implicações e possíveis direcções para o ensino fundamentais para o nível superior.

A investigação permitiu verificar o impacto negativo de certas práticas autoritárias no ensino individual, que tendem a bloquear a incorporação construtiva do aluno no processo de aprendizagem. O ambiente de estudo em grupo reduzido favoreceu a participação activa dos alunos no programa, promovendo hábitos mentais de autonomia e auto-motivação. Através deste trabalho constata-se ainda que o formato em grupo reduzido contribui para a eficiência financeira do programa. Ao mesmo tempo, é reconhecido que este modelo coloca uma maior exigência de flexibilidade e capacidade de trabalho de todos os envolvidos.

7.2.2.7. The PIPO Project

Outra figura importante da actualidade é Koopman (v. Koopman, 2002), e a sua experiência no Conservatório da Haya (The Hague, PIPO Project; *Project for Introductory Piano Education*). Este programa de quatro anos de duração combina actividades musicais de ordem genérica (canto, movimento rítmico e expressivo, improvisação, introdução ao piano), com o objectivo de desenvolver competências básicas, utilizando o piano como veículo, com instrução realizada em pequenos grupos. O projecto assume uma abordagem centrada na audição, sendo os seus principais propósitos a) estabelecer um programa de estudos de alta qualidade para jovens; b) testar o sucesso de um tipo de instrução pianística baseada em competências musicais genéricas; c) ganhar experiência sobre o modelo de ensino em pequeno grupo.

Apesar do carácter intensivo da instrução, a atmosfera das aulas é descrita como relaxada, cooperativa e não-competitiva. A filosofia do programa baseia-se no processo e não tanto no produto final. Em vez de exigir o estudo de peças complexas, os professores tentam inculcar o amor pela música e o prazer de tocar em conjunto. Embora o objectivo não seja o desenvolvimento imediato da destreza performativa, o esforço é guiado por um princípio de ensino eficaz. A ideia estruturante do programa é que *a instrução pianística deve ser baseada em sólidas valências musicais de ordem genérica*.

Consciente dos perigos de uma introdução precoce da notação, o programa PIPO aposta numa imersão sensorial na expressividade do som, adiando a notação para uma fase posterior. Em sintonia com as ideias pedagógicas de Gordon e Dalcroze, Koopman destaca a importância da interiorização do som através do ouvido, da mente e do corpo, como a competência básica para o futuro pianista. Improvisar e tocar de ouvido as canções aprendidas são actividades importantes do programa.

⁹ As ideias de Ryan Daniel são discutidas com maior pormenor na secção 2.5.6.

Implementado em duas fases com a duração de dois anos cada uma, o projecto adopta a estratégia de classe em grupo reduzido para as sessões gerais de música e piano. Na segunda fase, os alunos com maior potencial recebem aulas individuais.

7.2.2.8.Emilio Molina

Emilio Molina, pedagogo espanhol e impulsor de uma metodologia musical inteiramente baseada na criatividade e no controlo da linguagem, preconiza como objectivo que “todos os músicos tenham ao seu alcance uma utilização prática do piano, de modo a se servir dele como instrumento de trabalho e de compreensão ampla das componentes musicais” (Molina, 1994: 30).

O *Instituto de Educação Musical “Emilio Molina”* representa o verdadeiro estado da arte do Piano Funcional na Europa, certamente um modelo a seguir. A improvisação musical, entendida como um efeito do controlo da linguagem musical, é o eixo fundamental deste sistema pedagógico. Esta pedagogia promove a leitura, a memorização e a interpretação inteligente, assim como o desenvolvimento da capacidade auditiva. A análise é potenciada para dar acesso à descoberta e compreensão dos parâmetros que integram a música.

A música é uma linguagem para ser lida, escrita, falada; a educação musical, segundo Molina, esquece-se frequentemente de nos ensinar a falar. Descrevemos, com Molina, os conceitos de criação e improvisação como a utilização simples (espontânea ou reflectida) da linguagem que permite a expressão de uma mensagem própria aproveitando elementos acessíveis a todos. Para “falar” música é necessário interiorizar os conceitos fundamentais do sistema e apropriar-se da sua sintaxe e possibilidades de discurso. A improvisação é o resultado do controlo da linguagem, pressupõe uma aprendizagem que combina raciocínio e criatividade.

7.2.2.9.Marilyn Lowe

O trabalho de Marilyn Lowe (n. 1934, EUA) ilustra contemporaneamente algumas das ideias de força deste modelo. O seu método *Music Moves*¹⁰ integra a *Teoria de Aprendizagem Musical*, de E. Gordon com o ensino do piano. A pedagogia de Marilyn Lowe, influenciada também por Dalcroze e Suzuki, incide na prática funcional direccionada a crianças iniciantes no piano, e é baseada na audição. A partir do desenvolvimento da audição, faz-se a transição para a notação, guiando a progressão do iniciante na *performance*, na leitura e na escrita musical.

O ritmo é desenvolvido através do movimento. Através da experiência oral dos padrões rítmicos, os alunos descobrem a relação entre ritmo e movimento de forma orgânica, fluida e contínua. Os pianistas cantam um repertório de canções, construindo gradualmente um vocabulário de padrões rítmicos e melódicos imediatamente aplicados ao piano.

Através deste processo, eles: a) desenvolvem a sensibilidade para a altura dos sons e a audição discriminada; b) compreendem de forma integrada os elementos da música

¹⁰ Lamentavelmente, a publicação recente do método não permitiu ainda estudos nem estatísticas sobre a aplicação desta promissora abordagem. A informação sobre os materiais pedagógicos e sobre a filosofia de Marilyn Lowe pode ser consultada no site <http://www.musicmovesforpiano.com/index.asp> (22/12/2010).

(ritmo, tonalidade, harmonia, estilo e forma); c) expandem a sua criatividade com esses materiais; d) improvisam utilizando padrões melódicos e rítmicos familiares; e) transpõem, manipulam a tonalidade e a métrica, e criam variações rítmicas e melódicas de materiais conhecidos; f) interpretam com liberdade técnica e conforto, assimilando desde o começo as bases de uma abordagem saudável e artística do piano.

7.2.3.Princípios orientadores do modelo do Piano Funcional

Um conceito funcional do estudo do piano favorece uma relação mais espontânea e flexível com a notação musical. Igualmente, ajuda na aplicação do conhecimento harmónico, acrescentando uma dimensão auditiva, visual e física com a organização vertical da música. A funcionalidade está fortemente ancorada numa cultura de criatividade, de experimentação e de improvisação.

Estas três dimensões podem ser incorporadas no estudo de repertório. A utilização do texto musical como uma colecção de ideias que podem ser justapostas e recombinações criativamente fornece uma forma alternativa e complementar de compreensão de uma peça.

O “pensamento” funcional pode ser transmitido através destes processos:

- a) interacção criativa com os elementos constituintes da música (melodia, ritmo, harmonia, forma, tempo, textura, dinâmica ou agógica);
- b) consideração isolada destes parâmetros durante a experimentação com ideias musicais;
- c) simplificação de qualquer situação musical para a compreender melhor;
- d) discriminação entre elementos essenciais e retóricos (gráficos e auditivos) numa ideia musical.

Pretende-se estabelecer que cada actividade integrante do tronco do PF fecunda as outras no seu desenvolvimento, e juntas favorecem uma atitude flexível e criativa perante a prática musical. É importante que o músico adquira uma visão global e musicalmente contextualizada de qualquer actividade que realiza. As implicações dessa atitude traduzem-se na capacidade de olhar para os diversos ângulos dos problemas, relacionando os vértices *som-notação-audição-execução-imaginação*.

Este modelo orienta-se para a rentabilização pedagógica destas conexões. As capacidades cognitivas e perceptuais utilizadas na prática da transposição e da leitura espontânea estão claramente correlacionadas; as representações auditivas geradas quando tocamos de ouvido são um grande apoio para quem transpõe. Ao improvisar, integramos todas as conexões auditivas, criativas e motoras.

7.2.3.1.Ideias gerais

A música é a arte dos sons. Estes são imaginados e executados pelo músico. No entanto, não toda a experiência musical significativa advém da actividade motora. Precisamos de atingir um equilíbrio planeado entre:

- a) calcular e antecipar o resultado sonoro que se planeia obter (audiar, imaginar);
- b) Saber o que se vai fazer (conhecer os elementos, os eventos, a sua sequência, o conhecimento formal/teórico que os explica e sistematiza);
- c) Fazer (actuar com competência artística e fluência no piano).

Seguindo a terminologia de Kolb, McCarthy e o modelo *4-MAT*, estes três momentos definem uma zona de equilíbrio entre experiência/abstracção e acção/reflexão.

A articulação das diversas competências deve considerar as diferenças entre os distintos estilos de aprendizagem dos alunos. Assim, a mesma competência será objecto de variadas apresentações (i.e. improvisação a partir de notação convencional, de *leadsheet*, de acordes, só rítmica ou só melódica, ou livre).

No entanto, não se trata apenas de descobrir os estilos de aprendizagem de cada aluno; também é importante estimular o desenvolvimento de formas de aprender que não são dominantes e que são necessárias para uma experiência musical abrangente.

Seguem algumas ideias orientadoras para o enquadramento dos estudos de Piano Funcional. Um programa integrado de Piano Funcional:

- a) assume o seu papel de agente contribuinte numa abordagem concertada do ensino musical, harmonizando os esforços em prol de objectivos comuns;
- b) tem vocação universal, isto é, pode ser implementado, sem alteração dos seus pressupostos essenciais, em situações muito diversas (desde o jardim de infância até o meio universitário) adaptando-se ao contexto educativo e ao nível e idade dos estudantes;
- c) advoga pela aplicação das estratégias de ensino consideradas mais eficazes para cada situação educativa (i.e. faixa etária, ensino genérico/vocacional);
- d) é sensível às aquisições, dificuldades, expectativas, contributos e estilos de aprendizagem dos estudantes;
- e) é formulado e administrado com o ideal de fornecer oportunidades de crescimento musical genuíno para todos os estudantes, colaborando na missão global do ensino no reforço do tecido musical de toda a sociedade e, simultaneamente, de elevar os padrões de excelência daqueles orientados à actividade profissional;
- f) é desenhado com a intenção de cativar e envolver os alunos através de actividades bem sequenciadas, exequíveis e significativas, e com objectivos bem delineados;
- g) fomenta a criatividade, abordando a música como um processo de criação e (re)criação;
- h) exige um esforço concertado de formação de professores, e promove um ambiente académico que convida à inovação, à experimentação, à pesquisa e à crítica construtiva;
- i) promove uma experiência musical variada e significativa, abrangendo diferentes comportamentos ou “funções”, tais como audição inteligente,

- crítica, interpretação instrumental, criação/improvisação, leitura espontânea, harmonização, etc;
- j) orienta o desenvolvimento funcional do músico, fomenta o pensamento musical em acção, e cultiva uma experiência musical inteligente e abrangente. O aluno é guiado na toma de consciência da linguagem musical como “bem funcional”;
 - k) considera a noção de “música” (e de “pensamento musical”) como construção. A realização musical é considerada como uma sobreposição modular de camadas ou *layers* (conceptuais, sonoras, físicas, auditivas...);
 - l) utiliza e ajuda a desenvolver o pensamento analítico, orientando o estudo pessoal como estratégia de resolução de problemas. Ensina técnicas de prática avaliativa, isto é, como identificar os problemas, encontrar e administrar soluções, e analisar os resultados;
 - m) adota a instrução em pequeno grupo como estratégia. O trabalho com um grupo de alunos num ambiente de cooperação favorece a aprendizagem (guiado pelo professor e entre os próprios alunos).

O interesse e originalidade deste modelo residem no desenvolvimento de uma abordagem prática do piano, que retira o seu estímulo do *espírito multidisciplinar* e do *pensamento criativo*. O pensamento criativo é uma das respostas possíveis durante a *resolução de problemas* (Gilhooly, 1996: 214).

O conceito de PF que se deseja estruturar não provém de uma simples enumeração de conteúdos, mas sim de uma *integração de competências* já naturalmente conectadas. Para Price (2001: web) a capacidade de improvisar ao piano relaciona-se com a transferência de saberes que permite avaliar a competência musical genérica do aluno. A improvisação no teclado constitui uma validação da generalização dos conceitos teóricos e analíticos previamente adquiridos através da audição; mas constitui também uma possibilidade de “conexão” com uma *identidade criadora e subjectiva* muitas vezes negligenciada ao longo de anos de estrita formação instrumental. Ainda, as actividades criativas e a improvisação resultarão numa abordagem mais artística da interpretação do próprio repertório instrumental.

Este modelo abrange competências teóricas e auditivas em interligação com *modos convergentes e divergentes de pensamento*. Através do piano como instrumento de exploração funcional da linguagem, o aluno explora auditivamente o conhecimento formal e confere estrutura formal à experiência auditiva (*the ear that sees, the eyes that hears*).

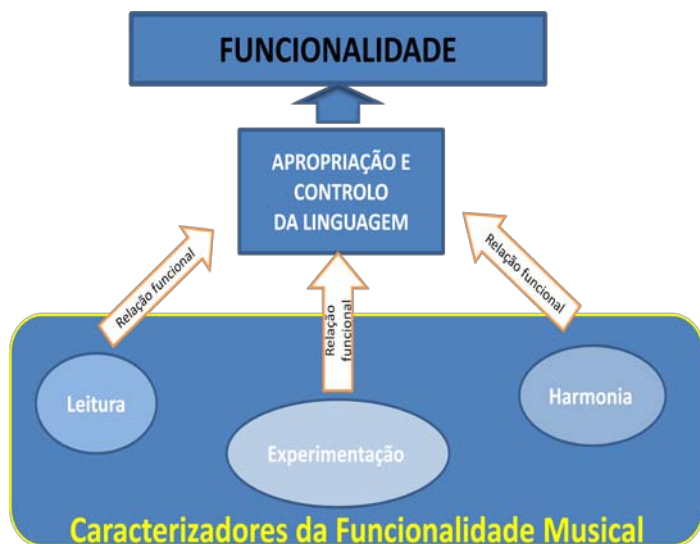
A aprendizagem da música através da base conceptual aqui apresentada incide na aquisição de uma *visão penetrante sobre a própria natureza da música*. O piano, explorado funcionalmente, apoia o aluno no seu percurso, ajudando-o a relacionar e a sintetizar as diversas facetas da sua experiência musical. Assim, contribui para a formação de uma panorâmica global da prática musical.

7.2.3.2. Caracterizadores da funcionalidade no piano, segundo o modelo proposto

- a) lidar espontânea e flexivelmente com a notação;

- b) tomar consciência do papel da harmonia nas suas vertentes auditiva, táctil, visual, e criativa;
- c) tomar consciência do potencial da linguagem musical na sua vertente experimental e criativa, como re-articulação inesgotável das estruturas e materiais da música.

Ilustração 72 – Caracterizadores da funcionalidade no contexto do Modelo apresentado

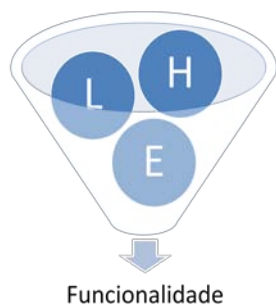


7.2.3.3. Justificação dos três caracterizadores

Os chamados caracterizadores da funcionalidade no PF fornecem uma forma conveniente de agrupar e explicar um número significativo de competências que se inter-relacionam na prática musical. Estes caracterizadores aparecem, com ênfase variável, em numerosos métodos de estudo do piano como instrumento complementar. A separação que se faz dos caracterizadores tem fins explicativos, e não eclipsa a íntima conexão entre todos eles.

Ilustração 73 – Caracterizadores da funcionalidade (leitura, harmonia, experimentação)

Caracterizadores da Funcionalidade



Assim, escolhem-se três pilares, ou caracterizadores funcionais que acolhem a totalidade das competências que se pretende estimular. Algumas dessas competências gravitam em torno do fenómeno da leitura - e dos mecanismos que fazem dela um meio fluente para a realização inteligente da música codificada em forma de notação. Outros saberes estão mais ligados à vertente “vertical” da música, isto é, ao conhecimento prático da harmonia como catalisador da “sintaxe” musical. Finalmente, o restante domínio que interessa ao PF é o da experimentação; nela, aglutinam-se todos os saberes musicais, constituindo uma base de experiências que promove a apreensão e o controlo da linguagem.

A relação mais evidente entre os três caracterizadores está possivelmente na abordagem que deles é proposta: um ponto de partida que incide na apropriação da linguagem e na promoção da criatividade. No modelo do PF sugerido, as actividades não constituem compartimentos estanques. Pelo contrário, elas adquirem uma dimensão plural através da “fertilização cruzada” dos três caracterizadores. Assim, por exemplo:

- a) uma peça pode ser lida espontaneamente *e transformada logo no momento da primeira leitura*, através da simplificação (ou ornamentação) da melodia, da mudança da fórmula de acompanhamento ou de outro parâmetro;
- b) o conteúdo harmónico ou a textura de uma peça podem ser utilizados como ponto de partida para um improviso ou uma composição;
- c) a progressão harmónica de uma peça pode ser extraída e utilizada para um exercício de transposição, e mais tarde, para improvisar vocalmente;
- d) uma peça curta e simples pode ser observada em silêncio, durante breves minutos. Após uma tentativa de captar e reter os aspectos formais, estruturais, harmónicos, rítmicos e melódicos da peça, o aluno toca a peça de cor, *improvisando* com lógica contextual aqueles elementos que não foram interiorizados durante a observação da peça.

7.2.3.4. Experiências em leitura

A leitura espontânea de textos musicais promove uma visão crítica e totalizadora da grafia musical, capaz de discriminar os traços estruturantes contidos na partitura, separando-os do que é acessório ou meramente retórico. Esta abordagem generativa da leitura fomenta uma inteligência musical afinada e uma relação eficiente entre intelecto, ouvido e aparelho motor.

Mais ainda, esta prática obriga a uma saudável revisão da relação entre partitura e intérprete, por vezes excessivamente estreita e unívoca no ensino instrumental convencional. Tal revisão também abrange a reflexão sobre os limites da notação musical e a (in)conveniência da sua utilização na iniciação musical (v. capítulo 4).

Uma relação funcional com a notação não é limitada à promoção obcecada de uma leitura à primeira vista sólida ao piano. Certamente, um bom nível de leitura espontânea é um óbvio indicador da presença da funcionalidade; a capacidade de ler com fluência no piano não só permite uma imersão mais diversa no grande tesouro da música, como uma actividade musical mais rica em oportunidades pessoais e profissionais.

Porém, a exploração do universo da notação não se esgota na promoção da leitura à primeira vista. O Piano Funcional (especialmente quando dirigido à alunos cujo primeiro instrumento não é o piano) incentiva experiências que incidem na coordenação, na percepção da simultaneidade e na capacidade de reconhecer inteligente e espontaneamente diversas situações na partitura. Por exemplo, tão importante como uma leitura espontânea sólida é a capacidade de compreender e tocar uma pequena peça após um curto período de estudo. Essa “montagem rápida” (que pode oscilar entre poucas horas a uma semana, dependendo da dificuldade da peça, e da experiência dos alunos) é altamente reveladora da capacidade do aluno de assimilar e projectar o conteúdo formal e expressivo de uma peça.

A montagem rápida incentiva um olhar pragmático sobre a notação e sobre a música. A limitação de tempo funciona como um catalisador da inteligência musical – agora aguçada com a restrição do recurso à repetição irreflectida. Assim, entra no jogo a memória, reforçada pela observação analítica. O tempo de estudo é dedicado a estabelecer associações significativas entre o físico, o auditivo e o expressivo, daí resultando uma apreensão inteligente, eficaz e duradoura da peça.

Outra interessante actividade ligada à leitura é a memorização instantânea. O aluno é confrontado durante breves momentos com uma pequena peça ou fragmento (entre 4 e 16 compassos). Durante esse curto período, o aluno aplica estratégias de audição interior, conferindo sentido e estrutura à peça, mas sem recurso à actividade motora nem à voz. Seguidamente, o aluno toca o fragmento de cor. É de salientar não tanto o grau de fidelidade atingido na memorização literal, mas sim a possibilidade de indagar acerca da estratégia que o aluno utiliza para lidar com a notação. A inteligência musical é promovida ao privilegiar a captação de padrões, repetições, cadências e aspectos mais salientes do plano tonal e formal do fragmento. Nos alunos com maior experiência, é observável a apreensão preferencial daqueles elementos estruturais que permitem uma melhor fixação da memória (i.e. pulsação, progressão harmónica, forma, fraseado). Uma vez que o “molde” da peça é transferido para a memória, os pormenores (melodia, fórmulas de acompanhamento, ritmos complexos) podem ser improvisados, simplificados, expandidos ou substituídos por elementos similares. No processo são postos em jogo mecanismos funcionais na apreensão inteligente da notação. O investigador conclui, após vários anos de implementação desta actividade, que a capacidade de memorização instantânea permite antecipar um bom desempenho na leitura espontânea.

Uma visão mais funcional da partitura estabelecerá procedimentos para simplificar a notação, já a partir da primeira exposição. A estratégia da simplificação revela-se muito útil, superando em eficácia a consagrada prática de “mãos separadas”. Através da simplificação, criamos as condições para uma experiência fisicamente livre e prazenteira do conteúdo musical.

Esta abordagem inicial da notação vai tornar acessível uma imagem mais nítida da peça abrindo assim o caminho para outras explorações. Podemos, por exemplo, explorar a melodia e o baixo, filtrando as outras camadas da notação. Desta forma, a rede de conexões (auditivas, teóricas, expressivas, visuais ou tácteis) entre estas duas camadas será revelada de forma mais clara. A simplificação promove um contacto mais realista e positivo com as partes caracterizadoras do fragmento. Deste modo, o aluno retém um vínculo estético com a música.

A música vive de padrões. Se é certo que o discurso musical é composto, na pauta, pela adição e sobreposição de eventos isolados, também é verdade que eles são irrelevantes quando não amalgamados em padrões ou gestos. O Piano Funcional promove a captação da notação enquanto gesto. Na partitura, nem todas as indicações são igualmente essenciais para comunicar a ideia. Como em toda a arte, podemos distinguir o núcleo do meramente decorativo.¹¹ Uma leitura espontânea inteligente ao piano pressupõe a tentativa de estabelecer uma seriação entre os elementos que melhor contribuem para apresentar uma ideia (por exemplo, uma melodia e um baixo) e aqueles que fornecem uma textura mais densa ou uma harmonia mais rica. O sucesso com que essa seriação se realiza corresponde à medida da integração entre as dimensões visual, auditiva e motora.

7.2.3.5.Experiências em harmonia

Este domínio engloba competências como a composição instintiva de acompanhamentos para melodias, a interpretação espontânea de símbolos funcionais presentes nos códigos alfanuméricos tradicionais, a execução de encadeamentos, a transposição, a transcrição e o arranjo. Através da manipulação da harmonia tomamos contacto com o vector vertical da linguagem musical, apreendemos a tonalidade e o conjunto de relações que formam a estrutura do idioma musical. Esse conhecimento é utilizado durante a leitura e a improvisação.

7.2.3.6.Experimentação/Improvisação/Criação

O conjunto de experiências incluídas nesta secção, por último, é um dos principais factores de validação do desempenho musical. A improvisação funciona como um reservatório de diferentes competências (teóricas, auditivas, motoras) que são activadas através da criatividade. Quando experimentamos com diferentes materiais, activamos toda a nossa vivência prévia, através da criatividade. Embora a jogo criativo possa ter a notação como ponto de partida, esta é transcendida durante a actividade. A experimentação musical liberta o papel do educando enquanto simples decodificador de notação. Ao fazer isso, contribui também na formação de uma atitude conducente à codificação das ideias próprias do aluno.

Sob o domínio da “experimentação” incluem-se competências criativas, dependentes da manipulação e combinação imaginativa dos elementos musicais. Cada um destes três caracterizadores da experiência funcional do piano recebe uma atenção pormenorizada em capítulo próprio (capítulos 4, 5, e 6, respectivamente).

7.2.4.Adopção de paradigmas funcionais

A mudança de paradigmas é discutida por extenso no Capítulo 2. Segue-se uma tabela que sintetiza esta transformação, incluindo as referências à discussão mais alargada que se encontra neste trabalho.

¹¹ Embora possa ser o “decorativo”, e não o “nuclear” o que nos atrai pela sua subtileza ou charme.

Tabela 8 – Mudança de paradigmas preconizada pelo modelo de PF

Antigo paradigma	Paradigma funcional	Explicação pormenorizada neste trabalho (secção)
Mecanicismo	Cultivo da Inteligência Musical	2.5.2.
Ênfase na montagem de repertório como único objectivo. Concentração da actividade musical numa dimensão única	Ênfase na aquisição dos valores funcionais da música (leitura espontânea, harmonização, improvisação) desenvolvidos a partir de estratégias muito variadas. Transversalidade e integração das actividades musicais	2.5.3.
Elitismo	Universalismo	1.4.5.
Segmentação da matéria	Integração e interligação entre as competências	2.5.4.
Aula individual	Aula em grupo (reduzido)	2.5.6.
Ênfase na leitura/escrita	Ênfase no carácter abrangente e holístico da linguagem musical (inclui oralidade/audição)	2.5.1.
Ênfase na reprodução a partir da notação	Ênfase na manipulação e controlo da linguagem, com particular atenção ao cultivo da espontaneidade	1.4.1. 1.4.3.
Ênfase no visual/notacional como motor das acções musicais. Notação como alfa e ómega da actividade musical	Ênfase no auditivo/oral. O auditivo deverá ser a base primordial em que assentam os juízos sobre a prática musical, as tomadas de decisão durante o estudo, e a relação com o visual/simbólico. O auditivo/oral como motor e primeira referência das acções e decisões musicais	1.4.2.
Modelo de ensino musical centrado no produto	Modelo de ensino musical centrado no processo	Introdução
Pensamento linear (cadeia de montagem)	Pensamento divergente: a música considerada como construção modular. A experiência musical como inesgotável dinâmica de dissociação/integração de elementos (aplicável a conceitos, sons, audição ou técnica). Ênfase na interligação das competências	

7.2.5. Todo-Partes-Todo (*Whole-Parts-Whole*)

TUDO-PARTES-TUDO, ou WHOLE-PARTS-WHOLE, é um dos conceitos estruturantes do curriculum da *Comprehensive Musicianship*, e da *Teoria da Aprendizagem Musical* de E. Gordon. Basicamente, é um princípio que reconhece a estrutura da nossa biologia, perante o acto da aprendizagem. Analisam-se as partes de um problema, para depois integrar essas partes numa unidade maior que as contém. Qualquer objecto que se possa aprender – matéria ou pensamento – tem TUDO e tem PARTES.

Esta dualidade essencial TUDO/PARTES representa a dicotomia entre a visão global e a visão detalhada; entre um conceito generalizador da matéria, e os itens particulares que podemos analisar separadamente.

O TUDO e as PARTES estão presentes na vagarosa formação dos conceitos durante a idade infantil. Quantos exemplos concretos de animais relativamente inofensivos de quatro patas precisamos de observar, até refinar o nosso conceito de “cão”, de forma a excluir *categoricamente* gatos e outros quadrúpedes? Quantas viaturas (“*popós*”) até diferenciar

claramente uma carrinha ou um camião de um ligeiro, usando a palavra certa? Alimentamos a nossa experiência, e logo usamos essa experiência para formar as categorias que estruturarão o nosso pensamento durante o resto das nossas vidas.

Mas a riqueza do princípio TODO-PARTES-TODO não se extingue aqui. Os estudos de lateralização cerebral mostram que o nosso substrato biológico favorece a aparição destas duas atitudes perante o processamento da informação. O pensamento de dominância esquerda está ocupado com a análise, com os pormenores, com o processamento serial da infindável lista de itens que povoam os nossos conceitos. O pensamento de predominância direita é encarregue dos conceitos, das associações, das experiências contínuas.

Consideremos o par **análise/síntese**, outro exemplo da dialéctica que cruza transversalmente a história da inteligência, das tentativas de nos compreendermos a nós próprios, de fazer avançar o nosso conhecimento como espécie, e de construir a partir da herança dos nossos antepassados. Quando analisamos, reduzimos o TODO às suas componentes para as submeter a um escrutínio pormenorizado. Quando sintetizamos, fazemos o caminho inverso: valorizamos as relações de semelhança entre itens para os incluir numa categoria superior que os define e caracteriza.

A distinção **geral/particular** é análoga. Do pensamento indutivo diz-se que vai do particular ao geral (isto é, *generalizando* observações particulares), enquanto o pensamento dedutivo faz o percurso contrário, partindo de conceitos gerais aceites para tirar conclusões irrefutáveis ao nível dos factos.

Como vimos, McCarthy e Kolb distinguem diferentes estilos de aprendizagem, caracterizados precisamente pelo seu posicionamento relativamente às coordenadas **experiência/abstracção** e **acção/reflexão**, o que não será alheio às descobertas dos estudos de lateralização cerebral.

TODO-PARTES-TODO descreve da forma mais simples a complexidade da aprendizagem humana, a necessidade de uma visão temperada por uma perspectiva flexível sobre a matéria estudada, que possa ser, alternadamente, a panorâmica geral que vemos desde a janela de um avião e a visão microscópica que nos permite captar os pormenores com a melhor definição possível.

Analogamente, o pintor olha de perto o pormenor que acabou de fazer com o seu pincel, e um momento depois, recua alguns passos para observar o *efeito* global desse gesto, integrado no conjunto. Essa observação global irá ditar o próximo movimento do pincel. Em música, trabalhamos o pormenor de uma articulação como um ourives, mas precisamos de verificar o efeito desse trabalho no contexto. TODO-PARTES-TODO será assim um ciclo infinito de revisão e crescimento.

Texto e Contexto. Eis outra dimensão do conceito TODO-PARTES-TODO. O TODO dá-nos o contexto no qual podemos entender e valorizar o pormenor. Na música, a criação do contexto é tão importante, ou mais, quanto a perfeição do pormenor. O contexto contém a construção, o conceito genérico, a ligação das partes, as relações, a forma, a estrutura, a ideia, a caracterização, o sentido, a intenção (sem contexto não existiriam a ironia nem o humor, por exemplo). Sem contexto, apenas temos música feita de fonemas, de eventos isolados. Sem contexto, perdemos, por assim dizer, a gramática e a semântica.

Na tradição ocidental, grande parte da prática musical é codificada na notação. Por isso, grande parte dos esforços educativos institucionais é gasta na promoção da capacidade de ler notação musical. Ora, perante a notação podemos exhibir uma intenção *textual* ou uma intenção *contextual*. A primeira é semelhante à leitura silábica própria dos primeiros esforços dos pré-escolares: o esforço da descodificação simbólica é tão grande que não deixa espaço para a apreensão do *contexto*, isto é, do significado, e muito menos, das subtilezas do sentido.

A leitura musical textual dá preeminência às PARTES (neste caso os eventos isolados), valoriza o rigor literal em detrimento da interpretação unitária ou de conjunto.¹² A leitura textual (e a realização musical que esta projecta) pode ser comparada a uma parada militar, em que todos os elementos foram uniformizados na sua aparência e na sua forma de caminhar, para criar uma metáfora da homogeneidade do grupo.

O conceito é serial: depois do elemento A segue-se, inevitavelmente, o elemento B, etc. Na música assim aprendida, o próprio programa de execução motora está, infelizmente, dependente desta seriação.¹³

Se a metáfora da parada funciona como paradigma e modelo da organização militar,¹⁴ o mesmo não se pode dizer da música, onde as PARTES adoptam uma integração e interdependência muito mais complexa.

O percurso entre o textual e o contextual equivale à abertura do caminho da imaginação; promover as relações de alta hierarquia entre as partes; estimular um diálogo integrado de timbres, formas, densidades, ataques, dinâmicas e agógica. Quando o músico é guiado neste domínio, desenvolve a capacidade de aceder ao pensamento de predominância direita, situando as PARTES no TODO que as integra. A seriação estrita de eventos individuais numa sequência executada não compromete, por exemplo, a possibilidade (e necessidade) de que notas afastadas entre si possam “dialogar”, criando conexões perceptíveis entre elas: ao ser executadas com uma dinâmica semelhante, transformam-se num “grupo” autónomo dentro dos fenómenos diversos que as rodeiam. A compreensão e execução da polifonia requerem um jogo dinâmico, da parte do músico, entre TODO-PARTES-TODO.

As variações dinâmicas numa peça remetem para uma noção de espaço e de perspectiva. Nas artes plásticas, falamos de *background* e *foreground*. O pintor conhece o artifício para criar a ilusão de distância e de profundidade. Na notação musical, as instruções dinâmicas devem suscitar uma reflexão sobre o espaço. A música que se destaca é a do *foreground*. A música que nos chega do *background* é enfraquecida pelo efeito da distância. O espaço é um dos contextos da música.

¹² É curioso que a necessidade de “igualdade” e “uniformidade” rítmica tenha sido tão enfatizada nas aulas de Formação Musical, até ao ponto de perpetuar uma forma de leitura musical rígida (*disembodied*) e sem nexos musical; essa tendência deu força à ideia de que todas as partes do compasso são iguais – embora qualquer Músico saiba que isso, simplesmente, não é certo.

¹³ Esse facto torna a continuidade da execução muito mais frágil, para não falar do resultado musical!

¹⁴ A metáfora do desfilar militar é muito eficaz, porque se verifica em muitos planos de significação. A uniformidade dos soldados reforça o sentido compacto do grupo, sublinha a sua capacidade de acção concertada, a sua “solidariedade” interna, a ausência de individualidade que pudesse comprometer a coesão do colectivo, durante uma acção de guerra. Essa ausência torna mais viável (e justificável) o eventual sacrifício individual em prol da missão colectiva.

Torna-se possível perceber a noção de estrutura na música para quem apreende o TODO e as PARTES. A música é apelativa para os seres humanos porque activa a memória e a imaginação (Adolphe, 1996: 43). Isto é verificável por quem faz música e por quem a ouve. A estrutura da música nasce da alternância de momentos de repetição (aqueles que activam a memória) e de variação ou contraste (aqueles que convidam a participação da imaginação). Percebemos a estrutura na música porque relacionamos as partes com o todo (reconhecemos o rectângulo comparando-o “repetidamente” com o quadrado). A música com excessiva repetição tende a saturar e cansar, porque carece de surpresa e contraste. A música que não usa a repetição deixa-nos com sensação de desconforto, porque nos é negada a participação da memória. O poder narrativo da música é dependente do equilíbrio entre o TODO e as PARTES.

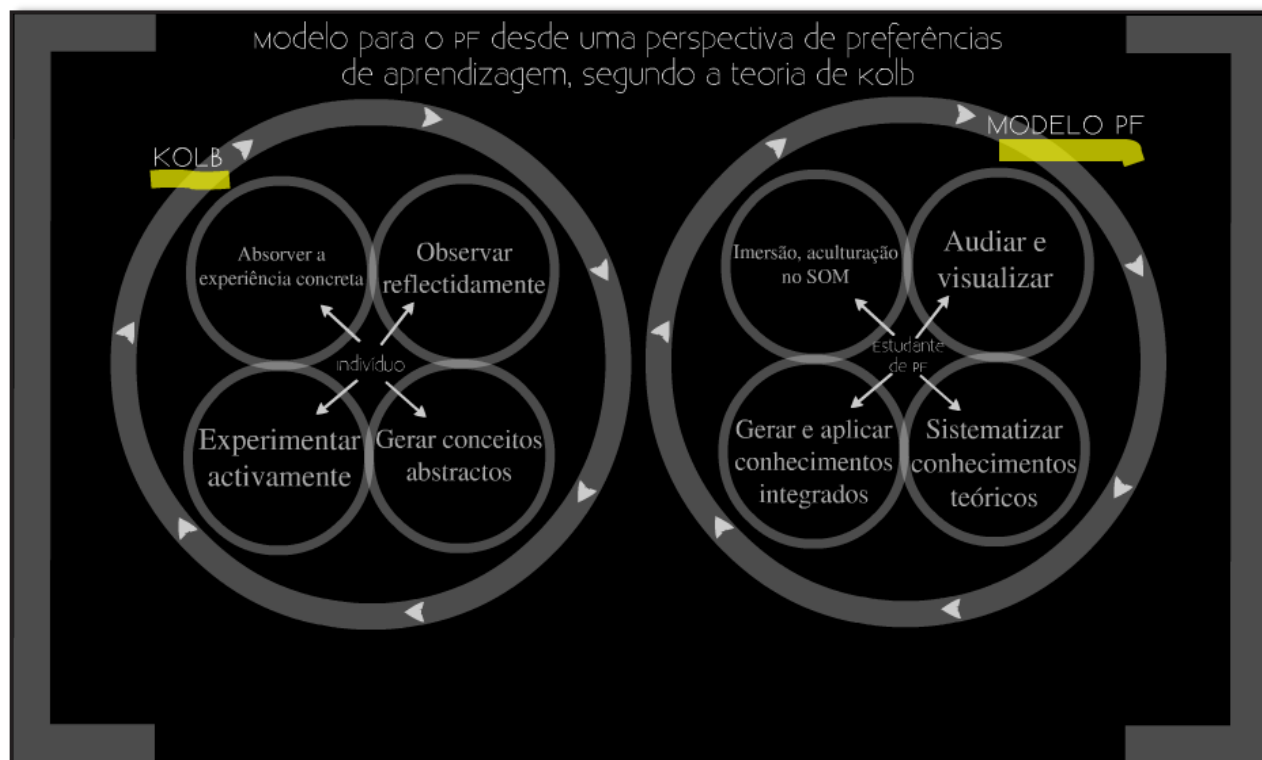
Por último, lembremos que TODO-PARTES-TODO é um conceito dinâmico. Dependendo da nossa atitude – sintética ou analítica? –, assim como do objecto escolhido para observação, tudo pode ser TODO ou PARTES. Uma sonata completa é o TODO, e os andamentos as suas PARTES. Mas um andamento também pode ser um TODO e as suas secções as PARTES. Assim, num compasso, um motivo de 5 notas pode ser o TODO que precisamos de conhecer e de sentir para “colocar” nele cada nota individual com a precisão do ourives.

O indivíduo que aprende inteligentemente, com sentido de consequência, utiliza um *zoom* mental, que o leva a considerar, alternadamente, uma perspectiva atómica e outra macroscópica. Escolher a perspectiva certa, durante o estudo, é aperfeiçoar a arte de aprender.

7.2.6. Modelo para o PF desde uma perspectiva de preferências de aprendizagem, segundo a teoria de Kolb

Como mostra a ilustração 74, a Teoria da Aprendizagem de Kolb permite uma extrapolação das suas categorias essenciais para o universo do Piano Funcional.

Ilustração 74 – Paralelismo entre a teoria de Kolb e o Modelo proposto de PF



Assim, as fases da aprendizagem da teoria, a) Absorver a experiência concreta; b) Observar reflectidamente; c) Sistematizar conceitos abstractos; e d) Experimentar activamente, poderão ser adaptados para o modelo do PF da seguinte forma:

- Imersão, aculturação no SOM. O som, ouvido ou imaginado, preside cada acção do músico. A nossa reacção às qualidades expressivas do som condiciona *ad infinitum* as acções e estratégias que decidimos usar no nosso estudo. A imersão/aculturação não descreve apenas as fases do processo que começa na primeira infância e acaba com a introdução da notação. A imersão no som deve ser uma atitude permanente, uma *cultura*, para o músico. A imersão é contínua: estamos imersos em sons enquanto audiamos, enquanto derivamos conhecimentos teóricos da prática, e enquanto geramos e aplicamos novos conceitos;
- Audar e visualizar são duas facetas da mesma faculdade. Audiar e visualizar são *performances* que acontecem no teatro da nossa mente. Elas podem não acontecer no plano físico dos sentidos, mas são, idealmente, manifestações tão completas e pormenorizadas como a *performance* física final. Podemos audiar desde um intervalo de 3ª menor até à Sonata *Waldstein* completa. Podemos visualizar o nosso corpo a

dançar ou as nossas mãos a recriar um ritmo de quatro colcheias na mão direita, com duas mínimas na mão esquerda, ou podemos “ver-nos” – a nós próprios – na execução de uma peça completa, como se estivéssemos a observar outra pessoa. Ouvir e ver com a mente são processos complexos, e centrais na apreensão e *performance* da música. Ambos reúnem a experiência concreta e a abstracção, numa prática que, usufruindo inicialmente de estímulos físicos, transcende a mera sensorialidade, para convocar o poder da imaginação e da abstracção da mente. Quando audiamos e visualizamos, conjugamos os estímulos primários e os conhecimentos teóricos, conferindo sentido e estrutura àquilo que audiamos e visualizamos. Audiar e visualizar são a melhor preparação possível para a *performance* final;

- c) Sistematizar conhecimentos teóricos. A teoria musical, como lembra Gordon (2000), é derivada da prática. O inverso não se aplica. Sistematizamos e estudamos aquelas práticas musicais que foram bem sucedidas historicamente e se tornaram dominantes na nossa cultura. A prática precede a teoria. Esta é uma elaboração posterior, que ajuda a fixar e reter conceptualmente as ideias subjacentes às explorações criativas dos músicos. Não existe teoria nem análise possível sem a audição dos efeitos descritos nela (não adianta saber a classificação dos intervalos, a lógica do círculo das quintas, ou o formato intervalar do acorde de 7ª diminuta se não ganhamos a capacidade de reconhecer e audiar o som que estes artefactos teóricos implicam);
- d) Gerar e aplicar conhecimentos integrados. Este “momento” do processo de aprendizagem relaciona-se com a geração e projecção física das ideias contidas nos momentos anteriores. A geração criativa de uma determinada aplicação das ideias, e a sua realização física, implicam a coordenação mente/corpo e o sentido de totalidade e integração finais. Esta fase é atingida plenamente quando o aluno consegue reutilizar aquilo que aprendeu num contexto novo.

Note-se que estes quatro “momentos” derivam da aplicação da teoria de Kolb ao domínio do Piano Funcional. Analogamente à teoria de Kolb, estes momentos não denotam “fases” estanques que o indivíduo deve superar antes de passar à seguinte. De facto, as aprendizagens podem começar em qualquer destes “momentos” (i.e., geramos uma ideia instintivamente, e mais tarde tentamos sistematizar as suas componentes para melhor a reter e “compreender”, ou para continuar a experimentação).

Os quatro “momentos” são pontos no *continuum* da aprendizagem. Apesar destes “momentos” aparecerem com nitidez e lógica no gráfico, verificamos que na prática musical são recursos diversos e complementares dos quais o indivíduo usufrui de forma não-linear, consoante as suas necessidades e as suas preferências de aprendizagem.

Embora cada indivíduo apresente uma maior inclinação por um certo estilo de aprendizagem, a instrução em PF deve fornecer experiências que, indo ao encontro da preferência do aluno, promovam também um equilíbrio flexível entre estas quatro abordagens integradas.

Podemos visualizar os quatro “momentos” como “centros de recursos” ao dispor do estudante. Estes centros comunicam entre si, integrando um todo. Quando audiamos,

por exemplo, conferimos sentido e estrutura ao material audiado. O conhecimento teórico é essencial para audiar. Em qualquer momento da aprendizagem, estamos imersos nos sons, e conscientes das suas qualidades expressivas. Quando tocamos, utilizamos a audição e o conhecimento teórico para apoiar os mecanismos da memória e para dar continuidade e coesão à nossa execução.

Alguma pesquisa muito recente sobre especialização funcional do cérebro sugere que sistemas neuronais específicos com predominância do hemisfério direito são necessários para o processamento da altura, da melodia, da harmonia, da estrutura e do sentido musical. Esses sistemas, aparentemente, não são dependentes da cultura e foram recentemente observados em neo-natos (Perani et al., 2010). Considerando os quatro recursos apresentados, verificamos que *o modelo de PF proposto parece expressar uma significativa predominância das capacidades do hemisfério direito do cérebro:*

- a) A imersão/aculturação no som apela a uma activação da sensorialidade, das conexões emocionais com as qualidades expressivas do som. Este é o domínio das sensações, dos gestos, através de uma apreensão primária, contínua e simultânea da música. *A cultura do som* confere ao indivíduo uma experiência de totalidade na música, guiada pelo pensamento de predominância direita;
- b) A audição e a visualização são explorações em busca do sentido e da estrutura do material musical estudado. Audiar é “visualizar” sons, padrões e gestos, tarefa integradora por excelência, porque justapõe a experiência primária dos sentidos e a consciência abstracta;
- c) A sistematização de conceitos teóricos poderá ser a actividade com maior participação do pensamento de predominância esquerda, sendo que as suas tarefas são as de categorizar, sistematizar, analisar, dar atenção aos pormenores. No entanto, como já foi dito, a capacidade de relacionar, de ouvir e antecipar os efeitos descritos formam parte essencial da análise “teórica” musical, e por conseguinte esta alínea deverá ser considerada um domínio integrado de ambos hemisférios cerebrais;
- d) A geração e aplicação de conhecimentos integrados. Este é um domínio da criatividade, no qual se estabelecem conexões entre ideias, frequentemente de forma não-linear. Também é o domínio do físico, do gesto, da coordenação mente/corpo. Sendo estes aspectos relacionados com o processamento simultâneo, com a expressão e com a interpretação e subjectividade, podemos afirmar que integra uma área guiada pelo pensamento de predominância direita.

Poderemos concluir que a aquisição funcional da música é uma tarefa que requer uma marcada participação do hemisfério cerebral direito, dado o seu carácter primordialmente sensorial e afectivo.

7.2.7. Modelo generativo do PF

Este Modelo Generativo de PF parte da observação inicial de certos aspectos globais do ensino musical. Estes aspectos, a que damos o nome de “velhos paradigmas”

são detectados como forças que limitam o desenvolvimento saudável do sistema de ensino. Entre eles cabe destacar a) a ofuscação da oralidade e do movimento, em favor da descodificação simbólica; b) o mecanicismo; e c) a hipertrofia da prática da interpretação em detrimento de competências de tipo generativo.

Propõe-se assim um grupo de “novos paradigmas”, nomeadamente a) a promoção de valores funcionais e o cultivo da inteligência musical; b) a integração de competências, e c) a (re)valorização do som, da audição e da sensorialidade global como núcleo das aquisições musicais do aluno. O modelo defende e argumenta que a renovação destes princípios filosóficos estruturantes teria um efeito positivo global na qualidade da formação.

O objectivo principal é a aquisição de uma funcionalidade musical plena, revelada através da apropriação e controlo da linguagem musical. Adivinha-se a conveniência de uma implementação universal do Piano Funcional (PF) como agente dessa necessária renovação. O PF incidiria na exploração criativa da música, através da compreensão auditiva e intelectual dos seus princípios gramaticais. O PF articula três processos generativos, que agrupam experiências no domínio da leitura, da harmonia e da criação.

A finalidade no PF não é o sucesso numa actividade particular, mas sim a integração das competências numa hierarquia superior que se relaciona com o controlo da linguagem.

O modelo de PF é generativo, também, porque promove a aprendizagem como construção pessoal. A metacognição é promovida na elaboração de planos de estudo, estratégias e sequências de aprendizagem optimizadas para cada indivíduo. Neste contexto, o pensamento e a acção são regulados de forma pessoal, com o propósito de converter as novas informações em verdadeiro conhecimento. Estas actividades metacognitivas reflectem uma ordem superior no processo de aprendizagem, e envolvem sofisticados processos generativos que influenciam a construção de sentido e integram e coordenam os mecanismos de atenção, motivação e absorção de informação.

Para o aluno inserido num programa de estudos de PF, surge um confronto entre a sua experiência musical prévia (geralmente, não uma experiência funcional!) e os novos desafios que encontrará no seu caminho (harmonizar, transpor, compor, improvisar...). O indivíduo responde a esse confronto com uma estratégia que envolve três “movimentos”¹⁵ (Ilustração 75):

- a) analítico (vinculado ao pensamento de predominância esquerda);
- b) sintético (vinculado ao pensamento de predominância direita);
- c) físico (encarregado da coordenação e da realização motoras).

¹⁵ Estes três “movimentos” relacionam-se com preferências de aprendizagem.

Ilustração 75 – Três movimentos no Modelo Generativo do PF (analítico, sintético e motor)



Desde a perspectiva das aprendizagens no PF, o modelo desdobrar-se-á em três esferas (Ilustração 76):

- saber (domínio do conhecimento declarativo, analítico¹⁶);
- planejar (domínio da observação, da visualização e da audição; planeamento e reestruturação contínua do processo de aprendizagem);
- gerar (domínio da acção criativa, e da resolução de problemas).

¹⁶ Note-se que “analítico” não denota “desligado da sensorialidade”. Em música, o conhecimento proposicional, ou “teórico” deve ser ancorado nos estímulos sonoros, e não apenas nos estímulos visuais da partitura.



Conclusão

Segundo o Modelo Generativo do PF, a música é concebida como uma construção modular, e a experiência musical como uma dinâmica inesgotável de dissociação/integração de elementos. Esta proposta de Modelo Generativo do PF define três grandes áreas de competência em PF, que correspondem a actividades de leitura, harmonia e experimentação ao Piano. Cada um destes três vastos “espaços” de actividade abrange subcompetências que já foram tratadas separadamente.

A Leitura engloba uma série de práticas que exigem a compreensão de textos musicais, transcendendo a experiência de descodificação espontânea; as actividades de leitura convidam a uma reflexão incidindo na vertente gráfica da música e suas possíveis realizações sonoras;

A Harmonia ao Piano tem como objectivo global revelar a linguagem musical na sua articulação vertical; para isso, apresenta conteúdos que vão desde o conhecimento dos diferentes acordes até à sua utilização em progressões, harmonização de melodias, arranjo, transcrição e transposição;

A Experimentação representa um espaço de criação (espontânea e reflectida) que abrange práticas generativas diversas, com ênfase na utilização contextualizada de elementos da linguagem encontrados durante o estudo das outras competências.

Neste estudo, entendem-se a Leitura, a Harmonia e a Experimentação não apenas como um fim em si próprias, mas como ferramentas de apropriação e controlo da linguagem. Falamos, portanto, de um campo de saber – Piano Funcional – que corresponde a uma filosofia criativa, unitária e totalizadora, e engloba várias sub-disciplinas, com acento na inter-relação pedagógica e curricular.

O Modelo Generativo de PF promove uma *cultura do som* e aspira a proporcionar uma experiência holística do fenómeno musical. Esta experiência incide nos seguintes aspectos: a) imersão no som através do cultivo da sensorialidade; b) ligação afectiva na exploração das qualidades expressivas da música; c) valorização da motricidade, do gesto e da coordenação mente-corpo; d) prática de estratégias integradoras tais como a audição e a visualização, enquanto explorações do sentido e da estrutura da música; e) geração e aplicação de conhecimentos integrados no domínio da criatividade, no qual se estabelecem conexões entre ideias de forma não-linear. Afirma-se ainda que todos estes aspectos estão fortemente relacionados com o processamento simultâneo, com a expressão e com a interpretação e subjectividade.

8 Descrição da Experiência

8.1. Objectivo

No Capítulo 7 foi apresentado um Modelo Generativo de Piano Funcional, no qual se articulam três domínios: leitura, harmonia e experimentação. O objectivo deste trabalho empírico foi o de desenvolver actividades que ilustram o âmbito do Piano Funcional e aferir a aplicabilidade pedagógica do modelo proposto.

Foram seleccionados três sujeitos, alunos de um curso superior de música que, ao longo de um período de seis meses, receberam formação nas competências de leitura, harmonização e experimentação planeadas para o efeito. A experiência referida neste capítulo consistiu na recolha e posterior análise de práticas seleccionadas no contexto do Piano Funcional. Os alunos foram gravados em quatro sessões de vídeo, durante a realização de actividades ligadas aos seus estudos de PF.¹ Também foram recolhidos dados biográficos e dados relativos aos comportamentos e atitudes dos participantes, na forma de inquéritos e entrevistas. O material audiovisual que contém os resultados da experiência (seis meses de práticas nas competências de leitura, harmonização e experimentação) foi comentado por quatro avaliadores externos, seleccionados pela relevância das suas carreiras como músicos “funcionais”.

A experiência é assim assumidamente limitada, sendo o seu valor essencial a ilustração prática de uma filosofia funcional da aprendizagem musical. A investigação não pretende corroborar a generalização das suas conclusões, mas sim revelar um olhar aprofundado sobre o resultado da imersão dos participantes nas actividades ligadas à funcionalidade musical.

8.2. Participantes

Os três participantes² frequentavam um curso de licenciatura em Música, variante de Formação Musical na Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo – ESMMAE do Instituto Politécnico do Porto (3º ano do curso). Um participante do sexo feminino (35 anos de idade) e dois participantes do sexo masculino (21 e 28 anos de idade).

Previamente a esta experiência, os três participantes (A), (B) e (C) tinham já completado com sucesso as unidades curriculares de Leitura e Harmonia ao Piano (duração de dois anos), como parte dos seus estudos. Os três integraram uma turma com mais dois alunos; essa turma foi desdobrada no terceiro ano, de forma a facilitar a observação e um trabalho mais pormenorizados com os três participantes da experiência, que passaram a constituir uma só turma.

¹ Unidades Curriculares de Leitura, Harmonia e Improvisação ao Piano.

² Os três participantes serão designados como (A), (B) e (C).

8.3. Avaliadores

O painel de quatro avaliadores³ reúne um vasto leque de experiência e competência na prática musical *funcional*. Embora sejam figuras relevantes de diversas especialidades instrumentais, todos eles partilham uma experiência pianística na sua formação (o piano é o instrumento principal apenas num caso).

Os avaliadores compartilham ainda uma cultura musical que é o fruto de uma educação primordialmente performativa. Para além disso, todos cultivaram um aspecto prático ou funcional na sua relação com a linguagem musical, o que permitiu (no caso de A3) quer o desenvolvimento de uma carreira de prestígio como pianista acompanhador, quer (nos casos de A1, A2 e A3) a especialização em repertórios específicos, ou ainda o desdobramento enquanto músicos improvisadores. Todos partilham o gosto pela improvisação, sendo que para alguns este é um meio de exploração “privada”, enquanto para outros é matéria de prática profissional e pedagógica. Embora este estudo mantenha o anonimato dos avaliadores, o ANEXO VI apresenta uma breve biografia de cada um, cuja divulgação foi previamente autorizada.

As observações globais dos avaliadores, feitas ao longo das quatro sessões de actividades realizadas pelos participantes, permitem certamente observar estilos diferentes na apreciação dos valores em causa (por exemplo, maior ênfase no ritmo ou na fidelidade ao texto, *versus* maior atenção aos aspectos mais globais da *performance*, como compreensão musical ou intenção expressiva), assim como modos diversos de verbalizar essas impressões (alguns avaliadores mostram uma tendência mais objectiva e sucinta, outros mais penetrante e verbosa). Esta variedade foi considerada desejável, por reflectir com maior precisão a individualidade de cada avaliador.

8.4. Descrição dos materiais

8.4.1. Inquérito inicial

Este inquérito (ver ANEXO II), submetido aos participantes no começo da experiência, teve como objectivo principal o de constituir um retrato inicial de cada indivíduo. Juntamente com informações gerais, o inquérito indaga sobre as histórias de cada participante através de perguntas que consideram a) os estudos musicais prévios; b) a experiência musical académica e não académica; c) a percepção pessoal sobre a qualidade da formação e as competências adquiridas até esse momento; d) a percepção sobre o seu desempenho nessas competências, e a relevância e utilidade profissional delas; ou e) o grau de satisfação que deriva da prática de cada uma delas. Outro grupo de perguntas inquire sobre o perfil dos participantes enquanto professores (ideais, filosofia, estratégias ou atitudes).

³ Os avaliadores serão doravante designados por A1, A2, A3 e A4.

8.4.2.Outros documentos

Durante a experiência, a leitura preliminar dos inquéritos iniciais suscitou novas consultas e esclarecimentos da parte do autor. Verificaram-se assim novas recolhas complementares de dados em diversos momentos. Todas essas informações foram transcritas e figuram no ANEXO III. As alusões a esses suportes documentais, são referenciadas com o número e a página do anexo, segundo o formato do seguinte exemplo: [ANEXO III: 5]. No caso da gravação em vídeo da entrevista final (ANEXOS IVa, IVb, IVc, em dois suportes DVD contendo o primeiro DVD os ANEXOS IVa e IVb em ficheiros separados, e o segundo o ANEXO IVc), as referências serão realizadas utilizando a minutagem da ocorrência relatada (ex. ANEXO IVa: 00:05:35).

8.4.3.Sessões de videogravação

Ao longo dos seis meses em que decorreu a experiência, foram realizadas quatro sessões de videogravação patenteando o desempenho dos participantes. As citadas sessões constam de actividades que abrangem várias componentes de Piano Funcional, como por exemplo:

- a) Leitura espontânea;
- b) Peça de memorização espontânea;
- c) Melodias para harmonizar;
- d) Montagem independente de repertório;
- e) Projectos de composição/experimentação a partir da peça de repertório;
- f) Improvisação;
- g) Leitura de partituras.

Nem todos os elementos integram a totalidade das gravações, embora ocorram sempre actividades relativas aos três caracterizadores da funcionalidade: leitura, harmonia e experimentação. A descrição completa dos conteúdos de cada sessão de videogravação pode ser consultada no ANEXO V.

8.4.4.Fichas de resposta da avaliação de desempenho

Foram criadas fichas de resposta da avaliação de desempenho e entregues a cada um dos avaliadores, para cada sessão, nas quais foi facultado espaço para comentar o desempenho de cada um dos participantes. Foi assim obtido um total de 16 fichas. A fim de facilitar a consulta, esta informação foi condensada num único documento (ANEXO XI), com o seguinte código de cor diferenciando os vários membros do painel de avaliadores: **A1 Laranja**; **A2 Verde**; **A3 Azul** e **A4 Vermelho**.

8.5. Procedimento

8.5.1. Questões deontológicas

Foi explanado aos participantes o objectivo da experiência. Foi revelado o tempo que iria ser dispendido, o número de sessões que iriam ser gravadas em vídeo e ainda o tipo de tratamento de que os dados seriam objecto. Finalmente foi detalhadamente explicado o que se entendia por anonimato. Se nos vídeos as suas fisionomias são evidentes podendo portanto ser reconhecidos, no corpo do presente trabalho os participantes são referidos como A, B e C. Por esse motivo foi pedido e obtido o consentimento dos participantes.

Inspirada no modelo de investigação proposto por Correia (2003) para o seu estudo sobre a construção criativa da interpretação, esta experiência utilizará diversos procedimentos e materiais.

8.5.2. Observação dos participantes

Foi realizada pelos quatro avaliadores uma observação naturalista das acções levadas a cabo pelos três participantes (nas experiências em leitura, harmonização e experimentação).

8.5.3. Aplicação de um inquérito inicial

Foi distribuído um inquérito inicial aos participantes (Julho 2008; consultar ANEXO IIa, IIb e IIc).

8.5.4. Realização de gravações de vídeo

Foram efectuadas quatro sessões de videogravação, tendo como objecto as *performances* dos participantes, obtidas periodicamente. As sessões decorreram entre Setembro de 2008 e Fevereiro de 2009 e ilustram o trabalho que os participantes desenvolveram durante as aulas semanais recebidas no período de duração da experiência. Cada sessão incluía os mesmos itens de actividades de PF para todos os participantes. Como referido anteriormente, a descrição detalhada do conteúdo de cada sessão pode ser consultada no ANEXO V. A videogravação pode ser visualizada nos anexos VII a X.

8.5.5. Avaliação das sessões de vídeo

Foi realizada uma avaliação qualitativa das sessões gravadas em vídeo por um painel de observadores independentes. Após as quatro gravações e entrevistas serem concluídas, o material de vídeo foi examinado pelo painel de avaliadores. Foi explicado aos avaliadores o objectivo da experiência e esclarecido que o tipo de comentários visando o desempenho dos participantes em cada actividade seria livre e individual. A avaliação do desempenho nas duas primeiras sessões foi efectuada na presença do investigador, a fim de esclarecer eventuais dúvidas no preenchimento das fichas de resposta. Posteriormente, os avaliadores

levaram consigo e visionaram a gravação de todas as sessões. Os comentários dos quatro avaliadores podem ser consultados no ANEXO XI.

8.5.6. Entrevistas

Foram realizadas entrevistas abertas aos participantes no final da experiência, com a finalidade de esclarecer pontos emergentes da análise. As entrevistas foram gravadas em vídeo e podem ser consultadas nos ANEXOS IVa, IVb e IVc.

8.5.7. Análise de dados

Procedeu-se de seguida a um levantamento e análise de todos dados, nomeadamente, os resultados dos inquéritos, das entrevistas, *performances* dos participantes e comentários dos avaliadores relativamente ao desempenho dos participantes. Todos os dados foram sujeitos a uma verificação realizada por um investigador externo ao trabalho.

Os resultados serão discutidos na secção 8.6. do presente Capítulo. Finalmente, oferecem-se as conclusões da experiência em forma de narrativa, a fim de possibilitar a reunião simultânea dos pontos de vista dos participantes, dos avaliadores e do investigador.

8.5.7.1. Interpretative Phenomenological Analysis

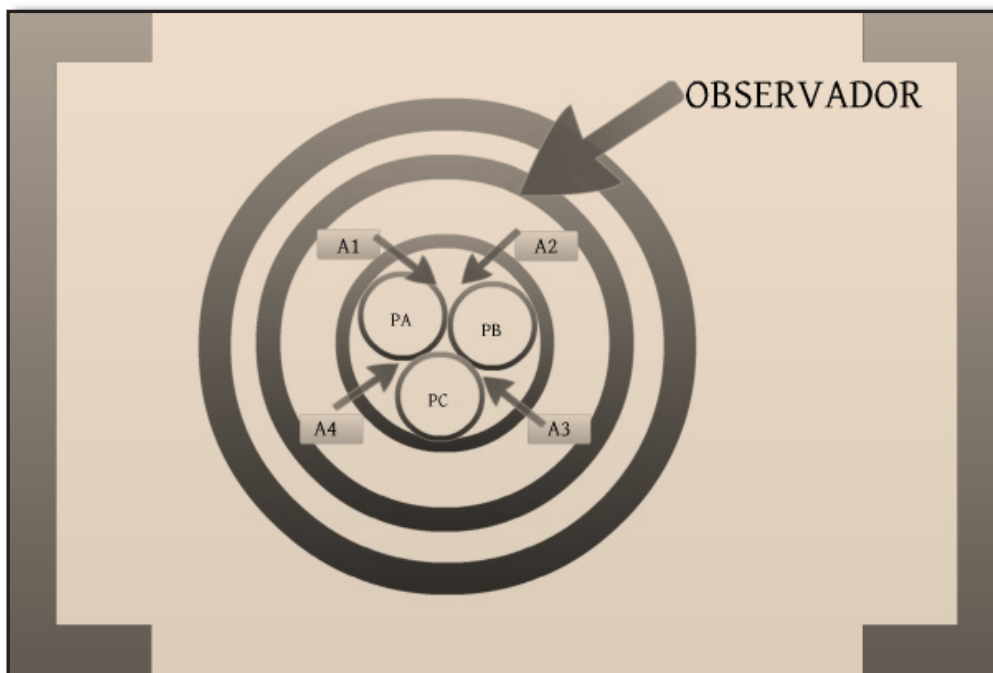
Os métodos de análise de dados utilizados são qualitativos, focalizados na observação naturalista e sem controlo, de um determinado fenómeno. O interesse deste método reside na exploração, descrição e compreensão de uma experiência concreta feita a partir dos próprios pontos de vista dos participantes. A experiência está orientada para a exploração dos processos de actuação, e não tanto para a avaliação dos resultados finais. Assim, esta serviria, idealmente, para compreender o impacto destas aprendizagens na esfera de actuação dos participantes, e não se retendo na mera avaliação do desempenho das *performances* concretas. A avaliação do desempenho dos participantes é perspectivada através do discurso paralelo dos mesmos reflectindo as suas percepções sobre a música, a aprendizagem e o ensino. Foi utilizado o mesmo método para a análise do conteúdo das observações dos avaliadores.

Mais especificamente, adoptou-se a sugestão de Smith (1988), levando a cabo uma análise de conteúdo inspirada na *Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)*. Esta abordagem “prende-se com a percepção ou relato pessoal que um indivíduo tem sobre um objecto ou evento, e não com uma tentativa de produzir uma declaração objectiva do objecto ou evento” (Smith, 1998: 218). O objectivo deste tipo de abordagem é a análise da visão (subjectiva) dos participantes, e dos observadores/especialistas avaliadores da experiência. Assim, a análise adopta a perspectiva do *insider*.

Esta estratégia reconhece a investigação como um processo dinâmico, no qual a vivência do participante, e o modo como verbaliza as suas experiências, assumem um valor descritivo considerável. Nas palavras de Smith, “[esta estratégia] envolve um processo de interpretação em duas fases, ou dupla hermenêutica. Os participantes tentam compreender o seu mundo; o investigador tenta compreender os participantes enquanto eles tentam compreender o que fazem (Smith & Osborn, 2003: 51). Esta técnica de análise, segundo

Smith, é particularmente útil quando se investiga uma matéria complexa, e quando são as sutilezas do processo, e não o resultado, o objectivo fulcral da investigação (Smith & Osborn: 2003: 53), como se apresenta na ilustração seguinte.

Ilustração 77 – Representação gráfica da experiência: Participantes (P) são observados pelos avaliadores (A). O autor, observador desde fora, tenta fazer sentido da experiência na sua totalidade.



8.6. Resultados e discussão

8.6.1. Percurso biográfico dos participantes

Dois dos três participantes (B) e (C) têm percursos académicos convencionais, sendo (A) um caso mais invulgar. (B) e (C) começam os seus estudos musicais com a idade de 6 e 7 anos, respectivamente, enquanto (A) apenas se inicia na aprendizagem formal aos 21 anos de idade.

O primeiro aspecto a realçar nas informações recolhidas no questionário inicial (ANEXOS IIa, IIb e IIc) é o gosto pela audição de música. Este factor foi mencionado pelos três participantes em primeiro lugar, em resposta à questão “Experiência musical anterior ao começo dos estudos formais”.

No caso de (A), o inquérito refere o gosto por “*ouvir música de todo género*”, e por conhecer a vida e obra dos compositores. Também é referida a assistência a concertos de Bandas Filarmónicas. Uma experiência determinante para iniciar os estudos musicais terá sido a sua participação num grupo coral.

A experiência da audição foi também um factor mencionado pelos participantes (B) e (C), embora de forma diferente. (B) comenta as experiências positivas cantando no jardim-escola, e o facto de adormecer sempre com música de rádio. (C) refere que ouvir os

primos tocar piano numa escola foi o factor que o motivou inicialmente a seguir pelo caminho da música (ANEXOS IIa, IIb e IIc).

(B) relata, inclusivamente, que sendo ela uma criança “*muito irrequieta*” durante os primeiros meses de vida, o pai teve “*a excelente ideia de colocar um rádio junto ao berço..., ligado dia e noite, ...e essa era a única forma de me calar*” (ANEXO IVb: 00:16:30).

(C) fala do seu contacto com primos que já frequentavam a escola de música. Não tendo em casa o hábito da audição, aquilo que ouviu nas apresentações públicas dos seus familiares teve um impacto especial: uma música que nunca antes tinha ouvido; a visão das duas mãos infantis no teclado, a funcionar concertadamente; e o facto de serem crianças, como ele próprio, a protagonizar essa experiência... “*A música dizia-me algo ... que nunca tinha sentido ... isto era o que eu gostava [começou a estudar órgão e formação musical] ... como gostava muito, comecei a evoluir rapidamente ... só queria reter informação*”. No início da sua aprendizagem (C) ficava nas aulas de FM dos mais avançados, e não apenas nas dele, porque queria absorver mais informação em menos tempo (ANEXO IVc: 00:17:00).

Este aspecto da imersão inicial na audição está de acordo com a literatura na área da motivação para o estudo da música (Howe, Sloboda & Davidson, 1993; O’Neill, 1999). Para estes autores, o factor catalisador e o “motor” da motivação é o gosto pela audição de música.

Embora os três participantes tivessem experiência pianística aquando da sua entrada na Licenciatura, (B) é a única cujo instrumento principal é o piano. (C) é violinista. O instrumento inicial de (A) é o trompete. (B) iniciou os seus estudos musicais com aulas colectivas de órgão eléctrico e solfejo; (C) também entrou no mundo da música através do órgão, mas mudou para o violino aos 8 anos. (A) começou o trompete com 21 anos.

Apesar das óbvias diferenças nos seus percursos e nas suas aquisições musicais, os três participantes revelaram um extraordinário entusiasmo nas aulas, sendo este um dos factores determinantes no progresso que alcançaram desde o início dos seus estudos superiores. O clima relaxado e de entreajuda que souberam criar e manter durante as aulas, assim como a capacidade de aprender através das observações dos colegas, foram também factores que pesaram na escolha dos participantes que integrariam esta experiência.

Participante A (28 anos)

Como já foi referido, (A) começou os seus estudos musicais formais apenas aos 21 anos de idade [“*Não comecei mais cedo, talvez porque não havia muita divulgação da música na minha área de residência, nem a aprendizagem musical era valorizada como é hoje*” (ANEXO III: 1)]. “*Desde sempre mostrei gosto por ouvir música de todo o género, principalmente erudita*”. O despertar para o estudo da música foi impulsionado pela sua participação num coro religioso (ANEXO IIa: 1), e pela assistência aos concertos das bandas filarmónicas [nesses concertos, (A) via as crianças a tocar ao lado dos mais adultos, e achava-os “*sortudos*” pela oportunidade que eles tinham de estudar música (ANEXO IVa: 00:44:00)].

(A) integrou um grupo coral-religioso aos 16 anos. Na entrevista final, (A) relata uma recordação marcante associada a esta experiência: num concerto, lembra-se de o coro ter realizado em frente ao público, com sucesso, algumas sequências não ensaiadas previamente. Descreve o sucesso como uma sensação partilhada de entusiasmo de todos os

membros. Lembra-se de ter ficado “*com os olhos todos vidrados de água*” (e assim fica também quando relata a história...!) (ANEXO IV: 00:45:00).

Este participante tem, em virtude do seu começo tardio, a experiência musical mais curta de entre os três participantes. Foi “*professor de si próprio*” (ANEXO IVa: 00:43:00), previamente ao início formal dos seus estudos musicais; de forma autodidacta, aprendeu a ler nas claves de fá em 4ª linha e sol em 2ª linha, e a “*aplicar isso no teclado*”, de forma incipiente. Na entrevista final, (A) elabora sobre essa experiência autodidacta inicial, com prática repetitiva de mãos separadas “*que talvez não tenha tido tanto efeito quanto isso*”. Com essa mínima ajuda de um professor do ensino genérico, de “*métodos básicos*”, (A) iniciou de forma entusiasta os seus estudos musicais (ANEXO IV: 00:48:00).

Foi o entusiasmo que até esse momento tinha mostrado pela música, assim como por tudo o que se relacionasse com ler e cantar, o que motivou esse professor (“*peessoa de idade avançada e já aposentada do ensino há bastante tempo*”) a incentivar (A) para iniciar estudos musicais mais estruturados. Ainda assim tem consciência de não ter evoluído significativamente durante os dois primeiros anos de estudo formal. “*Lá os começos não foram de todo fáceis porque talvez não tenha tido um bom acompanhamento*”. (A) lamenta a falta de um plano curricular adequado à sua idade e capacidade de trabalho – visto ter sido sempre o único adulto numa sala repleta de crianças. Os começos hesitantes e pouco produtivos na aprendizagem da trompete são atribuídos pelo próprio a uma filosofia de ensino muito baseada “*na repetição ... dos mesmos exercícios sem eu entender muito bem o que se queria*” (ANEXO III: 1). As desvantagens associadas ao mecanicismo e ao uso irreflectido da repetição no estudo instrumental referidas por este participante, foram igualmente criticadas nas abordagens de Molina, 1994; Tannhauser: 1999; Barenboim, 1992; Parakilas et al., 2002, e Pace, 1992: web.

Hoje, com mais alguns anos e outra experiência musical, (A) interroga-se criticamente “*se teria mesmo de ser assim*” (ANEXO III: 1). Na entrevista final, (A) falou mais elaboradamente sobre a sua aprendizagem musical anterior à entrada na Licenciatura da ESMAE, mostrando insatisfação a vários níveis. Habitado ao formato mais esquematizado e uniformizado do ensino genérico, o ensino musical pareceu-lhe “*pouco sério*”, a nível programático. As acumulações de anos lectivos, particularmente, causavam-lhe estranheza. “*A culpa não é dos alunos*”, reflectiu, já com uma consciência melhor formada sobre uma certa falta de ligação e sequência no ensino da música que lhe foi administrado (ANEXO IVa: 00:53:00).

Na sua experiência inicial como aluno, a formação de (A) parece responder ao modelo de “*treino instrumental*”, em que pouca ou nenhuma atenção é dada ao que não tem relação directa com o repertório nem com a técnica instrumental (ANEXO IIa: 2-3), de acordo com a descrição de Young et al., 2003; Feingold, 2002; e Philpott, 2001a. Durante os anos iniciais de formação, “*nenhuma atenção*” foi dada pelos professores às actividades de leitura à primeira vista, improvisação, acompanhamento/música de conjunto, harmonização, transposição ou memorização rápida. A falta de uma experiência variada, unida aos poucos anos de prática musical, e ao seu carácter tardio, podem ser responsáveis pelas dificuldades actualmente presentes no participante (A). Este resultado, a falta de uma experiência variada como raiz das dificuldades, está em linha com a

argumentação de Elliott (1995: 63), que enfatiza a necessidade de uma abordagem plural na educação musical.

Este percurso invulgar aponta para a persistência notável deste participante, que conseguiu em poucos anos, e com pouca ajuda, um nível suficiente para frequentar um curso superior de Formação Musical. Durante o primeiro ano de estudos, (A) revelou sempre grande entusiasmo, seriedade, capacidade de trabalho e superação, tendo conseguido resultados muito prometedores – na entrevista final, (A) reconhece esse desejo de superação como formando parte da sua estratégia de motivação pessoal (ANEXO IVa: 00:02:20 e 00:14:10).

O piano parece ter sido o catalizador, embora tardio, de muitas das suas aquisições musicais: *“Aprendi mais formação musical ao piano do que propriamente na sala de aula de Formação Musical”* (ANEXO IVa: 00:57:00). (A) começou a sua aprendizagem mais estruturada em piano com 23 anos. Até esse momento, a sua experiência tinha sido a montagem autodidacta de *“peças muito pequenas e simples”*, que eram trabalhadas arduamente. Reconhece o piano como uma das áreas em que mais desenvolveu nestes últimos 2 anos. (A) fala das aulas de Leitura e Harmonização ao Piano como tendo *“um impacto muito positivo”*, permitindo-lhe usar o piano *“melhor e com mais confiança”* nas suas actividades lectivas, e em celebrações religiosas comunitárias. *“Acho fascinante o facto de conseguirmos olhar para um papel com notas e dar uma ‘vida musical’ ao que lá está... Ora isso parece resultar melhor se estiver em forte união com a música e com o instrumento. Penso que isto ... ajuda a ultrapassar algumas limitações mais técnicas que possam existir”* (ANEXO III: 1).

Este imbuir de sentido ou de ‘vida’ à notação remete-nos para a discussão de Hultberg (2002) e Boorman (2001), que referem uma atitude criativa *versus* uma atitude normativa no confronto do indivíduo com a representação simbólica da música.

Como indivíduo que despertou tardiamente para a música, (A) tem uma consciência aguda do “tempo perdido”, e da maior facilidade que os seus colegas – com percursos mais convencionais – evidenciam para certas actividades (na entrevista final reconhece uma sensação de “inferioridade” perante o desenvolvimento e as capacidades dos colegas (ANEXO IVa: 00:06:10). (A) manifesta, contudo, um certo orgulho pelos resultados que alcançou, tendo em conta essa desvantagem (ANEXO IVa: 00:13:40).

Possuidor de uma inclinação pedagógica, (A) desdobra-se como “professor de si próprio” – uma função que praticou “à força” durante anos! Cada conhecimento adquirido, e cada competência desenvolvida no curso suscitaram um movimento contínuo de reflexões “pedagógicas” bem direccionadas, que moldaram as suas próprias experiências como aluno (ANEXO IVa: 00:12:20) Nas suas reflexões, (A) mostra-se consciente dos benefícios que uma abordagem funcional poderia ter trazido nos primeiros contactos formais com a música (*“...mesmo os alunos mais novos devem ter no seu processo de formação uma abordagem da música muito mais funcional, pois [isso] permitirá adquirir a música como uma linguagem mais global do que sectorizada ... Penso que uma das grandes vantagens do estudo funcional do piano é ter ... interligado as referidas áreas de estudo. Se na linguagem falada articulamos vários elementos e estruturas mentais, porque não pensar da mesma forma quando se trata da música e da sua expressão?”*) (ANEXO III: 1-2).

A questão do impacto negativo da segmentação e falta de integração de conteúdos no ensino musical foi sendo debatida ao longo do presente trabalho (nomeadamente no

Capítulo 2) sendo também referida espontaneamente nas reflexões deste participante (em linha com os argumentos de Wade, 1991; Perkins, 1988; Musomeci, 1998; Montandon, 2001; web; Feingold, 2002; Pace, 1978: web; Swanwick, 2002; Dunlap, 1939; Azzara, 1999 ou Mcpherson et al., 1997).

No inquérito inicial, (A) reconhece o seu desempenho em leitura espontânea e harmonização como moderado (3/5). Em relação à memorização instantânea, a percepção do participante, tal como expressa no inquérito (ANEXO IIa: 3), sobre o seu desempenho neste tipo de actividade, é de 2/5. A resposta relativa à satisfação que a actividade lhe produz é análoga (2/5). Indica assim, de acordo com a avaliação de desempenho obtida na experiência, uma consciência realista do seu desempenho.

(A) revela, no começo da experiência, uma auto-imagem mais confiante como “improvisador”, comparativamente às outras competências funcionais, e parece muito consciente do seu pior desempenho em memorização instantânea, transposição e leitura espontânea. Isso, certamente, poderá ser um reflexo da sua desvantagem inicial no domínio auditivo e teórico. (ANEXO III: 3-4). Já na entrevista final, (A) comentará com satisfação uma experiência “improvisatória” associada a uma sensação de realização pessoal, quando conseguiu realizar em público um acompanhamento simples semi-improvisado que, apesar de preparado, não tinha memorizado de forma definitiva (ANEXO IVa: 00:24:00).

Por outro lado, é razoável pensar na carga negativa da ansiedade presente naquelas actividades que exigem uma maior destreza mental e capacidade de reacção imediata, como é o caso da leitura espontânea. Apesar de reconhecer uma evolução na sua capacidade de audiar, durante os primeiros anos de licenciatura, (A) afirma possuir um ainda deficiente “controlo das emoções e tensões”, durante a *performance*, o que pesa negativamente na sua compreensão interior da música (ANEXO IIa: 12). Na entrevista final, (A) constata a persistência de uma diferença notável entre a sua *performance* em privado e aquilo que consegue demonstrar sob a pressão da presença do público (ANEXO IVa: 00:07:15), e confessa-se entristecido por nem sempre conseguir demonstrar o valor que sabe possuir (ANEXO IVa: 00:13:00).

Após os dois anos iniciais de Licenciatura, (A) tem uma opinião muito favorável relativamente às competências funcionais, e à sua utilidade imediata no meio docente onde exerce – preparação individual e acompanhamento das aulas (ANEXO III: 4-6). Considera o piano funcional como um agente persuasivo, “cativador” dos alunos, através da harmonia, da polifonia, e do improviso. O piano, como promotor da musicalização individual, participa no despertar criativo que logo se reflecte individualmente, no músico e no professor (ANEXO IIa: 13).

Com frequência, durante os estudos de (A) na ESMAE, foi fundamental insistir em alguns aspectos básicos do treino instrumental – por exemplo, a importância de escolher um andamento adequado para o estudo. Ideias simples como esta tiveram ao longo do tempo de leccionação o poder de desbloquear atitudes formadas durante anos de estudo repetitivo e mecânico. A ideia de que o nosso comportamento musical deve ser sempre guiado pelo som que desejamos produzir (e não apenas pelo respeito “surdo” das instruções da partitura), ajudou ainda na construção de uma nova filosofia de estudo. Esta nova aprendizagem gravita à volta do domínio sensorial (auditivo, consciência do corpo) e estaria mais centrada no próprio indivíduo, como ser físico e emocional. Com essa ideia em

mente, o produto final do seu estudo tenderia a melhorar em qualidade estética e consistência performativa.

Participante B (35 anos)

(B) menciona o ouvir e cantar como actividades basilares na sua infância (ANEXO IIb: 1). Na entrevista final, (B) relata que começou a tocar de ouvido por sua própria iniciativa, em conexão com a importância central atribuída por alguns autores à competência de tocar de ouvido, nomeadamente Burrows, 1937; Azzara, 1999; Mainwaring, 1951; Frazier, 2003: web; McPherson et al., 1997; Spicer, 1992; McPherson, 2005; Hallam: 2006; McPherson & Gabrielsson, 2002 ou Koopman, 2002.

Como referiu: *“Memorizava muito bem...Tinha um repertório enorme de músicas que aprendi na pré-escola”*. Assim, primeiro na casa de uma tia, e depois no seu próprio teclado, iniciou (B) a prática/jogo de encontrar as notas das canções que tão bem conhecia. *“Depois trocávamos experiências e músicas com os meus primos”* – sendo que os primos já tinham acesso a um ensino formal. *“Tirava as melodias, como jogo. Às vezes tentava encontrar acompanhamentos ...Tocava uma notita ou outra na mão esquerda ... Tinha muito MUITO prazer”*.⁴ Lamenta (B) ter perdido pouco a pouco essa curiosidade inicial por tocar de ouvido e experimentar (ANEXO IVb: 00:23:00).

Os inícios musicais integrada numa classe colectiva de órgão eléctrico não foram cativadores para (B). Os seus comentários referem começos do ensino formal “conturbados”; nomeadamente com a experiência “de grupo”, na classe de órgão, experiência esta que a fez desistir dessa actividade.⁵

Uma das práticas iniciais marcantes de (B) foi a de acompanhar um coro de idosos, aos 13 anos de idade, durante quatro anos, como trabalho comunitário. O trabalho consistia em tocar de ouvido o que as pessoas cantavam, e gerar um acompanhamento simples. (B) não relaciona esse desempenho com o seu actual à-vontade na harmonização de melodias: *“É um caminho completamente diferente”*. Na altura, não poderia fazer *“grandes harmonizações, porque eles sentir-se-iam logo perdidos”*. Confessa, no entanto, que, por vezes, sentia o impulso de fazer algo *“mais criativo”* (ANEXO IVb: 00:21:00).

(A) realizou os estudos complementares de piano na Academia de Paredes, concluindo-os no Conservatório do Porto. Refere-se a esse período de ensino (nos dois estabelecimentos) como problemático, devido à mudança contínua de professores, métodos e estratégias de ensino. As aulas de piano, são descritas como uma experiência *“muito desagradável”*, devido à passividade do professor *“sentado num cadeirão”*, sem fornecer crítica nem comentário sobre o desempenho dos alunos. Dir-se-ia que (B) formou, a partir de experiências negativas, uma ideia bastante própria do que a formação em música *“não deveria ser”* (ANEXO IIb: 1 e 4). Nos seus estudos instrumentais, diz (B), não existia *“rigorosamente mais nada”* para além do estudo do repertório. Sentiu com frequência frustração pela abordagem restritiva da interpretação: *“Não podes tocar Bach assim, não podes*

⁴ (B) descreve como hoje a sua própria filha (7 anos) tem experiências parecidas, inventando músicas e efeitos no piano, e associando-os a histórias que ela própria cria (ANEXO IVb: 00:18:30 e 00:20:00).

⁵ Na verdade, estas aulas “colectivas” eram realizadas num ambiente de *lab*, com *auscultadores*. O professor limitava-se a mandar a cada aluno estudar uma peça durante meia hora, passando mais tarde por cada um individualmente para dizer se estava bem ou mal (ANEXO IVb: 00:17:30).

tocar Chopin assim”, sem uma explicação cabal de como se devia fazer, ou porquê. As correcções sempre expunham as notas erradas ou a imperfeita posição da mão. (B) parece ter-se sentido privada de uma visão mais integradora, na qual ela pudesse, através da procura pessoal, chegar a soluções bem informadas e próprias (ANEXO IVb: 00:26:00).

No caso de (B) as actividades musicais “informais”, ou não académicas parecem ter sido uma força motivadora e causadora da sua permanência na música. A sua experiência como coralista (entre os 17 e os 18 anos de idade) é também disso exemplo: o coro, relata, “...mudou a minha forma de sentir a harmonia”. A componente comunitária também terá sido importante na associação de uma vivência inclusiva e de pertença à prática musical: “Fazíamos sempre ioga antes de começar os ensaios, era muito giro. Muito giro” (ANEXO IVb: 00:24:00).

Com os anos e as experiências adquiridas, (B) tornou-se crítica do sistema de ensino. Refere-se à educação, idealmente, como um espaço “onde as crianças se possam sentir felizes e criativas”, embora “isso muitas vezes não aconte[ça]”. (B) fala dos “monstros do passado” referindo-se às atitudes e práticas (como o solfejo rezado) que não mudaram ainda suficientemente: “Raramente cantávamos...era tudo muito dogmático...Nunca tive um momento de improvisação, praticamente...mesmo numa aula de FM”. (B) lamenta a perda de oportunidades para desenvolver a criatividade nas crianças, quando elas são “muito férteis...autênticas esponjas” (ANEXO IVb: 00:13:00). “Eu nunca tive um professor de música que me dissesse: ‘Ponham-se lá em pé e caminhem segundo as sensações que estão a sentir...segundo esta música que estão ao ouvir’ ... Faltava o movimento e as sensações ... Uma pessoa estudava apenas o repertório... Nunca tive um professor de piano que me mandasse improvisar ...É uma falha um bocadinho grave” (ANEXO IVb: 00:15:30). Nesta entrevista final, (B) critica insistentemente o ensino que recebeu, “demasiado dogmático”, virado para o estudo de repertório de forma repetitiva (ANEXO IVb: 00:01:55).

Apesar disso, quando reflecte sobre a sua experiência pianística anterior, diz ter adquirido “competência [no] treino e memorização de peças de repertório, destreza na execução e sensibilidade musical” (ANEXO III: 5).

(B) tem uma percepção menos positiva do seu desempenho como leitora “espontânea”. Essa será uma situação na qual ainda prevalece, como veremos, o “medo de errar”. Com o passar dos meses, essa opinião tornou-se mais positiva. (B) adquiriu uma imagem afirmativa do seu desempenho na harmonização de melodias e a tocar de ouvido, actividades que define como “gratificantes” (ANEXO IIb: 3).

(B) tem consciência clara de um “antes e depois” da ESMAE. Comentando o impacto que o ensino superior teve no seu caso, comenta: “Estava a ficar muito quadrada...as pessoas ficam com o pensamento...como um círculo... Cheguei a um momento da minha carreira em que pensei: eu tenho que fazer qualquer coisa de diferente, ou conhecer pessoas diferentes...não podemos dar as aulas, simplesmente, sempre da mesma forma” (ANEXO IVb: 00:36:00). Quando fala do seu grau de satisfação com a qualidade dos seus estudos musicais, refere que a licenciatura “...teve um papel central na minha formação porque permitiu-me desenvolver capacidades que ainda não estavam exploradas...” (ANEXO IIb: 4 e 12).

A licenciatura significou ainda uma mudança de hábitos: (B) deixou de se centrar mormente no estudo do repertório, para valorizar a leitura, a harmonização, a audição de obras novas, a pesquisa de partituras e a procura de novos materiais (ANEXO IVb:

00:38:00). (B) menciona as competências pianísticas adquiridas durante o seu percurso na ESMAE (nas áreas de harmonização, improvisação e leitura) descrevendo-as como uma “*mais-valia*”. Nas suas palavras, tenta aplicar as aprendizagens na sua actividade quotidiana como professora de formação e iniciação musical. Possui também consciência da inter-relação entre as competências trabalhadas em classe (ANEXO III: 5; ANEXO IVb: 00:33:00). “*Eu penso que a improvisação, a leitura à primeira vista, a harmonização, são práticas inerentes à capacidade de audiar ... Foi extremamente importante explorar e descobrir novos caminhos. Espero que no futuro estas actividades possam ser introduzidas no sistema de ensino ... pois acho que pode enriquecer muito os currículos*” (ANEXO IIb: 12-13).

Participante C (21 anos)

Tendo iniciado os seus estudos de violino aos 8 anos, após uma breve introdução através do órgão, (C) reúne hoje, com 21 anos, características que permitem adivinhar o seu futuro como um bom profissional e músico activo. (C) refere uma experiência musical extra-académica muito variada⁶ (teatro musical, ensembles, coros, direcção musical, acompanhamento ou improvisação), facto que pode explicar o seu actual envolvimento multifacetado na música, e o seu relativo à-vontade em muitas das actividades, enquanto aluno. A sua autonomia e facilidade para aprender, podem estar vinculadas assim a esta imersão inicial, tão rica em experiências. Segundo ele próprio explica, o contacto com as pessoas ensinou-lhe a ser “*mais crítico*” consigo mesmo e com os outros. A exposição aos muitos modos de fazer música e a ligação com diferentes comunidades foi “*muito construtiva*” (ANEXO IVc: 00:23:00).

Já a formação académica o terá tornado, segundo diz, mais sensível ao poder expressivo do som, e mais inclinado a “*...compreender a música como um todo, e não nota a nota*” (ANEXO IVc: 00:23:00). A experiência académica inicial parece ter sido atípica, com grande atenção dedicada ao acompanhamento, à leitura à primeira vista e à harmonização, entre outras competências (ANEXO IIc: 3-4).

Na sua formação inicial, o envolvimento de (C) em experiências variadas, já com o violino como instrumento principal (quartetos, orquestra, leitura à primeira vista, tocar de ouvido, harmonização) pode ser considerado um factor determinante na formação da atitude de auto-confiança e segurança actuais nestas competências. Nas aulas iniciais de Formação Musical, lembra que o professor harmonizava variadamente as melodias cantadas, e (C) era sensível a esses estímulos. (ANEXO IVc: 00:20:00).

Globalmente, (C) declara uma grande satisfação com os seus estudos iniciais: “*Acho que aprendi muito*”. Apesar de reconhecer não ter sido ideal em alguns aspectos, está consciente da sua sorte, particularmente no início dos seus estudos. (C) tem a percepção de ter tido nos seus primeiros anos de formação professores mais abertos e “*experimentais*”. Mais tarde, refere, já seriam “*mais típicos*” (ANEXO IVc: 00:20:00 e 00:31:00).

⁶ “*Cheguei a tocar em ranchos, no meu início ... com 8 ou 10 anos*”. Ter convivido com “*pessoas fantásticas*”, sem formação académica, mas com grande paixão pela música, a tocar instrumentos e a cantar, causou-lhe uma grande impressão. (C) fala animadamente de um envolvimento multifacetado na música (vários instrumentos, várias “*práticas*” e tipos de música) (ANEXO IVc: 00:20:30).

A experiência no piano, previamente à sua entrada na ESMAE, foi de 5 anos, no Conservatório de Música do Porto, paralelamente aos seus estudos de violino e a alguma experiência no acompanhamento de coros e cantores.

Essa prática resulta uma grande ajuda nos seus estudos hoje. (C) declara a relevância da prática da leitura e da harmonização nos estudos que actualmente realiza na ESMAE. (C) tem uma excelente imagem do seu nível de desempenho nas competências funcionais (ANEXO IIc: 3), e também é consciente da interligação existente entre as actividades de leitura, harmonização e improvisação. Considera-se mais competente na leitura e na improvisação, *“pois foram aspectos que trabalhei mais no meu percurso como pianista”*. Nas suas aulas como professor de formação musical, aplica os conhecimentos adquiridos para assim realizar acompanhamentos mais interessantes das melodias trabalhadas pelos seus alunos (ANEXO III: 7).

(C) classifica a leitura à primeira vista, a harmonização de melodias e a memorização instantânea como as competências com maior relevância para o seu trabalho. A capacidade de improvisar, tocar de ouvido, reduzir partituras e transpor também recebem uma alta pontuação. A sua capacidade de compreender e reter a música foi promovida através dos exercícios de memorização instantânea e da montagem rápida de peças (ANEXO IIc: 4-5 e 13). A prática funcional no piano ajudou-o *“...a preparar mais rapidamente as peças que tenho de tocar, a perceber o sentido destas. Ajudam-me também a perceber na primeira audição ... o fraseado e organização, ficando assim a conhecer mais rapidamente o sentido da obra ...”* (ANEXO IIc: 13).

8.6.2. Avaliação de desempenho dos participantes

Consigna-se seguidamente um resumo crítico dos comentários dos quatro avaliadores sobre cada um dos participantes nas quatro sessões. Para além das meras referências aos comentários dos avaliadores, oferece-se um comentário e interpretação desses mesmos dados, tendo em conta a recorrência com que os assuntos são colocados – e sem deixar de parte o conhecimento que o autor tem enquanto professor dos participantes. Em suma, a experiência visa apresentar, para além dos dados, uma narrativa que tente captar padrões recorrentes e, eventualmente, de desenvolvimento, dos participantes.

O texto foi sublinhado para tornar visíveis os comentários mais relevantes. Sempre que são incluídos fragmentos literais dos avaliadores ou dos participantes, estes são apresentados entre aspas e em itálico. Todas as referências, literais ou não, às ideias expressas pelos avaliadores remetem ao Anexo XI, que contém a transcrição completa de cada um deles sobre cada sessão/actividade/participante. Para abreviar, o [ANEXO XI] apenas será referenciado no início de cada sessão.

As referências seguirão o seguinte formato: [A2: 1] significa **Avaliador 2**, na página 1 do ANEXO XI. Os números de página separados por [/] indicam que esse avaliador comenta o mesmo assunto de forma recorrente em vários momentos (i.e., em vários dos fragmentos de leitura espontânea). Os números de página separados por [-] indicam recorrências em páginas consecutivas. Cada actividade é referenciada com o número de ANEXO (DVDs VII-X, correspondentes às sessões I-IV), seguida da minutagem.

8.6.2.1.Participante A

Sessão I (ANEXO VII)

Montagem de repertório (ANEXO VII, 00:21)

Os comentários dos avaliadores destacam a relativa falta de experiência pianística do participante (falta de finesse na manipulação do instrumento [ANEXO XI, **A1**: 3], como excesso de pedal [**A1**: 3]). Alguns avaliadores definem a sua musicalidade como “artificial” [**A2**: 3] (ainda inibido expressivamente [**A2**: 3; **A4**: 4]), enquanto outros vêem na sua performance algum sentido de “controlo e intenção musical”, bom som, e sensação de fluxo e andamento [**A3**: 4].⁷ Há concordância dos avaliadores no facto do trabalho ter sido bem preparado, dentro das limitações do participante (respeito pelo texto [**A2**: 4], e execução confiante [**A3**: 4]).

Leitura espontânea (ANEXO VII, 01:54; 03:00; 03:55; 05:13; 06:14; 07:43; 09:19; 11:09; 12:17)

Os comentários incidem sobre as dificuldades do participante para responder musicalmente aos estímulos expressivos presentes nos fragmentos de leitura espontânea [**A1**:7; **A3**: 7/11-13/16/19; **A2**: 13/16; **A4**: 19]. Apesar da sua capacidade de reconhecimento de alturas e ritmos ser “aceitável” [**A1**: 9/12/14; **A2**: 11/13/17; **A3**: 12/15/17] (embora inconstante!), em geral, é manifesto o bloqueio ainda existente para projectar os aspectos expressivos da música (particularmente a articulação [**A4**: 9/11; **A1**: 12/14/16-18; **A2**: 12/17; **A3**: 16], dinâmica [**A1**: 9-10/12-13/16-18; **A3**: 13-14] e agógica [**A3**: 13; **A1**: 14/16]; **A2**, **A3**:7]. O próprio participante (A) reconhece que, em certas alturas, deu conta “...*de estar mais preocupado com o acertar das notas todas em detrimento de sentir melhor a dinâmica /energia da música ... o resultado era um som pouco condizente com o que até gostaria de ouvir em tempo real*” (ANEXO III: 3).

A competência no reconhecimento de padrões é ainda limitada.⁸ A realização pianística e o controlo do instrumento são visados igualmente nos comentários (desequilíbrio ou falta de controlo entre as mãos [**A1**: 7; **A4**: 11/15/17/19; **A2**: 16], uso excessivo do pedal⁹ [**A3**: 7/12]). São mencionados também problemas rítmicos [**A2**: 7/16; **A1**: 10/17; **A3**: 11/13/15-16/19; **A4**: 13/15-16], que se tornam mais evidentes com a crescente dificuldade dos fragmentos propostos. Também são comentados aspectos psicológicos, destacando-se a aparente falta de confiança [**A3**: 12-13/15/17/19], e a tendência para a desconcentração [**A4**: 13/16-17/19; **A1**: 16; **A3**: 17/19; **A1**: 18].

Em conexão com a falta de confiança, o próprio (A) comenta repetidamente na entrevista final a sua resposta negativa sob pressão. A estratégia usada por ele para

⁷ É de salientar que sendo esta a primeira sessão a ser comentada pelos avaliadores, é natural pensar que eles começassem a tarefa sem uma expectativa prévia do desempenho dos participantes.

⁸ Em conexão com a importância da detecção de padrões descrita por Richardson, 2005: web; Corti, 1995; Feldman, 1963; Pace, 1999a: web; Capodilupo, 1992; Frazier, 2003: web).

⁹ Após a gravação, (A) mostraria que tem consciência desse facto: “O pedal foi em alguns casos mal usado – influenciou muito o meu som” (ANEXO III: 3)

“alicerçar” a sua confiança é o trabalho regular em leitura espontânea, utilizando materiais de dificuldade bem sequenciada. (A) alega que se laborou bem esse aspecto durante as aulas (ANEXO IVa: 00:07:15).

Numa nota mais positiva, o participante escolhe o andamento para as suas leituras com sentido realista (cauteloso) [A3: 7/9/15-16; A4: 8-9/17; A2: 15/17], sem cair na tentação de “impressionar” o júri. Dá, por vezes, maior atenção aos aspectos expressivos do texto [A2, A3, A4: 12; A2: 15; A1, A2: 17]. Graças a isso, em parte, consegue manter uma certa fluência [A3: 7; A4: 11/13] e pose [A4, 13], evitando em geral paragens desnecessárias.

Os comentários do próprio (A) após a gravação reflectem uma atitude de moderada confiança: “Gostei do [meu] desempenho nas leituras ... os exercícios propostos não me pareceram muito difíceis de ler” (ANEXO III: 3).

Harmonização (ANEXO VII, 14:35)

Os avaliadores incidem no nível ainda básico da sua prática [A1: 23], que demonstra falta de antecipação e de compreensão dos problemas do exercício de harmonização espontânea na sua globalidade [A1, A2, A3, A4: 23]. A falta de um planeamento mais sofisticado [A3: 23] tem impacto na precisão da *performance* [A3, A4: 23] e na confiança [A3, A4: 23] do participante. O desempenho é ainda bastante primitivo quanto às escolhas harmónicas [A3: 23] e à textura [A3: 23].

O participante admitiria que encontrou nesta melodia “mais dificuldades” do que esperava (ANEXO III: 3). O seguinte comentário do participante (A) está em sintonia com os avaliadores: “Na Harmonização, o meu desempenho pareceu-me ser muito aquém do que sou capaz de fazer. Falhou-me tomar as decisões certas e uma análise mais inteligente da macroestrutura da peça, textura e carácter” (ANEXO III: 3).

Memorização instantânea (ANEXO VII, 18:05)

O participante demonstra uma estratégia linear de memorização [A3: 29] – baseada no encadeamento de eventos na memória. Falta um “mapa referencial” onde os eventos individuais possam ser fixados numa estrutura lógica do ponto de vista métrico e tonal [A3: 29]. Modifica muitos pormenores [A4: 29], métricos [A1, A2: 29] (viola a estrutura da peça [A3: 29]), e também melódicos [A1, A2: 29]. O próprio comentaria, após a gravação: “A Memorização ... era, sem dúvida, fácil, mas voltou-me a passar ao lado” (ANEXO III: 3), o que revela a sua percepção ainda negativa sobre o próprio desempenho neste tipo de desafios. (A) mostra-se muito consciente do seu “baixo desempenho, pelo embaraço em exercícios deste género – fico sempre com a ideia que vou ser traído pela memória” (ANEXO III: 3). Ou seja, parece verificar-se aqui novamente o impacto negativo da falta de eficácia na detecção de padrões. Uma raiz comum de audição ineficaz levaria a múltiplas manifestações de má funcionalidade, como foi referido para a leitura espontânea (na secção anterior).

(A) Constrói uma peça relativamente similar à original, com coerência melódica (facto positivo! [A3, A4: 29]). Demonstra certa continuidade [A2, A3, A4: 29], pose e

confiança [A3: 29] no exercício. Também é positiva a sua capacidade de inventar e estender os motivos [A3: 29].

Na entrevista final, (A) reconhece a sua inferioridade em relação aos colegas. Mostra-se também consciente da pressão “ambiental”, isto é, de realizar o exercício sob a pressão da situação (teste, gravação). Segundo confessa, o facto de conhecer melhor a dinâmica da aula e os colegas da classe foi um factor que o ajudou a melhorar nesse aspecto. (A) reflecte sobre a importância da aculturação (exposição a muitos exemplos diversos de música) para poder responder de forma mais integrada e confiante.

A formação de um repertório de padrões ajuda a conectar a nova experiência com a antiga, de forma automática. Tendo (A) sentido isso na sua própria experiência, mesmo que de forma incipiente, exclama “...*é fantástico!*” (ANEXO IVa: 00:49:00).

Ao longo destas sessões, um dos maiores desafios para (A) terá sido o de lidar com a ansiedade na *performance*, particularmente naquelas actividades que não são passíveis de ser “fixadas” numa forma definitiva, durante o estudo. Reflectindo sobre a incidência desse factor de “reacção imediata” no seu desempenho, (A) comenta: “*Há realmente diferenças: o à vontade é um pouco melhor [em casa], com um pouco menos de tensão. Resultado: melhor som na Leitura à primeira vista, e melhor resultado na Memorização ... Na Harmonização precisei de algumas tentativas para encontrar o meu ‘produto final’ com melhor satisfação*” (ANEXO III, 3).

Sessão II (ANEXO VIII)

Harmonização preparada (ANEXO VIII, 00:29)

Usa progressões harmónicas convencionais [ANEXO XI, A1, A2, A4: 34] (um avaliador define o encadeamento como “intuitivo” [A3: 34]), e consegue um resultado “homogéneo” [A1: 34], “variado” e “convicente” [A4: 34] (demonstrando um uso correcto de acordes invertidos). Elogia-se um uso criativo da contra-melodia [A1, A3: 34], e a boa preparação do exercício [A1, A3, A4: 34].

Aqui se começa a observar um padrão presente no participante (A). Os seus desempenhos são muito melhores nas actividades preparadas em casa [A3: 34] (não apresenta os problemas rítmicos e os bloqueios expressivos visíveis nas actividades de leitura e harmonização espontânea, ou de improvisação). As lacunas ao nível da formação básica são apenas visíveis naquelas actividades que dependem de uma resposta instintiva em tempo real. (A) fala reflecte sobre esta problemática, como já foi referido, nos minutos iniciais da sua entrevista final (ANEXO IVa).

Em relação à actividade de harmonização, (A) reconhece (ANEXO IVa: 00:15:45) estar a conseguir aplicar conhecimentos, projectando as ideias fisicamente “*até com alguma facilidade*”. Refere que esta é uma actividade que realiza com relativo à-vontade, desde mais cedo, mesmo sem recurso a uma harmonização “em bloco”. Favorece (e está consciente disso) uma abordagem mais “horizontal” na harmonização, utilizando notas de passagem e inversões, assim como fórmulas de acompanhamento.

A abordagem que (A) faz desta actividade parece ser bastante instintiva. As suas decisões parecem ser ditadas pelo ouvido no momento, e não tanto pelo “conhecimento

teórico” (isso não significa, obviamente, que o seu ouvido sempre funcione bem e atempadamente).

Improvisação sobre sequência de acordes (ANEXO VIII, 02:12)

Novamente num contexto de actividade não preparada, os comentários descrevem o desempenho do participante (A) como “básico” [A1, A3: 36], sendo que a melodia produzida não “casa” com a sequência harmónica proposta no exercício [A1: 36] (outros avaliadores falaram de “*melodia incerta*” [A3: 36] e de falta de “soluções criativas” [A3: 36]).

O participante é descrito também como “cauteloso” e “conservador” [A2, A4: 36], atitudes estas que tendem a vir à superfície, como defesa, nas actividades que não são preparadas com antecedência. A atitude de “sobrevivência” [A3: 36] e a falta de autoconfiança sobrepõem-se aqui à criatividade. Outros efeitos são a perda de *finesse* na execução (por ex., excesso de pedal [A3: 36]).

Numa nota mais positiva, o participante mantém a calma e a fluência e consegue acabar sem parar [A4: 36], produzindo uma melodia “*convencional*”, mas “*aceitável*” [A4: 36].

Leitura espontânea (ANEXO VIII, 04:20; 05:29; 07:23; 08:59)

Leituras aceitáveis [A1: 38/40/42] (“*certinhas*” [A4: 41, mas em alguns fragmentos também é mencionada a presença de alguma “*intenção musical*”! [A3:41]), embora não sem problemas de reconhecimento [A2: 38; A1: 40; A4: 42]. São referidos andamentos excessivamente cautelosos [A2: 38; A1, A2, A3: 41], abuso do pedal [A3: 41], e falta de projecção das dinâmicas [A1, A4: 41; A1: 42].

No fim da experiência, (A) reconhece algum progresso, mesmo em situação de teste, embora não deixe de referir um certo constrangimento causado pela observação. Está consciente de que esse cuidado acrescido que advém da exposição diminui o nível da sua *performance* (ANEXO IVa: 00:09:00).

É notável a falta de desembaraço, e as inseguranças rítmicas [A1: 38/40/42; A3: 42, A4: 42] (a pulsção inconsistente dos valores longos é referida numerosas vezes [A2, A3: 38/41; A1, A2: 40/41]; “*falta formação musical*” [A2: 38]) afloram com a crescente dificuldade dos fragmentos. A articulação nem sempre é claramente projectada [A1, A3: 42]. Foi ainda mencionada alguma descoordenação entre as mãos [A4: 40].

Um avaliador nota que o participante parece estar “*um pouco mais confiante*” e fluente nesta sessão de leitura [A3: 38/41], apontando para a importância da atitude [A3: 38] no desempenho desta actividade. O reconhecimento de alturas na clave de fá [A4: 38, A2: 38] e a captação da tonalidade [A1, A3, A4: 40] são referidos em ocasiões como defeituosos.

Como na sessão anterior, vários avaliadores salientam a fluência [A4: 38; A1, A4: 40] e o “*instinto de sobrevivência*” [A3: 40] do participante, e o seu interesse em dar continuidade [A3: 40] aos exercícios. Esta necessidade vai de encontro à sugestão de Ristad, 1982, que refere como fundamental a necessidade de fluência e de preservação do sentido geral na leitura espontânea.

Repertório preparado (ANEXO VIII, 10:13)

Em geral, os comentários são positivos [A1, A3: 45] (é notável novamente que os melhores desempenhos de (A) estão ligados ao trabalho preparado). O “bom ritmo” [A2: 45] referenciado nos comentários contrasta com as objecções dos avaliadores nas actividades não preparadas. Bom tempo [A1: 45], sensibilidade à harmonia [A2: 45], e musicalidade “coerente” [A1: 45] são alguns dos comentários, embora também seja dito que o participante poderia ter sido mais expressivo [A1: 45; A4: 46].

O pedal é descrito como “*demasiado generoso*” [A3: 45], e usado de forma rotineira [A3: 45]. Talvez tenha faltado um sentido mais dançante [A4: 46] e maior atenção a certos elementos do texto (mordentes [A1: 45; A4: 46], fraseado [A4: 46]). Contudo, o discurso musical foi reconhecido como “*fluenté*”, e “*com alguma elegância e interesse*” [A3: 45]. Demonstra alguma “*falta de experiência*” [A3: 45], mas também uma interpretação “*muito pessoal*” [A1: 45], que parece originar num “*gosto profundo pela música*” [A1: 45].

Sessão III (ANEXO IX)

Peça de repertório e composição (ANEXO IX, 00:16)

Interpretação cuidada [ANEXO XI, A1: 50], com algumas nuances [A1: 50] (outros comentários destacam o facto do participante não ter respeitado a articulação nem a dinâmica sugeridas na notação [A2: 50; A4: 51], o fraseado [A4: 51], ou de ter produzido um discurso ritmicamente rígido e rotineiro [A3: 51]).

A composição original do participante foi bem preparada [A1: 45; A4: 51], e “*revelou bastante capacidade inventiva*” [A3: 51], mostrando pontos de interesse harmónico [A1: 45; A2: 50; A3: 51] e contraponto [A1: 50; A3: 51], uso de modalidade e diversidade de texturas [A3: 51] (outro avaliador encontrou, no entanto, defeitos na mesma composição [A2: 51]).

(A) explica na sua entrevista a importância da composição na sua filosofia de ensino. Lamenta não ter tido no curso, com a excepção das aulas de piano, mais oportunidades para experimentar no campo da composição. Muitos alunos, continua (A), acabam o 5º grau muito limitados na sua experiência criativa. A composição é crucial – defende (A), relatando as experiências com os seus alunos. Apontou ainda que procura dar liberdade de escolha aos alunos, incentivando-os a cantar e tocar as próprias composições. “*Composição como um meio, não como um fim... Ou o fim é a compreensão em primeira mão*” (ANEXO IVa: 01:05:00). Esta conexão com a composição como factor determinante na aquisição da funcionalidade musical está em linha com o argumento de Azzara (1992).

Leitura espontânea (ANEXO IX, 05:55; 07:51; 09:43; 12:06)

Os andamentos são considerados demasiado lentos [A1, A3, A4: 55/58; A1, A2: 56/58]. Afloram problemas de reconhecimento [A1, A2: 55/58; A1, A3: 56; A1: 59] à medida que os fragmentos se tornam mais difíceis (clave de fá [A2: 55], texturas polifónicas [A3: 55; A2, A3: 59], acordes [A3: 59], notas alteradas [A3: 57]).

A insegurança rítmica [A1, A4: 55/57; A3: 58] é citada como a área “mais fraca” do participante [A3: 55], juntamente à falta de confiança [A1: 55], que provoca erros e hesitações [A1: 56/58-59; A3: 57; A4: 60]. Outros pontos problemáticos são o excesso de pedal [A1: 55/58], a ineficiente orientação táctil no teclado [A1: 58], a inibição enquanto aos matizes expressivos [A1: 56/58; A4: 57-58; A2: 58] e a caracterização [A3: 57]. Uma atitude “preocupada” [A3: 56] bloqueia o instinto musical. Apesar de tudo repara-se na fluência do participante, no seu instinto de sobrevivência [A4: 57; A3: 58].

No meio da sessão de leitura, parece existir um acordar da consciência,¹⁰ e as reacções tornam-se um pouco mais precisas e seguras [A1, A3: 58] (embora ainda sem projectar um grande impulso expressivo [A3: 58]).

(A) decide reduzir elementos em momentos de muita densidade de eventos [A2, A3: 59] (procedimento não sempre realizado com sucesso, mas indicador da presença de um instinto útil para o futuro¹¹). Segundo um avaliador, é observável uma melhoria ao nível de reconhecimento, embora isso não seja mais evidente por causa da crescente dificuldade das peças [A3: 59-60]. Na entrevista final, (A) realizava uma lúcida reflexão sobre como as estratégias de redução, revelando a estrutura, podem ser uma ponte entre o pianista e o pensamento do compositor (ANEXO IVa: 00:36:40).

Peça de repertório preparada (ANEXO IX, 13:56)

Exercício não muito bem preparado [A1: 63], com erros por rectificiar na repetição [A1: 63]. A realização foi aceitável, revelando uma tentativa de projectar a dinâmica [A1: 63], mas nunca de forma brilhante [A1: 63] (faltou lirismo e calma [A2: 63] e verificou-se uma “pulsação rotineira e estática” [A3: 64]). O pedal foi mal controlado [A1, A3: 63]. A concentração falhou também [A1: 63]. A peça acusou algumas das limitações instrumentais do participante [A4: 64].

Improvisação (ANEXO IX, 22:28)

Nada aventureiro [A1: 68], o participante mostrou-se seguro e correcto [A1: 68], com “fluência” e “desembaraço” [A3: 68] (uma avaliação fala de “muito boa capacidade de improvisação” [A4: 69] e de “bom ouvido interior” [A4: 69], o que sugere um progresso notável, numa actividade “aberta” como esta). Outra opinião sugere ainda limitações na gestão da simultaneidade [A2: 68]. Em relação a este aspecto, (A) comenta a sua necessidade de superar os problemas “métricos” que ofuscam a sua criatividade (ANEXO IVa: 00:23:30).

(A) não se afastou dos intervalos pequenos [A2, A3: 68], o que retirou lirismo [A2, A3: 68] e expressividade à sua melodia. Mostrou ainda alguma habilidade na realização da textura do acompanhamento, outorgando à mão direita responsabilidades “harmónicas”

¹⁰ Na entrevista final, (A) descreveu algumas experiências “óptimas” (de fluxo) acontecidas durante o estudo individual. Nesses momentos, menciona ter pensado na música, mas também em simplesmente tocar as notas com antecipação e sentido de fluxo, saindo das situações comprometidas da forma mais correcta (ANEXO IVa: 00:10:10). É interessante apontar que estas experiências, já mais comuns durante o estudo individual, começam a ser notórias (embora de forma muito limitada) em situação de exame.

¹¹ Em relação à leitura como discriminação entre gestos essenciais e retóricos, ver Sloboda, 2000: 85.

para além de melódicas [A3: 68]. Implementou igualmente algum movimento interessante no baixo [A3: 68].

Conclui-se que o participante precisa de cultivar ainda mais esta actividade para desenvolver maior à-vontade e criatividade (*“parece estar a trabalhar bem dentro das suas limitações”* [A3: 68]).

Redução de partituras (ANEXO IX, 0027:13; 33:45; 36:03)

Os comentários frisam uma habilidade *“aceitável”* [A1, A3: 71; A1, A2, A3: 75] neste campo, embora sublinhem também a falta de variação dinâmica [A1, A3: 71; A4: 74], de articulação [A4: 74], a excessiva cautela dos andamentos [A1: 73/75; A2, A3: 75; A4: 76], as falhas de definição dos estilos [A1: 73; A3: 75; A4: 76], e o excesso de pedal [A1: 71].

Talvez tenha faltado algum estudo prévio, sugerem alguns comentários [A1, A3: 73], o que garantiria uma maior coesão na execução. Afirmativamente, aprecia-se a fluência [A3: 71] e o modo adequado com que o participante soube *“salientar as vozes”* [A3: 71]. Por vezes, algumas partes ficam “vazias” por hesitação ou falha de concentração [A3: 71], o que não permitiu ouvir as harmonias completas [A2: 71/73].

Várias avaliações apontam favoravelmente a capacidade de redução [A4: 71/74/76], lamentando por vezes que a projectação pianística das ideias não seja tão brilhante.

Sessão IV (ANEXO X)

Harmonização espontânea de melodia I (ANEXO X, 00:12)

Os comentários dos avaliadores sublinham alguns aspectos positivos relacionados com o desenho geral do exercício (*“simples, melódico, lógico”* [ANEXO XI, A2: 78]; *“bom sentido de fluência”* [A3: 78]; *“muito bom sentido harmónico”* [A4: 78]; *“capacidade criativa saliente”* [A4: 78]; e *“capacidade de resolução de problemas”*).

Outros comentários frisam alguns momentos forçados [A1, A3: 78], o desaproveitamento de algumas possibilidades harmónicas mais evidentes [A1, A3: 78], ou o facto de certas escolhas do participante estarem pautadas por um planeamento “muito a curto prazo” [A3: 78], e não por uma imagem auditiva mais abrangente.

Harmonização espontânea de melodia II (ANEXO X, 01:57)

São mencionadas reacções menos favoráveis na presença de modulações [A1: 80], uma percepção pontual errada da tonalidade [A2: 80], uma certa falta de variedade [A2: 80], e a falta de uma concepção global dos acordes enquanto progressão [A3: 80].

Alguns comentários destacam o uso coerente de acordes invertidos [A3: 80], a fluência [A3: 80] e a boa atitude [A3: 80], assim como a sua incipiente capacidade de harmonizar de forma espontânea [A3, A4: 80].

Harmonização espontânea de melodia III (ANEXO X, 03:33)

Nesta melodia, os comentários são maioritariamente positivos (A1, A2; A3, A4: 81). Os avaliadores salientaram a “boa tentativa” [A1: 81], realizada com melhor “orientação harmónica” [A1: 81], e maior “sucesso na antecipação do discurso” [A3: 81]) que nos fragmentos precedentes. Ainda sem arriscar (harmonização simples, tradicional [A2, A4: 81] e “pouco arrojada” [A1, A4: 81], o que se compreende numa avaliação gravada em vídeo!), o resultado é tido como “bom” e “simples” [A1, A2: 81], e “de acordo com o texto” [A2: 81]. O participante terá ganho alguma confiança, o que se constatou através da escolha de um andamento bastante vivaz [A3: 81], contrariando o seu conservadorismo “natural”. Ainda, outro comentário realça a utilização de um “movimento inteligente” no baixo [A3: 81], o que remete para uma melhor integração das partes. Em resumo, este exercício provou “alguns avanços” [A3: 81], “tanto auditivos como na atitude psicológica do participante perante estes exercícios ‘não preparados’”.

Sobre esta actividade, (A) comentou ter efectuado uma boa previsão do resultado sonoro (através da audição interior), assim como o facto de ter escrito alguns breves apontamentos no momento (“...não tem a ver com nenhum tipo de obsessões, [mas com o facto de me assegurar] o resultado previsto sem qualquer traição da memória”). “Neste exercício tive sempre presente”, continua, “o cuidado uso do pedal, não sei se tal se verifica na gravação” (ANEXO III: 4).

Montagem de Repertório (ANEXO X, 04:59)

Assim como noutros momentos destas avaliações, neste exercício os comentários dos avaliadores divergem, apontando por vezes para direcções opostas. No caso em questão, alguns avaliadores salientaram a apresentação “fluente” [A1: 84] e “bastante expressiva” [A1: 84], com algumas intenções dinâmicas [A1: 81] (se bem que nem sempre de acordo com o texto! [A1, A2: 84]). Refere-se a alusão positiva ao reconhecimento táctil do teclado [A1: 81] (que recompensa uma preocupação constante do autor durante as aulas!). É mencionada também a “liberdade agógica” [A3: 84], o “esforço por criar uma estrutura” [A3: 84], e a “tentativa de expressar o conteúdo emocional da peça” [A3: 84].

Outros comentários, no entanto, incidem sobre a deficiente “construção das frases” [A2: 84], a monotonia dinâmica [A3, A4: 84], a relativa insegurança da performance [A2, A4: 84], e o facto da interpretação não transmitir “a simplicidade da peça” [A2: 84].

O próprio participante frisa, após a gravação, o facto de se ter sentido “muito bem” a tocar. “A peça de repertório não foi tão boa quanto queria em termos de som e de frase, sobretudo em algumas partes. O que mais gostei foi do meu controle, pois tinha previsto estudar essa peça na hora anterior à nossa gravação para me sentir mais seguro, mas não houve salas e a única coisa que fiz foi cantá-la em audição interior” (ANEXO III: 4). Novamente, salienta-se a concordância entre os comentários dos avaliadores e as impressões do próprio participante.

Leitura espontânea (ANEXO X, 11:07; 12:57; 16:29; 20:00; 21:58; 26:24)

Nesta última sessão de leitura espontânea, os comentários são em geral consistentes com as sessões anteriores, frisando os problemas de reconhecimento do participante (A),

particularmente ao nível rítmico [A1: 88/90/91/93; A3: 89-91; A4: 89/91/100; A2: 90/99] (também ao nível do contexto tonal [A1, A2, A3: 88/93; A1: 93/95/97/99; A3: 95; A2: 99]), assim como as suas dificuldades na projecção da expressividade da música [A3: 89/91/93] (articulação [A3: 88/93], dinâmica [A4: 97], e uso excessivo do pedal [A3: 90]).

Bastantes observações aludem à atitude psicológica do participante [A3: 95; A4: 95] (temor [A3: 88-89; A4: 91], retraimento [A3: 89/93/97/100; A4: 91], distracção [A2: 88; A3: 93] ou precipitação [A4: 88]), que se traduz na escolha de andamentos muito lentos [A1: 88/93; A3: 89/91; A4: 91], e num bloqueio geral dos aspectos musicais [A3: 91]. “Depois da gravação”, comentou (A), “*pensei ainda que devia ter dado mais atenção a outros aspectos como o andamento e o carácter dos exercícios, o que em detrimento de tocar o máximo de notas correctas, ficou para segundo plano*” (ANEXO III: 4).

A salientar nesta ocasião que “a falha de compreensão da música tem um impacto profundo na realização da leitura” [A3: 88], e na segurança do participante. A leitura sem compreensão assemelhar-se-ia ao avanço efectuado às cegas num quarto escuro.

Contudo, o panorama não é de todo negativo. Alguns comentários põem em relevo algumas tentativas razoavelmente bem sucedidas [A1, A3: 95/97/100; A1: 97/99], e alguma “melhoria em consistência e som” [A3: 91], referindo não apenas uma maior segurança na performance [A4: 91/93; A1: 95/97; A3: 97] mas também uma realização mais transparente da polifonia. Por vezes, o facto de o participante ter procurado explorar o carácter [A2: 93] “ajudou a resolver as dificuldades rítmicas” [A2: 93]. Noutro momento, é referido o facto de o participante tentado “...libertar a pulsação e tocar de forma [mais concordante] com o espírito da peça” [A3: 93].

Estes comentários sugerem certamente mudanças positivas nas estratégias mentais do participante, no sentido de controlar melhor a pressão inerente à leitura espontânea, e concludentemente capturar o sentido geral da peça. Paradoxalmente, essa estratégia pode tornar a experiência *mais* precisa, também, por melhorar a gestão da simultaneidade.¹²

Noutros casos, pelo contrário, a atitude defensiva em excesso terá ofuscado “qualquer possibilidade de fazer viver a peça” [A3: 93]. Em geral, as segundas tentativas não acrescentaram nada às primeiras (pouca evolução [A2: 88/91; A4: 89/95; A1: 93/95], e nalguns casos é referido mesmo que a segunda tentativa foi pior! [A3: 89/93/95/97; A2: 93/95/97; A1: 97]). O próprio (A) comentará sobre esta fase do exercício: “*Apenas achei que a dada altura já estava meio esgotado, em termos de concentração e força que este tipo de leitura exige[:] talvez por isso uma ou outra vez a segunda leitura do mesmo exercício não corresse tão bem. Supõe-se que a segunda leitura seja melhor que a primeira? Parece-me evidente, contudo acho que nem sempre o consegui*” (ANEXO III, 4).

Podemos, sim, considerar que a estratégia de reduzir o texto [A2: 95/97/99; A3: 97/100], simplificando a execução, é eficaz, embora nem sempre tenha sido bem sucedida devido à falta de uma atitude mais convicta. Por vezes, os problemas foram atribuídos à “falta de organização” [A4: 93], que se presume seja referente às atitudes mentais presentes durante a preparação da actividade.

Se fosse possível extrair um padrão dominante dos comentários dos avaliadores, este seria a inconsistência do nível de performance. Passamos abruptamente de comentários

¹² Este é o sentido do ditado de Lewis Carroll “*Take care of the sense and the sounds will take care of themselves*”, já citado no Capítulo 5.

que realçam uma impressão geral positiva [A1: 99; A3: 100] para o “muito fraco” [A4: 97]. Caberá atribuir estas oscilações à própria literatura considerada (que varia em dificuldade), assim como à ainda fraca autoconfiança do participante neste tipo de exercício. Tome-se como exemplo a leitura da peça 5, uma entre as “mais exigentes” devido ao “movimento na mão esquerda, [à] melodia com saltos e mudanças de direcção, [e ao] discurso tonal mais ambíguo”. Ora, mesmo com essas condicionantes, o comportamento do participante foi “mais fluente e solto”, por ter mudado “a sua atitude mental para esta leitura”, fazendo uma “selecção criteriosa de elementos”, o que constitui, segundo o avaliador, “um sinal de progresso” [A3: 97]. Um outro indicador interessante relaciona-se com a “capacidade de confiar no tacto” [A3: 100]. Este comentário é consistente com a literatura (ver Burrows, 1937; Bernstein, 1981; Lyke, 1987).

Resumidamente, poder-se-ia concluir destacando o progresso do participante na compreensão do texto (e na sua projecção pianística) [A3: 100]: “Esse progresso, não é linear (como aliás, seria normal esperar!), [não deixando] por isso ... de ser notável” [A3: 100]. Importa realçar que todas as sessões de prática da leitura espontânea, mesmo sob alguma pressão, são vividas como libertadoras do espírito criativo: “Sobre as leituras à primeira vista, devo dizer que este é do tipo de exercícios que mais gosto de fazer, tem sempre um carácter de desafio” (ANEXO III: 4).

8.6.2.2.Participante B

Sessão I (ANEXO VII)

Peça de Montagem Independente (ANEXO VII, 00:44)

Esta primeira actividade parece já introduzir muitas das qualidades que serão comentadas com frequência ao longo das sessões e dos diversos itens realizados pela participante (B). Em geral, as execuções da participante (B) demonstram tendencialmente uma procura da expressividade [ANEXO XI, A1, A2, A3, A4: 4] feita através da caracterização [A2: 4], e uma ligação com o som [A3: 4].

Com uma experiência pianística prévia já considerável, é evidente algum controlo sobre o som, o equilíbrio entre as mãos [A3: 4; A4: 8], a intenção dinâmica [A1: 4] e a articulação [A4: 4], um aceitável controlo do pedal [A3: 4], o respeito pelo texto [A2: 4], e uma coordenação e atitude física adequadas – embora o excesso de gesticulação de braços e pulsos [A3: 4/13; A4: 8] venha a ser referido com alguma frequência.

Em suma, uma “incipiente espontaneidade” [A1: 4], demonstrada em decisões que se manifestam com convicção [A3: 4], continuidade [A3: 4] e segurança.

Leitura espontânea (ANEXO VII, 02:17; 03:23; 04:20; 05:33; 06:53; 08:17; 10:01; 11:37; 13:03)

A participante (B) demonstra crescente à-vontade na realização de actividades preparadas. São frequentes nas suas leituras espontâneas começos falsos [A1: 8], e correções, como ficou patente em algumas gravações. Será interessante explorar o desenvolvimento destas atitudes, e verificar se a experiência adquirida nas tarefas criativas e não preparadas ajudaram esta participante neste capítulo da segurança e autoconfiança.

Na leitura espontânea, é notável a mudança de atitude na participante (B). Apesar de evidenciar um nível “aceitável” [A1: 8] no reconhecimento dos símbolos da notação, observa-se que as intenções expressivas demonstradas na actividade anterior ficam tendencialmente algo eclipsadas pelo esforço de leitura em tempo real [A3: 8] (no primeiro exemplo, apenas um avaliador menciona “grande sensibilidade musical” [A4: 8]).

Após as primeiras leituras, no entanto, (B) conseguirá inverter essa tendência. A descodificação básica parece ser realizada com um relativo à vontade (“...compreende a peça enquanto a toca, prevê minimamente as suas inflexões e a sua resolução final” [A3: 8], e “toca com continuidade e consistência rítmica” [A3: 8]); ainda, demonstra controlo em diferentes aspectos (relação táctil com o teclado, equilíbrio sonoro [A4: 8/ 18], pedal [A3: 8]), embora nem sempre consiga projectar expressivamente a peça [A3: 8].

O som é referido como “aceitável” [A3: 8], embora por vezes seja considerado como “desigual” e “pequeno” [A1: 8] – isto parece ser uma consequência do retraimento. Mais frequentemente, a qualidade sonora é destacada, assim como a linha expressiva da melodia [A2, A4: 10], geralmente bem articulada [A3, A4: 10] e com sentido de caracterização [A3: 10]. O nível de leitura é considerado “bom”, “correcto” de um modo geral, por vezes proporcionando “pequenos momentos musicais” [A4: 11]. É frisada reiteradamente a tendência para os gestos excessivos [A3, A4: 8/19].

Nos fragmentos seguintes, é possível verificar que os comentários dos avaliadores incidem com maior frequência na capacidade expressiva da participante B (bom fraseado musical [A2: 9/13/17/19; A1:10/13/16/17/19; A4: 11/12/19; A3: 19], qualidade sonora [A2, A3, A4: 11; A4: 14; A3: 16], expressividade, lirismo [A2: 9/10; A3: 11/16], capacidade de caracterização [A3: 10/12; A4: 14; A2: 19], respeito pela articulação [A3, A4: 10/11; A3: 10-12], “irrepreensível a nível musical” [A4: 9]). O respeito pela articulação é tal, por vezes, que a expressão se torna exagerada ou caricaturada [A1: 9].

Em sete de nove pequenos fragmentos, a valorização geral é positiva [A1, A3, A4: 11; A3: 10/13; A1: 13/17; A2: 17]. Nos casos de menor sucesso, são referidos erros pontuais de reconhecimento [A1, A3, A4: 12; A1, A3: 15; A1, A2: 16; A1: 17] (em geral rítmicos, com encurtamento ligeiro de valores longos, ou deficiente audição da métrica 5/4 [A3, A4: 15]), factores que inibiram o contraste dinâmico [A1: 11/12], e a relação táctil com o teclado [A3: 12], tornando o resultado menos bem sucedido (nomeadamente, reduzindo o espectro dinâmico das peças ou desfigurando o ritmo [A1, A3: 15/ 19; A1: 18]). O abuso do pedal¹³ é referido em algumas ocasiões [A3: 13/ 16/18].

Nos restantes exemplos, os avaliadores destacaram a boa aptidão para a leitura espontânea [A13: 13/ 19; A4: 19] (não livre de falhas [A1: 13], mas já com certa consistência), a resposta musical, o “sentido de acompanhamento”, a fluência e a condução expressiva [A3: 13/16/18; A4: 18], e até “lirica” [A2, A3, A4: 13] das frases. Uma certa atitude “improvisada” [A2, A4: 16] é por vezes referida e elogiada, sempre que a

¹³ (A) demonstra consciência do facto nos seus comentários: “O pedal foi em alguns casos mal usado - influenciou em muito o meu som” (ANEXO III: 3).

participante consegue reagir aos imprevistos [A2, A4: 16/18] de forma “criativa” e “bem enquadrada na métrica” [A3: 16]. A intenção (mesmo que por vezes ainda “tímida” [A1: 19]) de “interpretar” e “criar sentido” [A3: 18] através da caracterização é frequentemente comentada.

Harmonização espontânea, sem indicação de acordes (ANEXO VII, 15:36)

O desempenho da participante (B) neste exercício foi bastante positivo [A1, A2, A3: 24; A4: 25] segundo os comentários recolhidos (“grande intuição harmónica” [A4: 25], “realização bastante ... desenvolvida”, “sentido de oportunidade” [A3: 24]). Em geral, é elogiada a variedade [A3: 24] e interesse musical [A1, A3: 24] das opções utilizadas (“boa capacidade de audição das funções harmónicas mais usadas, e as suas inversões, e bom sentido de oportunidade [no seu emprego]” [A3: 25]). Também foram comentadas as estratégias que, segundo os avaliadores, terão intervindo na construção da harmonização espontânea (i.e., textura mais completa, transcendendo a mera harmonização vertical com acordes fixos [A1: 24] ou distribuição idiomática do material utilizado [A1: 24]).

A realização pianística foi igualmente objecto de alguns comentários (“a harmonia soa completa e ‘redonda’, sem hesitações” [A3: 25]; a capacidade de tocar a melodia e parte da harmonia com a mão direita [A3: 25], ou a “clareza com que separa a melodia dos acordes, e gera um movimento fluente e musical” [A3: 25]).

Foram mencionados problemas tais como uma certa confusão nos pontos de resolução cadencial [A1: 24; A3: 25], e escolhas forçadas ou não tão bem planificadas [A3: 24], que criaram algum desconforto [A4: 25] e perturbaram a continuidade do discurso, situações onde talvez possa ter faltado uma reacção mais expedita [A3: 25].

Mais importante, no entanto, é salientar a atitude positiva [A3: 25] perante esta actividade, evidenciando “posse e controlo” e “prazer na realização”, assim como um “sentido de aventura” [A2: 24], um à vontade incipiente nesta situação de “risco controlado” [A4: 25; A2: 24] que permite antecipar bons desenvolvimentos nesta área.

Memorização Instantânea (ANEXO VII, 18:24)

O desempenho da participante (B) nesta actividade é revelador do seu sentido contextual. Embora o ritmo tenha sido alterado [A1, A2: 29; A3, A4: 30], a participante prosseguiu com fluência [A2: 29] e naturalidade [A3: 30], construindo no momento, e com “coerência melódica” [A4: 30], uma “solução” estruturalmente muito semelhante [A3: 30]. “O segundo motivo sofreu alterações de ordem rítmica, embora o resultado [encaixe] ... como uma possível variação do original” [A3: 30]. Embora como exercício de memorização literal seja deficiente, a capacidade de encontrar instintivamente uma paráfrase do texto original parece efectiva.¹⁴ [A3: 30].

¹⁴ Ver reflexão sobre a competência na realização de paráfrases em Azzara (1999: 24), particularmente quando se refere à relação com a notação como um reflexo do pensamento criativo.

Sessão II (ANEXO VIII)

Harmonização de melodia (ANEXO VIII, 01:00)

Algumas das qualidades já antevistas em exercícios anteriores perduram. A preferência por opções “*menos convencionais*” [ANEXO XI, **A1**: 34] pode ter conduzido a participante (B) a soluções não planeadas e menos convincentes [**A1**, **A2**, **A4**: 34] (“*modulação forçada*” [**A1**: 34]). Contudo, um comentário destacou a sua aptidão para “*construir uma narrativa lógica, quase sempre interessante, e por vezes surpreendente*” [**A3**: 34]. O uso de acordes mais complexos e de séries de dominantes secundárias deu “*um sabor novo à melodia*” [**A3**: 34] – embora outros comentários tenham sublinhado este facto negativamente, identificando o “*excesso de ornamentação*” [**A4**: 34] como causador de uma perda do sentido melódico.

É interessante verificar que a mera visualização do exercício gravado permite aos avaliadores (que não conheceram pessoalmente os participantes em nenhum momento) um olhar que reflecte aspectos psicológicos dos executantes. A “*incerteza*” [**A2**: 34] e “*falta de confiança nas [próprias]... habilidades*” [**A1**: 34] são referidas por dois avaliadores, e serão mais tarde confirmadas pela própria, em entrevista.

Apesar desse e de outros aspectos menos positivos, como a excessiva acentuação da realização [**A3**: 34], a riqueza de meios utilizada [**A3**: 34] é também um indicador da capacidade desta participante para pensar de forma divergente¹⁵ e explorar a sua criatividade.

Improvisação sobre sequência de acordes (ANEXO VIII, 02:39)

A melodia produzida foi avaliada como “*boa, em geral, com um uso imaginativo do registo agudo*” [**A1**: 36]. Outro comentário destacava a “*realização meritória pela fluência e pose*” [**A3**: 36]. O resultado foi uma improvisação “*simples*” [**A4**: 37], com um andamento “confortável” [**A4**: 37], e um carácter “melódico, expressivo, lírico” [**A2**: 36], com certa originalidade e variedade rítmica [**A2**: 36].

Como seria expectável em participantes sem uma ampla experiência em improvisação, as boas soluções coexistem com outras “um tanto desajeitadas” [**A3**: 36] (notas repetidas deselegantemente “*para encaixar*” na métrica). Contudo, considera-se positiva a “*reutilização de pequenos motivos, para gerar unidade*” [**A2**: 37]. Foi transmitida uma sensação “*de controlo, auditivo e motor*”¹⁶ [**A2**: 37].

Leitura espontânea (4 peças) (ANEXO VIII, 04:43; 06:02; 07:57; 09:24)

Esta segunda série de leituras espontâneas, de dificuldade superior à primeira, permite confirmar algum progresso da participante nesta área. Os comentários gerais frisam o bom nível das leituras [**A3**: 39/40/41/43; **A1**: 40; **A4**: 41/43], considerando a

¹⁵ Segundo o Modelo Generativo do PF, a música é considerada como uma construção modular, e a experiência musical como uma inesgotável dinâmica de dissociação/integração de elementos.

¹⁶ Este comentário remete para o ideal, expressado no modelo de PF, da interligação das competências: “*A integração progressiva do intelecto, do ouvido e da parte motora*” (ver parágrafo 2.1.).

compreensão musical [A3: 39/40], a pulsação rítmica [A2: 39/40; A1: 43], a articulação [A1: 39] e a fluência [A4: 39].

Por vezes, quando a aluna fica demasiado presa às tarefas de reconhecimento, a pulsação sofre (geralmente é evidenciada a tendência para encurtar as notas longas [A1, A2, A3: 41; A2: 43; A3: 43]), e ocasionalmente o plano dinâmico desaparece [A1, A4: 41]. No obstante, com frequência (B) aproveita as sugestões do texto para construir tensão através da dinâmica [A3: 39]. Por vezes, introduz instintivamente, e com sucesso, elementos dinâmicos ou agógicos não escritos, seguindo a lógica do contexto [A2: 41].

Este ponto remete-nos para o papel da imaginação no preenchimento da textura, através de elementos inventados pelo leitor, esboçados apropriadamente seguindo uma lógica contextual. A leitura criativa foi retratada na secção 4.3. do presente trabalho, pela aluna de Liszt, Amy Fay, no relato em que descreve a forma como o seu professor lia música (Fay, 2005: 242-243).

Num plano menos positivo, existem erros de reconhecimento de alturas [A1, A4: 39-40; A3: 40; A1, A2, A3: 41], e por vezes uma “acentuação irregular de algumas notas” [A4: 41], mas em geral parece existir a intenção (melhor ou pior sucedida) de explorar o sentido expressivo de cada fragmento [A2, A3: 40; A4: 43].

Repertório preparado independentemente com uma semana de antecedência **(ANEXO VIII, 11:39)**

Novamente no domínio das actividades preparadas, a participante demonstra um bom desempenho [A1: 46]. A peça foi interpretada “razoavelmente bem”, com um bom sentido de caracterização [A3: 47] (“sentido de dança Minuet bem patente” [A4: 47]) e uma articulação clara [A1: 46; A3, A4: 47]. O contraste dinâmico não foi projectado de uma forma tão convincente [A2, A4: 47]. Existe também uma tendência, já frisada em actividades anteriores, para acelerar a pulsação [A1: 46]. No geral, demonstrou alguma autonomia e “familiaridade com este tipo de repertório” [A3: 47].

Sessão III (ANEXO IX)

Peça de repertório e composição (ANEXO IX, 01:44)

Esta actividade pretendia medir a capacidade e autonomia de montagem e a interpretação, assim como a habilidade para compor uma peça original de forma derivativa, a partir dos elementos encontrados na primeira.

A interpretação da peça proposta mostrou bons contrastes dinâmicos [ANEXO XI, A1: 51] e de articulação [A1: 51].

A peça própria patenteia uma “elaboração interessante do ponto de vista harmónico”¹⁷ [A1: 51], assim como um “bom sentimento melódico” [A1: 51]. A participante realizou ainda, e de forma autónoma, uma segunda peça original, facto que demonstra por si só a sua favorável

¹⁷ A participante (B) parece ter usufruído dos seus progressos na área da harmonização na concepção e tratamento da sua peça original.

adesão às actividades criativas.¹⁸ Nesta segunda peça, “*tocada com convicção*” [A3: 52], as suas ideias harmónicas terão sido ainda melhor exploradas. Um comentário frisa a “*especial atenção*” conferida à *dinâmica*, nunca tão audível em exercícios anteriores [A4: 52].

É interessante observar as *divergências de opinião* entre alguns avaliadores nesta matéria; um comentário descreve a execução do trabalho original da participante como uma melodia improvisada “*sem grande interesse, mas com harmonização livre*” [A2: 51]. Quanto à interpretação da peça proposta, o mesmo comentário afirma que a participante “*não entendeu o que o compositor quis dizer*” [A2: 51] – embora não explique os motivos dessa afirmação.

Outros comentários, no entanto, falam do “*trabalho ... muito interessante, harmonicamente variado, coerente e homogéneo*” [A3: 52], “*tocado com bastante segurança e autoridade*” [A3: 52]. A sua *compreensão* e *atitude musical* são elogiadas [A4: 52], assim como a sua *criatividade* (“... *reage muito bem a este tipo de desafio*” [A2: 51]).

Leitura espontânea (quatro fragmentos) (ANEXO IX, 06:37; 08:43; 10:32; 12:45)

Talvez esta série de leituras tenha sido aquela em que a participante tenha mostrado um *desempenho menos consistente*. É preciso, no entanto, frisar a *dificuldade crescente* dos fragmentos [A3: 55].

Os comentários sobre estes quatro fragmentos mencionam com maior frequência *problemas de reconhecimento* [A3: 55/57] da notação (*hesitações* [A3: 57], *perda geral de precisão*, *notas incorrectas* [A1: 55/57/60; A4: 56/60], *dificuldades com certos tipos de escrita* [A1: 55; A3: 60], *inseguranças rítmicas* [A1: 57/60]). Alguns destes problemas dificultaram a leitura correcta de alguns fragmentos [A1, A2, A3: 60].

A participante conseguiu geralmente, no entanto, imprimir *fluência* [A3: 55/57; A4: 56/60], “*oferecer uma visão ‘possível’ ... não deixando que os pormenores eclipsassem o efeito global*”¹⁹ [A1: 57]; (“*o espírito da peça está presente. Os enganos não incomodam*” [A2: 57]; mesmo ignorando “*a articulação e a dinâmica, ... a execução não esteve isenta de algum carácter*” [A1: 57]). É observado, em ocasiões, um *progresso na orientação táctil* no teclado [A1: 58]. Os *andamentos* escolhidos, por vezes *bastante defensivos* [A4: 57, A1: 58; A2: 58, A3: 59], *não foram obstáculo* para uma aceitável *caracterização* [A2: 58; A3: 59]. Alguns comentários incidem na possibilidade de uma *preparação prévia deficiente*, no caso de certos fragmentos [A2: 55/60]. Uma análise lembra que a dificuldade dos fragmentos está em proporção inversa à atenção aos pormenores expressivos da partitura [A4: 57].

Montagem de Repertório (ANEXO IX, 18:16)

As observações dos avaliadores destacaram a *confiança* [A1: 65] e a *musicalidade* [A4: 65] (embora a relativa estranheza do idioma da peça possa ter dado a impressão de uma interpretação menos pessoal [A2: 65]). Surgiram certamente *hesitações* [A1, A3: 65] e “*pequenos lapsos*” [A4: 65], e *poderia ter prevalecido* “*uma maior precisão rítmica*” [A3: 65].

¹⁸ (B) referiria na entrevista final que está mais vocacionada para actividades “abertas”, onde a espontaneidade é importante (ANEXO IVb: 00:12:00).

¹⁹ Ver conexão com a literatura: o leitor como “fingidor” (Ristad, 1982: 71); a leitura como transcendência interpretativa pessoal da mera descodificação (Udtaisuk, 2005: 103; Corti, 1995: 13; Capodilupo, 1992: 102).

Improvisação (ANEXO IX, 23:41)

Neste exercício, as opiniões dos avaliadores são, em alguns aspectos, elogiosas [A2, A3: 69], mas críticas noutros [A4: 69]. No lado menos positivo, situam-se a distribuição das vozes (“*nem sempre bem realizada*” [A1: 69]), o acompanhamento [A2: 69], e o excesso de pedal [A1, A3: 69]. Também é referida “*alguma confusão*” [A3: 69] ocasionalmente, e algum excesso de acentuação no som [A3: 69].

Entre as qualidades favoráveis citam-se a exuberância [A1: 69], a compreensão “*razoável*” [A1: 69] da harmonia, a cooperação concertante entre as duas mãos [A2: 69], o sentido de antecipação dos momentos cadenciais [A3: 69], a variedade de intervalos e de motivos “*para criar um discurso coeso*” [A3: 69]. Foram destacadas a “*boa atitude*” e as “*boas soluções*” aplicadas, embora algum comentário tenha focado a “*sensação de desconforto*” transmitida pela improvisação [A4: 69].

Redução de partituras (ANEXO IX, 29:49; 34:34; 37:04)

A participante (B) foi bem sucedida neste exercício preparado, em termos gerais [A1, A3, A4: 72; A3: 74; A4: 74/76]. Demonstrou boa preparação [A3: 72] e fluência [A1, A3: 72; A1: 76]. Inicialmente, no primeiro exercício parece ter faltado intenção e variedade dinâmica [A1, A3: 72] e tímbrica [A2: 72], com um “*fraseado rotineiro e acentuado*” [A3: 72]. Segundo um avaliador, faltaram vozes na textura [A2: 72].

Nos exercícios posteriores, a participante já conseguiu projectar uma imagem mais confiante, “*profissional*” e “*artística*” (apesar de alguns erros de execução ocasionais) [A3: 76]: atenção ao estilo [A3: 74/76], leveza, fluência [A3: 74], melhor noção de tempo e articulação [A1, A3, A4: 74; A1: 76], assim como soluções inteligentes para a redução das partes [A2, A4: 74; A2, A3, A4: 76]. A participante conseguiu projectar “*as componentes artísticas e técnicas*” [A4: 74], tendo sido, na opinião de um dos avaliadores, “*talvez a participante mais completa*” [A4: 74].

Sessão IV (ANEXO X)

Harmonização espontânea de melodia I (ANEXO X, 00:49)

O desempenho de (B) é descrito como “*harmonicamente arrojado*” [ANEXO XI, A1: 79]. Possivelmente alguns erros rítmicos iniciais [A1, A3: 79] tenham causado uma pior impressão em alguns avaliadores (“*não consegue antecipar a execução*” [A2: 79]; “*deveria ... escolher harmonias mais simples ... com harmonização mais vertical*” [A2: 79]; “*não se sobressai numa capacidade criativa e de reacção imediata*” [A4: 79]).

Contudo, as opiniões favoráveis parecem ser maioritárias, concedendo à participante um nível mais desenvolvido nesta actividade, e referindo “*boas surpresas*” [A3: 79], “*uma modulação correcta*” [A1: 79], “*ideias interessantes*” [A2: 79]. Alguns comentários aludem à “*antecipação do discurso melódico*” [A3: 79], com “*escolhas certas e coerentes*” [A3: 79]. A valorização das extensões dos acordes tríades ajudou a criar uma “*sonoridade [...] na linha do pop e do jazz*” [A3: 79].

A variedade dos elementos escolhidos fica patente na utilização de “encadeamentos de dominantes secundárias” [A3: 79]. Em suma, parece ter sido uma realização boa, na qual a participante conseguiu “projectar o estilo bastante bem” [A1: 79], acompanhando a melodia com habilidade [A3: 79] e integrando algumas hesitações rítmicas no fluxo geral [A3: 79], e deixando-se guiar pela sonoridade na construção do seu discurso [A3: 79]. Também segundo Odam, uma das condições da funcionalidade em música é a de “abordar a reprodução de música através de competências sensoriais e motoras guiadas pela acuidade auditiva” (Odam, 2001: 25).

Harmonização espontânea de melodia II (ANEXO X, 02:26)

A participante realizou a melodia “como um coral” [A1: 80], “com notável sucesso” [A1: 80]. Em comparação com o exercício anterior, outros elementos do júri entenderam que esta harmonização era “mais contida e mais simples” [A4: 80], demonstrando “alguma maturidade e consciência das suas limitações” [A4: 80]. Outro avaliador entendeu que o exercício era excessivamente complicado para o ouvinte [A2: 80]. Ainda, outro comentário sublinha que a realização não aproveitou o carácter inicial da melodia [A2: 80], enquanto outros realçaram o facto da realização ser “bastante pessoal” [A3: 80], e de ter sido utilizada alguma variedade no acompanhamento [A3: 80].

Regista-se ainda, um uso atraente das funções VI-II, “alterando as funções diatónicas e reforçando a tensão harmónica” [A3: 80]. É elogiada a “atitude e confiança para desenvolver escolhas pessoais” [A3: 80].

Harmonização espontânea de melodia III (ANEXO X, 03:57)

Sendo o exercício mais irregular desta série para a participante B, este parece ter sido no geral “menos convincente” [A1: 82], confuso [A2, A3: 82], ou rebuscado [A1: 82]. Embora as opções harmónicas fossem arriscadas [A3: 82], nem sempre parecem ter tido a continuidade adequada para perfazer um todo coerente [A3, A4: 82]. No entanto, a participante (B) demonstra novamente possuir um sentido de oportunidade para a aplicação das séries de dominantes secundárias [A3: 82], assim como em reacções fluentes nos momentos menos felizes [A3: 82].

A melodia sofreu alguma “variação” ou “invenção” [A1, A4: 82] em forma de ajustamentos realizados em tempo real, para encaixar o discurso sem perder coerência nem fluência [A4: 82] (neste contexto, é possível contemplar essas variações como positivas e desejáveis [A3: 82]).

A participante (B) sentiu, após a gravação, que tinha realizado “uma boa trajectória nas harmonizações, com alguma experimentação antes da gravação ...” (ANEXO III: 6)

Montagem de Repertório (ANEXO X, 06:51)

Embora a linguagem corporal da participante pareça mostrar um desejo de ser expressiva [A1, A3: 85], é certo que nesta realização houve alguns problemas, como insuficiente contraste dinâmico [A1: 85], legato pobre [A1, A3: 85], som percutido [A2, A3: 85], pulsação inconstante [A1, A2, A3: 85] (agógica desequilibrada que transmite ansiedade

[A2, A3: 85]). A excessiva gestualidade [A1, A3: 85] não ajudou “a focar a energia da melhor forma” [A3: 85]. Numa nota positiva, regista-se o progresso da orientação táctil no teclado [A1: 85], e a reacção sensível “ao âmbito expressivo da peça” [A3: 85].

A participante comentaria mais tarde sobre esta actividade: “A peça de repertório fluiu muito melhor da segunda vez, o mérito [deveu]-se também às óptimas sugestões dadas pelo professor” (ANEXO III: 6).

Leitura espontânea (ANEXO X, 11:49, 14:23; 18:04; 20:41; 23:00; 27:00)

Esta série de leituras oferece uma visão consistente com as sessões anteriores. Os aspectos comentados, tendem a frisar as mesmas questões. Tendo em conta o acréscimo em dificuldade dos excertos, o facto de a participante manter o seu nível de desempenho pode ser considerado como um progresso adequado.

A sensação de confiança e segurança é expressa em numerosas ocasiões [A4: 89/91/93/95/96; A1, A2: 91/96/98; A3: 93/96/98/100]. É também revelador o facto da participante ter melhorado quase sempre nas segundas versões das leituras [A1, A2, A3, A4: 89/91; A3: 94; A4: 94; A1, A2, A3, A4: 96] (lembre-se, por exemplo, como esta segunda hipótese quase não fez diferença para o participante (A)). A atitude geral da participante parece consistente com a procura da intenção global do texto [A1, A2: 89; A3, A4: 91; A3: 93/95/98/100; A2: 98/100].

Também Capodilupo mencionou a necessidade, por parte do leitor, de deslocar a atenção desde o meramente perceptual para o patamar “semântico”, na tentativa de captar o sentido global do texto (Capodilupo, 1992: 102).

Entre os comentários que focam aspectos performativos, merecem destaque aqueles que falam do equilíbrio e qualidade do som [A3: 91/98/ 100], e da transparência das vozes interiores [A3: 89], a articulação, presente, mas por vezes necessitada de maior contraste [A1, A3: 89; A1, A4: 94; A3: 94] o bom uso do pedal [A3, A4: 91; A3: 100] (com excepções! [A3: 91/96; A1: 94]), e o “razoável” reconhecimento táctil do teclado [A3: 91/100].

A escolha de andamentos é normalmente bem adequada às limitações próprias e às dificuldades de cada fragmento [A4: 89; A1: 93; A2: 98/100]. A maior parte dos excertos foi lida com penetração musical e boa fluência [A3: 89/100; A1, A2, A3: 91; A4: 98]. Alguns comentários elogiam a perspicácia [A3: 100], o sentido de antecipação, a “atitude serena”, e a “maturidade” da participante nesta actividade [A4: 91]. “Perspicácia”, “atitude serena” e “sentido de antecipação” são qualidades que, em conjunto, parecem remeter para uma incipiente capacidade desta participante para despoletar estados de fluxo (um estado no qual o indivíduo se entrega ao seu momento mais criativo, transcendendo os seus limites cognitivos e o impacto negativo da autocrítica).²⁰

Obviamente, os fragmentos pior sucedidos fazem aflorar as piores atitudes (precipitação, perda de fluência, erros de reconhecimento rítmico, excesso de pedal, ou o

²⁰ Para uma leitura mais aprofundada, ver Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins. Ver também, nesta dissertação, Udtaisuk, 2005: 16; Richardson, 2004: web; e Elliott, 1995: 114. Na entrevista final, a participante (B) descreveu algumas experiências de estudo como “transes” e “estado alfa”.

descurar dos aspectos expressivos [A1, A2, A3: 95; A4: 95/98; A1, A3: 96/98/100; A2: 98/100].

Como referido anteriormente, as segundas tentativas quase sempre serviram para melhorar aspectos menos bem conseguidos na primeira vez, tendo a participante mostrado uma atitude “experimental” [A3: 91/96], na hora de dar uma nova dimensão, mais profunda, “explorando o contexto expressivo da peça de forma mais profunda” [A3: 91]. Desta vez, a sua atitude corporal, outras vezes vista como um obstáculo, pareceu indiciar uma compreensão e reacção mais naturais à música lida [A3: 94].

Após esta última sessão de gravação, (B) reconheceria que *“as leituras à primeira vista tornaram-se muito mais simples para mim, ou pelo menos tenho outro tipo de reacção (uma vez que entrava em “colapso nervoso”). Foi uma das carências que melhor consegui superar ou até onde fiz mais progressos”* (ANEXO III: 6). Para concluir, refere a percepção do seu próprio progresso: *“Comparativamente com outras sessões, tenho uma preocupação [...] acrescida na musicalidade e alguma confiança para realizar as leituras sem ataques de pânico, elaboro e estudo as peças e as harmonizações de forma muito mais cuidada”* (ANEXO III: 6).

8.6.2.3. Participante C

Sessão I (ANEXO VII)

Peça de Montagem Independente (ANEXO VII, 01:11)

Bastantes observações reconhecem no participante (C) boas qualidades (*“bom legato”* [ANEXO XI, A3: 5], *“som é consistente e robusto”* [A3: 5], *“intenção expressiva e fluente”* [A3: 5], *“atitude corporal relaxada”* [A3: 5], *“conseguiu passar o sentido de fraseado, dinâmica e articulação”* [A4: 5]). Mas também é certo que nele acabam por destacar outras qualidades, menos positivas; algumas falhas de concentração [A3, A4: 5], e “descoordenação” [A3: 5] prejudicaram “a continuidade e consistência do discurso” [A3: 5]. Outros comentários consideram o seu discurso nesta peça preparada *“sem interesse”* e *“académico”* [A3: 5].

Em geral, é observável um insuficiente contraste dinâmico e agógico [A1, A3: 5], e um abuso do pedal [A1, A3: 5]. Outras avaliações destacam a sua tendência para produzir um som excessivamente duro [A3: 5], e uma certa “impaciência” ou instabilidade rítmica [A1: 5], que se tornará evidente ao longo das sessões.

As suas reacções ao inesperado são, no entanto, boas [A3, A4: 5], demonstrando quase sempre uma atitude desimpedida e fluente. As escolhas de tempi deste participante são tendencialmente pautadas por uma visão abrangente do discurso, na qual a frase ampla se antepõe aos eventos individuais.²¹ Isso, logicamente, leva por vezes à perda de precisão e de finesse na execução.

Leitura espontânea (ANEXO VII, 02:45; 03:40; 04:49; 05:54; 07:21; 08:45; 10:38; 11:56; 13:47)

²¹ Na entrevista final, (C) manifesta a sua tendência para assimilar padrões, e não gestos separados. Interioriza a música como *“movimentos”* e *“conjuntos”*, sendo o som o referente principal na sua preparação (ANEXO IVc: 00:05:00).

Bom sentido de fraseado [A2: 8; A3: 9], andamento adequado [A2: 8]. Através das suas opções (por exemplo, na escolha de andamento [A1, A2: 8; A3, A4: 9/17/18; A1: 10/12/14/15/18/19; A3: 18/19]), revela uma grande confiança nas suas capacidades [A3: 9/19; A1: 12; A4: 12], e uma relação familiar e coordenada com o piano [A3, A4: 9; A2: 10/19; A3: 15]. Por vezes, essa confiança é tanta que é interpretada nalgumas observações como falta de humildade [A3: 12/18; A1, A4: 18].

O seu nível de reconhecimento de padrões na notação pianística é bastante bom²² [A1, A2; A3, A4: 10/11/17; A1, A3: 12; A2: 14/15/19; A3, A4: 15/19], embora por vezes a sua atitude não seja a mais musical ou pessoal [A2, A4: 10; A2: 11/12/14/15/17-19; A3: 12/15/18; A4: 14/17; A1, A4: 15; A1: 19].

A atitude de (C) é usualmente exploratória e confiante, procurando o carácter da peça²³ [A3: 9/10/12/19; A4: 19], se bem os meios de produção sonora [A3: 9; A3: 11/14/15] e o seu gosto musical, por vezes, revelem falta de finesse ou subtileza [A1: 8/14/19; A3: 11/14]. As tentativas de articular e criar contraste dinâmico [A3: 9; A1: 11/17; A4: 12] e fraseado [A2: 8; A3, A4: 9/11/12] parecem claras, embora por vezes fiquem eclipsadas por um uso exagerado do pedal [A1: 8/10-12/14/19; A3: 9/11/12/14/17/19]. Detecta-se novamente uma certa instabilidade rítmica, ou precipitação, que aflora em certas ocasiões [A1, A2, A3, A4: 12/15; A2: 15; A3: 15/17; A1: 17; A4: 18], possivelmente como uma busca mal direccionada da expressividade através da agógica.

Harmonização espontânea, sem indicação de acordes (ANEXO VII, 16:40)

O instinto [A3: 25] e a autoconfiança [A1: 25; A3: 26] de (C) são projectados também nesta actividade de harmonização.²⁴ Demonstra sentido de antecipação [A2, A3: 25; A3: 26], facilidade [A1, A2, A3: 25; A4: 26] e um temperamento experimental e inventivo, sem bloqueios [A1: 25; A3: 26].

Também são patentes outros aspectos algo negativos, já evidenciados em actividades anteriores: falta de finesse na execução [A1: 25; A3: 26] (acentuação excessiva [A1: 25; A3: 26], falta de equilíbrio entre as vozes, abundância de elementos texturais [A3: 26], mas sem o necessário equilíbrio sonoro entre as partes), excesso de confiança [A1: 25; A3: 26], e ocasional falta de precisão e de sentido de oportunidade [A1: 25; A3, A4: 26].

Embora a atitude mental pareça relaxada e livre [A1, A3: 25; A3: 26], é notório um certo grau de tensão corporal, ou de energia mal direccionada na tentativa de modular o som de forma mais expressiva [A3: 26].

Esta frase pode resumir a atitude cognitiva adoptada por (C) na sua relação com a música. “C consegue ver a música com uma perspectiva ampla. Isso é [evidente] pela forma como detecta células e motivos e não apenas eventos isolados. Através da [...] leitura, revela a sua preferência pela

²² Ver comentário de (C) na entrevista final sobre captação de padrões (ANEXO IVc: 00:05:00).

²³ É interessante a reflexão do próprio (C) sobre a interpretação pessoal da notação: “Um pequeno gesto pode modificar a condução de uma frase ... Pensar na música como uma fala, como recitar um poema ... com inflexões” (ANEXO IVc: 00:23:00).

²⁴ Na entrevista final, (C) irá apresentar a opinião contrária, revelando a fragilidade da sua confiança nesta actividade.

estrutura e não tanto pelos pormenores. Instintivamente, ‘percebe’ onde estão as cadências, onde concluem as frases, onde são os pontos de maior tensão, e onde a música relaxa” [A3: 25/26].

Memorização Instantânea (ANEXO VII, 18:41)

A realização de (C) foi muito satisfatória,²⁵ como foi unanimemente reconhecido pelos avaliadores (A1, A2, A3, A4; 30). Destacam-se ainda a segurança [A1, A2, A3, A4: 30], a boa sonoridade [A2: 30], o diálogo das vozes [A2: 30], a fidelidade ao original [A3: 30], e a excelente memória visual [A4: 30].

No final da avaliação na sessão I, o Avaliador 3 realizou o seguinte comentário geral sobre os desempenhos do participante C: *“Na minha opinião, este tipo de erros no Participante III são frequentes, e possivelmente devidos ao excesso de confiança. Este participante mostrará, ao longo da experiência, uma atitude mais instintiva, perceptiva e musical em grande parte das actividades. Aparentemente, dir-se-ia que a sua atenção [está] focada principalmente na realização da ideia musical. As suas acções no piano tendem a salientar padrões, motivos e estruturas; geralmente, a sua pulsação é mais fluente [do] que a dos colegas, e os andamentos que escolhe são tendencialmente mais rápidos, dando preeminência [a] factores estruturais e expressivos, e não aos eventos individuais. Esse conjunto de circunstâncias [origina], com alguma frequência, [...] erros inesperados”.* [A3: 31/32; sublinhados do autor].

Sessão II (ANEXO VIII)

Harmonização de melodia (preparada independentemente durante uma semana) (ANEXO VIII, 01:37)

O início desta sessão confirma alguns aspectos anteriormente comentados. Coexistem no participante (C) indicadores positivos e paradoxalmente um certo desleixo nas suas realizações. Entre os elementos favoráveis está a presença da imaginação [ANEXO XI, A1: 34; A3, A4: 35], de uma capacidade genuína de envolvimento com a música [A2, A3, A4: 35], de uma boa capacidade auditiva [A3: 35], e de um temperamento musical. Do lado menos positivo, uma certa rudeza, manifestada numa execução muitas vezes primária [A1: 34; A3: 35], no excesso de pedal [A3: 35], e na dificuldade para contextualizar artisticamente os frutos da sua criatividade e espontaneidade [A1: 34, A3: 35].

A segurança [A2, A4: 35] que demonstra ininterruptamente, sendo uma arma necessária para o indivíduo e para o músico, pode transformar-se, se excessiva, num travão para o progresso. Adivinha-se que o excesso de confiança no seu instinto musical possa estar a limitar um trabalho mais objectivo e regular [A1: 34; A3: 35]. Este aspecto será posto em manifesto com maior frequência no decorrer das actividades e sessões.

²⁵ A percepção do participante (C), tal como expressa no inquérito (ANEXO IIc), sobre o seu desempenho neste tipo de actividade, é de “5” (escala de 0-5). A resposta sobre a satisfação que a actividade lhe produz é de “4”, na mesma escala. Indica uma percepção realista do seu desempenho.

Improvisação sobre sequência de acordes (ANEXO VIII, 03:14)

O objecto dos comentários dos avaliadores sobre os desempenhos de (C) continuam a gravitar à volta dos mesmos aspectos. Nomeadamente, a convivência paradoxal da criatividade e o temperamento musical com um grau de realização abaixo das possibilidades do participante.

Novamente, a capacidade inventiva [A1, A2, A3, A4: 37] e sentido de risco são ser mencionados [A1, A3, A4: 37], juntamente com a atitude de pose e confiança [A2, A4: 37]. Os avaliadores aludem às estratégias utilizadas no improviso (criação de frases longas [A2: 37], nuances [A2: 37], continuidade [A2, A3: 37], expansividade [A1, A3: 37], desenho intervalar variado [A2, A3: 37], integração de elementos [A3: 37], boa coordenação [A3: 37], sentido de acompanhamento [A2: 37]).

Do lado desfavorável, manifesta-se a acentuação excessiva [A3: 37], o abuso do pedal [A3: 37] (embora nem todos os avaliadores coincidam nisso! [A4: 37]), e alguma descontextualização dos elementos do improviso [A1: 37]. A tensão corporal é apontada em conexão a um modo forçado de produzir nuances dinâmicas [A3: 37].

Leitura espontânea (4 peças) (ANEXO VIII, 05:09; 06:44; 08:31; 09:48)

Os desempenhos em leitura mantêm bastante consistência com as observações realizadas na sessão anterior. Menciona-se, embora de forma menos notória, a rapidez dos tempi escolhidos²⁶ [A1, A4: 39]. No capítulo da segurança e fluência, (C) tem nota muito positiva [A2: 39; A3: 42; A1, A2, A3, A4: 43].

O seu desempenho é algo inconsistente nos aspectos expressivos, alternando bons comentários [A1: 39/ 42/43; A2, A4: 42] com observações onde se acusa uma certa inibição [A2, A4: 42; A3, A4: 43]. Aponta-se com alguma frequência a intenção de interpretar e caracterizar [A4: 39, A3: 40/42].

É aludida amiúde a excelente compreensão espontânea da notação [A3, A4: 39/40, A1: 40/42; A3, A4: 42; A3: 43], embora as boas ideias fiquem repetidamente obscurcidas por uma execução descurada [A3, A4: 39] ou excessivamente percutida [A3: 39/42].

O problema, também já mencionado, de uma pulsação acelerada, irregular, surge mais frequentemente nos comentários [A2, A3: 40; A3: 42; A1: 43] do que os elogios ao bom sentido rítmico do participante [A2: 39].

Repertório preparado independentemente com uma semana de antecedência (ANEXO VIII, 12:48)

Novamente, o excesso de confiança pode ter sido causador de uma deficiente preparação [A3: 48]. Neste caso, o participante (C) encurtou a duração do compasso final de cada frase, artificialmente [A1, A2; A3: 48].

Apesar de ter conseguido uma caracterização da peça [A3: 48], com a definição adequada do tempo [A3: 48] e da articulação, a precipitação da pulsação [A1: 48] e alguns

²⁶ Em relação aos *tempi* escolhidos, (C) refere em entrevista que faz um esforço (“*nem sempre consigo*”) por baixar o andamento “*que está na minha cabeça*” (ANEXO IV: 00:03:40).

erros e hesitações [A1, A3: 48] tornaram inconsistente uma *performance* que poderia ter sido muito superior, com pouco esforço.

Sessão III (ANEXO IX)

Peça de repertório e composição (ANEXO IX, 03:54)

A interpretação da peça sofreu de problemas anteriormente apontados (certa inibição na articulação e na expressividade em geral [ANEXO XI, A1: 52; A3: 53] e abuso do pedal [A1: 52, A3: 53]).

A composição original pode ter demonstrado algum interesse rítmico [A1: 52], embora tenha denunciado excesso de confiança [A3: 53], falta de preparação [A1: 52/53; A3: 53] e falta de originalidade criativa [A1: 52; A2, A3, A4: 53].

Leitura espontânea (quatro fragmentos) (ANEXO IX, 07:14; 09:12; 11:24; 13:20)

Nesta actividade, reconhece-se uma certa melhoria em certos aspectos. Os andamentos não foram tão excessivos [A2: 56], e também parece haver um progresso na audição crítica e no uso do pedal [A1, A3: 56; A1, A4: 59; A3: 60].

(C) foi razoavelmente bem sucedido no confronto com os elementos expressivos dos fragmentos [A1, A3: 56/59; A1: 60; A4: 60], embora o seu desempenho neste campo esteja longe de ser consistente [A2, A3: 57; A1: 59; A3: 59; A2: 60].

A sensação de controlo [A3, A4: 56] e fluência foi confirmada nos comentários, juntamente com a correção e segurança no reconhecimento da notação, que continuam a ser dignos de destaque [A3, A4: 56/59/60; A2: 57/ 60; A1: 59/60].

Menos favoravelmente, surgem uma certa inconsistência e desconcentração, causadores intermitentes de erros e hesitações [A1, A3: 57; A1, 58; A4: 57; A3: 59], problemas por vezes considerados como traços de personalidade (falta de humildade [A2: 56/59]).

Referindo-se aos problemas de concentração, (C) mencionaria, na entrevista final, a sua dificuldade ocasional: “*Estou com muita informação na cabeça e não consigo ... centrar no essencial*”. Reconhece que as situações de avaliação podem afectar negativamente a sua capacidade de concentração. Na aula, mais relaxado, emerge um equilíbrio superior, e a sua concentração também melhora (ANEXO IVc: 00:10:00).

Montagem de Repertório (ANEXO IX, 19:28)

Analogamente a situações anteriores, esta actividade revelou negligência na preparação prévia [A2, A3, A4: 67]. Foram muito evidentes as hesitações nos acordes mais complexos, que foram decifrados *in situ* sem nenhum rigor rítmico nem sentido musical [A1; A2: 67], assim como um regresso ao abuso de pedal [A1: 67].

O conteúdo expressivo da peça, isto é, a interpretação, não existiu [A1, A2, A3: 67].

Improvisação (ANEXO IX, 25:44)

Apesar de ter tido um desempenho relativamente modesto, adivinha-se uma maior competência no participante (“capacidade improvisatória e de resolução de problemas” [A4: 69]).

O defeito mais frequente consistiu em ter permitido uma textura excessivamente vazia [A1, A2, A3, A4: 69]. Esta simplicidade permitiu que a melodia improvisada tivesse alguma “liberdade de movimento” do ponto de vista rítmico [A1, A3: 69], e fosse considerada também como “artística” [A4: 69]. No entanto, ficou patente a falta de lógica melódica e de carácter [A2, A3: 69], sofrendo também o exercício de excesso de pedal [A3: 69].

Redução de partituras (ANEXO IX, 32:19; 35:14; 37:36)

Este exercício denunciou de forma clara a já observada negligência na preparação deste participante [A3: 72], motivada possivelmente por um excesso de confiança [A2: 72] na capacidade do próprio para “improvisar” uma saída airosa em todas as situações. Outro factor manifestamente visível foi a tendência para desfigurar o andamento impulsivamente [A1, A2, A3, A4: 72; A1: 72; A3: 74], na tentativa mal sucedida de ser expressivo através da agógica, ou de encobrir hesitações [A1, A3: 74] de ordem rítmica. “*O resultado é um fluxo hesitante, percutido e banhado em pedal. Exercício muito fraco*” [A3: 72/74].

Foi notória uma grande inibição [A4: 76] relativamente à execução dos elementos expressivos do texto (dinâmica [A1: 72/76; A3: 74/76], articulação [A1, A3: 74; A3, A4: 76], tímbrica [A2: 76] e agógica [A3: 76]).

Sessão IV (ANEXO X)

Harmonização espontânea de melodia I (ANEXO X, 01:25)

Os comentários valorizam a atitude inventiva, fluente e instintiva do participante [ANEXO XI, A1, A3: 79], a sua capacidade para procurar alternativas às soluções mais óbvias e imediatas, e portanto, aos processos pelos quais a melodia proposta pode adquirir estilos diversos, dependendo da harmonização [A1, A2: 79].

Apesar dessa nota positiva, também é reconhecido que a progressão resultou forçada, e não chegou a constituir um todo orgânico [A3: 79]. Noutras ocasiões a harmonização foi avaliada como “excelente” [A4: 79], e fiel à ideia original da melodia [A2: 79].

A realização, mais uma vez, sofreu de excesso de pedal [A3: 79], e o andamento foi irregular [A3: 79]. As qualidades do exercício denotam uma boa capacidade auditiva [A4: 79], enquanto é apontada a necessidade de equilibrar o instinto e a identidade criativa com alguma racionalidade [A3: 79].

Harmonização espontânea de melodia II (ANEXO X, 03:09)

Bem sucedido nesta melodia, a tentativa do participante (C) resultou convicente [A2: 81], coerente [A3: 81], e talvez mais clara e simples [A2, A3: 81] do que as anteriores

[A3: 81]. O facto de ter escolhido um andamento bastante fluente [A1: 81] poderá ter retirado um pouco do carácter de hino [A4: 81].

Harmonização espontânea de melodia III (ANEXO X, 04:30)

Apoiando-se na sua capacidade para tocar com fluência e agilidade mental, o desempenho de (C) denuncia aqui aspectos contraditórios. Como em casos anteriores, boas opções (harmonias surpreendentes [A1, A2 A3, A4: 82] coabitam com outras, forçadas, inconsequentes ou desinteressantes [A2, A3: 83]. A tendência para tocar mais depressa do que é prudente pode ser responsável por estas últimas [A3: 82].

Esta frase, de A3, poderia talvez resumir a atitude genérica de (C): “*Não é a capacidade de harmonizar do participante C que está aqui a ser julgada, mas sim o seu rigor na hora de gerir certos factores da performance. Com demasiada frequência más decisões apenas nesse nível (andamento, desconcentração, falta de preparação prévia) têm um efeito adverso nos seus desempenhos*” [A3: 82].

Montagem de Repertório (ANEXO X, 09:21)

O participante (C) mostrou um certo envolvimento com a peça [A1, A3: 86, A4, 87], conseguindo alguma projectão de nuances, embora insuficiente segundo a maior parte dos comentários [A1, A2, A3: 86; A4: 87]. O problema central reside na irregularidade rítmica [A1, A2, A3: 86], já frisada numerosas vezes.

Uma vez mais, é denunciada a deficiente preparação [A2: 86; A4: 87]. Outro aspecto recorrente é a excesssiva percutividade do som [A3: 86], produto de tensões corporais do participante.

Leitura espontânea (ANEXO X, 12:23; 15:35; 19:10; 21:29; 25:04; 27:40)

A instabilidade da pulsação parece ser já um dado adquirido [A1, A2, A3, A4: 89; A2, A3: 92; A2: 94/96; A1, A3, A4: 96; A1, A3: 98; A1: 99]. Um facto paradoxal, num participante que possui uma formação e experiência musical razoavelmente sólida. Poder-se-ia talvez atribuir esta instabilidade a um maneirismo pessoal, de difícil correcção.

Outro aspecto que não foi possível emendar foi a tendência para utilizar o pedal em demasia [A1: 89/94/96/98; A3: 92/96/99], o que tem como consequência a confusão da textura e o obscurecimento da articulação [A1: 89; A3: 94].

As segundas tentativas contribuíram normalmente para melhorias significativas nos desempenhos [A1, A2, A3, A4: 90; A1: 98]. A excelente capacidade de reconhecimento dos símbolos da notação foi comentada com frequência [A1, A2, A3, A4: 92; A3, A4: 94; A1, A2, A3: 96; A2: 98].

Nalguns fragmentos, (C) demonstrou com destreza e confiança a sua competência em matéria de leitura espontânea [A1, A3: 92; A1: 98; A4: 99], produzindo em ocasiões alguns dos melhores exercícios de todas as sessões [A4: 95]. Normalmente, nestes casos, também as segundas versões foram melhor conseguidas, e imbuídas de um espírito mais experimental e exploratório [A1, A2, A3, A4: 92; A1, A2, A3: 94; A4: 95/99; A1, A2: 96].

As considerações de (C) na entrevista final, reflectindo sobre a pluralidade de interpretações que a notação pode despoletar, são reveladoras do universo interior deste

participante. (C) narra como, com 13 anos, quando começou a aperceber-se de que queria continuar a fazer música, já se maravilhava com a forma como a partir do estímulo comum da partitura podiam surgir “versões” tão pessoais e diferentes. Nessa idade, tinha já presente o papel da partitura como transmissora de múltiplas camadas de informação (ANEXO IV:c 00:23:00).

O problema que se lhe coloca para o futuro será o de equilibrar as suas estratégias para conseguir uma maior consistência no desempenho. A competência na redução e simplificação de texturas, demonstrada em alguns excertos, é considerada como um factor de progresso, porquanto denota a capacidade de separar o essencial do acessório no gesto musical [A3: 100]:

“Volto a ficar com [a] impressão que os problemas que revela na maior parte dos exercícios estão relacionados com [a] personalidade e [a] atitude, e não tanto com [a] dificuldade ou incapacidade de fazer melhor. De alguma maneira ..., este participante possui alguma sofisticação na sua relação com a música” [A3: 99].

“...vejo positivamente a escolha do participante de seleccionar parte do texto, não deixando que a complexidade da polifonia retire a consistência rítmica essencial da peça. Nesse sentido, sinto um bom progresso. Igualmente notável é a capacidade de confiar no tacto, na sua relação com o teclado. Obviamente, esta capacidade não está ainda livre de erros nem [de] hesitações, mas parece haver um avanço neste departamento! Diria que a capacidade de compreender o texto (e também a de projectá-lo no piano) foi melhorando nestas sessões. Esse progresso, não é linear (como aliás, seria normal esperar!), mas não por isso deixa de ser notável” [A3: 100].

8.7. Conclusão

Os participantes foram capazes, individualmente e como grupo, de reflectir sobre os seus próprios desempenhos, frequentemente com observações perspicazes. Analogamente, a entrevista realizada após a conclusão da última sessão, reflecte, na opinião do investigador, bastante sagacidade e maturidade da parte dos participantes. As suas incipientes vocações pedagógicas tornaram-se evidentes no decorrer da experiência, sempre que os participantes reflectiam sobre os processos de aprendizagem e desenhavam estratégias de estudo. Em muitos casos, as novas aquisições despoletaram raciocínios críticos sobre a sua experiência musical prévia.

Como foi já mencionado, a experiência foi realizada com uma amostra pequena, não aspirando à obtenção de resultados generalizáveis. Procurava-se a recolha de dados “profundos”, capazes de iluminar de forma penetrante os processos através dos quais os participantes fizeram aquisições musicais *funcionais*. Também interessava indagar se essas aquisições modificaram as suas atitudes como professores e profissionais.

Os resultados dos participantes podem parecer contraditórios, com alguma frequência. A resposta psicológica à pressão parece ser um factor importante a considerar na hora de avaliar estes desempenhos. Veja-se por exemplo, no caso da Leitura Espontânea; é através de séries completas de fragmentos que é possível ganhar uma visão significativa sobre o nível real de desempenho dos participantes. Isso verifica-se particularmente naquelas actividades que são executadas sem mais preparação prévia do que um breve exame visual.

Talvez o participante (A) seja, entre todos, o que mostrou mais dificuldade nas situações de avaliação. Foi notável um decréscimo no seu desempenho, quando comparado com as suas realizações nas aulas regulares. Este facto parece ser uma consequência da sua relativa inexperiência como *performer*. A prática funcional adquirida durante a licenciatura parece ter representado um ponto de viragem para a sua confiança e segurança. No termo da experiência, a sua percepção do “problema” tinha-se transformado: *“Sobre o estado de espírito antes da gravação tenho a dizer que não havia qualquer tipo de ansiedade ou nervos ... Confesso que nesta altura para mim é quase indiferente ser ou não filmado. Penso que isto terá a ver com o facto de procurar sempre que toco piano – sobretudo em contexto de aula que é do que agora se trata – dar a mim mesmo e demais ouvintes o que de musical melhor consigo”* (ANEXO III: 4).

No começo da instrução, o Participante (A) mostrou uma maior fragilidade em aspectos relacionados com rítmica e métrica (por exemplo, a perda fácil do sentido do ritmo nos valores cumpridos, encurtando a duração do compasso). O uso de pedal foi outro ponto problemático. Embora sejam visíveis ao longo das gravações certos progressos (e especialmente nas aulas), ocorre frequentemente uma inibição do uso do pedal, ou, no outro extremo, um uso excessivo. Contudo, apresenta uma manifesta consciência do facto, o que pode ser por si só o começo da solução do problema (ANEXO III: 3-4).

O próprio (A) reflecte com alguma lucidez sobre o seu processo de crescimento como músico: *“Sobre a minha evolução eu acho que ela existe efectivamente, e estou satisfeito com o meu progresso [;] no entanto tenho bem presente que ainda tenho muito que trabalhar pois ao nível em que me encontro, acho que qualquer um toca e eu preciso para o meu dia-a-dia de trabalho como professor de tocar ainda mais e melhor, de forma a conseguir os resultados (p. ex: aprender um excerto musical a usar numa aula) o mais rapidamente possível, sem perder muito tempo de estudo”* (ANEXO III: 4).

Para (A), o impacto mais perceptível desta experiência não reside apenas nos resultados concretos. Mais interessante foi constatar, no fim da experiência, como as suas atitudes perante a música e o ensino musical se transformaram. No decurso dos seus estudos, observou estilos de ensino diferentes, facto que avivou a sua curiosidade por temas pedagógicos. Com uma identidade pedagógica ainda incipiente, (A) salienta o ideal do ensino como *“a formação de uma inteligência integral”* (auditiva, analítica, sensorial), baseando-se menos na repetição e na execução (ANEXO IVa: 00:32:00).

A leccionação em grupo serviu igualmente como palco de observação de modos diversos de aprender. Ver os colegas numa linha de evolução, confrontados com questões similares, permitiu ao participante (A) observar outras formas de resolver problemas. Estudando o processo do colega conseguiu antecipar como o mesmo processo se iria verificar em si mesmo. A observação do outro permite a transferência de saber e a acumulação mais eficiente de experiência (ANEXO IVa: 01:01:30). Como foi referido no presente trabalho, a classe colectiva e a resolução cooperativa de problemas são dois pilares do Modelo Generativo do PF. Para o investigador, a ligação funcional entre ambas perdurou, nomeadamente através da partilha de experiências com os participantes.

Anteriormente à sua entrada na Licenciatura, o conceito que (A) tinha da improvisação era o de uma actividade desenvolvida num ambiente completamente livre de regras ou limitações (ANEXO IVa: 00:19:00). Após a experiência, (A) reflecte lucidamente sobre o papel da criatividade, sobre o seu valor enquanto actividade *“em tempo real”*, e sobre a interacção dinâmica entre a intuição e o conhecimento na tomada de decisões (ANEXO

IVa: 00:18:00). “Pela improvisação chegamos a outros conhecimentos”, comenta (A), referindo-se à integração²⁷ numa actividade de descodificação dos acordes, e à composição espontânea num ambiente métrico pré-definido. (A) apercebe-se que, graças à prática da improvisação, consegue trabalhar aspectos em que ainda se sente deficitário, como o ritmo (ANEXO IVa 00:20:15). Embora consciente do seu nível básico, e dos seus problemas com a gestão do ritmo, (A) refere as boas sensações associadas à actividade, sempre que consegue integrar bem todos os elementos (harmonia, métrica, invenção...) (ANEXO IVa: 00:21:30).

Questionado sobre a sua autonomia responde que a começou a sentir desenvolver durante os seus estudos de licenciatura, referindo o papel determinante do contacto com o PF.²⁸

Na sessão IV, os comentários sobre as harmonizações de (A) oscilam de exercício para exercício, deixando a ideia de que os seus desempenhos ainda não atingiram a consistência e segurança desejáveis, embora sejam visíveis sinais de progresso. Sendo que as três harmonizações foram gravadas na mesma sessão, o desempenho irregular de (A) parece sugerir que o sucesso na realização destes exercícios possa depender da sensação de “destreza” e confiança que advem da exposição mais continuada. É um facto – e a experiência nas aulas do autor demonstram isso mesmo – que os alunos com mais dificuldades nestes exercícios “abertos” e improvisados recolhem melhores frutos depois de realizarem vários exercícios similares de forma sequencial.

Como professor, (A) demonstra preocupação perante a situação da maioria dos alunos, os que não tencionam continuar numa via profissionalizante, nomeadamente em relação ao teor excessivamente “executante” do ensino a que são sujeitos, e propõe para estes alunos uma abordagem abrangente da música como caminho principal²⁹ (ANEXO IVa: 00:26:30).

Na entrevista final, (A) refere-se a si mesma como pessoa criativa, falando de forma particularmente efusiva das actividades ligadas à composição (ANEXO IVa: 00:02:20). Na entrevista, (A) relata as experiências de composição que realiza com os seus próprios alunos de FM (os seus alunos compõem? “Sim! E adoram! É fantástico!”). (A) reitera com entusiasmo a importância de serem os alunos a seleccionar os materiais, a fazer escolhas, a compor, e a cantar essas mesmas composições. (“A composição como um meio, não como um fim”). Lamenta, por último, não ter tido na sua licenciatura mais oportunidades para compor, à excepção das aulas de Piano Funcional (ANEXO IVa: 01:05:00).

O participante (A) realiza outras reflexões a partir da sua própria experiência. Assim, por exemplo, denuncia a ênfase excessiva da educação musical na leitura, descurando a experiência sensorial do som (ANEXO IVa: 00:33.50). Apoiava uma mudança de paradigma na educação musical, uma nova força que permita usar a criação como alavanca. A actividade criativa promove, segundo ele, uma vivência afectiva e inclusiva, gerando novos futuros apreciadores de música. (A) menciona a “rentabilidade” que teria a

²⁷ A integração e interligação de competências são ideias-chave do Modelo, que afloram nas palavras do participante (A) após a experiência.

²⁸ Uma das hipóteses do Modelo Generativo do PF é a de que a prática *funcional* da música fomenta a autonomia dos educandos.

²⁹ Novamente ecoam nas palavras e atitudes do participante (A) ideias ligadas a hipóteses deste trabalho: “A prática funcional da música fomentará ... uma imersão mais plural e diversa – menos centrada no próprio instrumento e na sua literatura específica – na Música como *Gestalt*”.

promoção de uma apreciação mais elevada da música, no sentido da participação afectiva, socialização e partilha³⁰ (ANEXO IVa: 0:39:40).

No fim da experiência, (A) descreveria o piano como o domínio em que sente uma maior realização (ANEXO IVa: 00:01:10). O impacto da “experiência pianística” em (A) pode ser melhor aferido quando fala do papel crescente que o piano foi adquirindo na sua própria actividade como docente.³¹

Realista quanto ao seu nível de desempenho, (A) está consciente de que o professor também é avaliado pelos alunos, quando mostra (ou não!) a sua destreza na aula. (A) prepara de forma especial todas as actividades em que utiliza o piano. Esses cuidados tiveram um efeito compensador, quando alguns dos seus alunos, estudantes de piano, tiraram dúvidas referentes ao repertório que estudavam (“*Os alunos sentiram confiança na minha presença ao piano*”) (ANEXO IVa: 01:09.00).

Em suma, é possível, através desta narrativa de (A), testemunhar um progresso não apenas nas competências pianísticas concretas, mas também na consolidação de atitudes como docente.

Em relação à participante (B), é de destacar a sua menor auto-confiança. Respondeu prontamente “*não*” à pergunta sobre se se considera uma pessoa confiante. “*Sou muito pessimista ... Deixo-me abalar muito, às vezes por nada...mas tenho vindo a melhorar um bocadinho...como música, se calhar, também*” (B) atribui essa sua falta de confiança/segurança a algumas experiências do passado (ANEXO IVb: 00:01:00), nomeadamente ao défice de estímulo à criatividade na sua formação inicial. (B) refere a necessidade de alimentar estas aptidões, e lamenta que as suas o tenham sido “*um bocadinho tarde*” (ANEXO IVb: 00:03:00). No entanto, foi possível verificar que apesar desta menor auto confiança (B) conseguiu talvez alcançar, entre todos os participantes, o melhor progresso e regularidade nos seus desempenhos.

Ao referir a experiência de improvisação da última sessão, (B) incide na questão da confiança e dos nervos. Reconhece que começou relaxada, mas que se sentiu nervosa no meio do exercício: “*Isto parece que toma conta de nós de uma tal maneira que uma pessoa acaba por ficar bloqueada*”. Nas situações de teste, continua (B), “*...há uma coisa que não me deixa ser expansiva ... espontânea*” ... *Em casa, ... as coisas fluem de uma tal maneira que eu consigo até ...ter momentos ...ideias engraçadas ...que depois não consigo reproduzir aqui*”. É interessante constatar a forma como (B) reconhece a sua dificuldade na prática da improvisação, incidindo no

³⁰ Em conexão directa com as reflexões de (A), outra das hipóteses do modelo proposto é a de que “a prática funcional da música ... estimulará uma ligação activa, afectiva e duradoura à prática musical”. “Uma abordagem educativa que integrasse a promoção de “competências funcionais”, através da utilização do piano ..., redundaria na optimização universal da prática musical. Esse melhoramento teria reflexo tanto na actividade musical daqueles orientados para o profissionalismo, como também na prática dos que abandonam o sistema formal de ensino”.

³¹ Outra hipótese do estudo é que um efeito da formação funcional será o “desenvolvimento de uma visão complementar do piano como instrumento harmónico e multifacetado, através do qual o aluno poderá ... acrescentar um aspecto funcional à sua formação de professor”. “Ampliação das valências do músico profissional, concretizada num maior leque de opções profissionais”. Cabe mencionar aqui as inspiradoras palavras que o Avaliador 2 inclui no seu currículo: “Durante vinte anos como professor de violoncelo acompanha [ao piano] os seus alunos em aulas e audições. Em quarenta anos de vida profissional como violoncelista, agradece a ‘companhia’ do piano na sua vida profissional, como apoio na leitura e preparação de partituras orquestrais, como maestro das orquestras escolares que dirige...” (ANEXO VI: 1).

impacto negativo da ansiedade na performance: “Fico bastante bloqueada ... Em casa é outra coisa ... é completamente diferente” (ANEXO IVb: 00:09:30).

(B) fala da sua relação com a improvisação como “o meu ‘quebra-cabeças’, ... muito importante na formação de um músico, mas nunca explorada durante todos estes anos, é o exercício onde sinto mais dificuldades, onde não consigo criar, bloqueio, sinto-me inábil” (ANEXO III: 6).

Os exercícios de harmonização, pelo contrário, foram uma fonte de prazer para (B) durante toda a experiência. Embora ainda não se assuma profundamente nesse papel, (B) considera-se uma pessoa criativa, “em determinados aspectos ...na música, também, se calhar”. “Até entrar neste curso, nunca tinha desenvolvido muito os meus caminhos criativos” (ANEXO IVb: 00:01:55). As experiências em harmonia foram, sem dúvida, algumas das que mais aliciaram a participante (B): “Tenho que criar algo de novo, e ser criativa ... A harmonização é um dos caminhos que nos permite ser mais criativos”. Falando das suas estratégias (B) explica: “Deixo-me ir”; fala de “transe”, de “estado alfa”,³² “... porque gosto muito do que às vezes faço...”. Quando descreve as suas vivências como “fluxo”, sem controlo da sua parte, o autor fez notar que isso não é consistente com o que (B) tinha dito sobre a sua pouca auto confiança; (B) respondeu então que é precisamente através da prática criativa que alimenta a sua confiança (ANEXO IVb: 00:07:00).

A percepção da participante, tal como expressada no inquérito (ANEXO IIb: 4), sobre o seu desempenho na Memorização Instantânea, é de “2” numa escala de 0-5. A resposta sobre a satisfação que a actividade lhe produz é a mesma. Não indica assim uma percepção realista do seu desempenho, indicando uma clara tendência para o minorizar. (B) explica que a sua resposta nesta actividade é muito variável. Depende do seu estado, e também do facto do excerto conseguir “transmitir-lhe alguma coisa” ou não e refere novamente a falta de confiança como um factor que a afecta negativamente, causando ansiedade na performance. Relata que quando estuda uma peça sistematicamente – gesticula com as mãos na mesa – “eu consigo memorizar muito bem”. Quando a actividade é imediata e sob pressão temporal, “fico muito perdida” (ANEXO IVb: 00:28:00).

Na entrevista final, (B) refere-se da seguinte forma às suas vivências internas enquanto realiza leituras de forma espontânea: “Fico ainda um bocadinho bloqueada em relação às sensações, porque estou demasiado preocupada em tocar as notas e o ritmo direitinho”. Relata também que recentemente, a sua imaginação visual associa uma ideia ou imagem respondendo ao carácter da peça. “A música chega até mim em diversas emoções, e [de uma forma] bastante descritiva”. (B) Refere a importância que essa visualização tem para atingir o sucesso, quando esta é aplicada à realização da leitura espontânea (ANEXO IVb: 00:05:00). Após a última sessão, (B) divagará sobre o seu próprio progresso e desempenho como leitora: “...as leituras à primeira vista tornaram-se muito mais simples para mim, ou pelo menos tenho outro tipo de reacção (uma vez que entrava em ‘colapso nervoso’). Foi uma das carências que melhor consegui superar ou até onde fiz mais progressos” (ANEXO III: 6).

É novamente possível retirar conclusões acerca do impacto que os estudos de PF tiveram na visão da música e da profissão de docência em (B), demonstrando esta uma

³² Salienta-se uma experiência similar relatada pelo participante (A) durante o seu estudo pessoal (ANEXO IVa: 00:10:10). Para um maior aprofundamento sobre experiência de fluxo, consultar Csikszentmihalyi, 1990, e Lutz & Guiry, 1994.

atitude de maior autonomia: “...tento criar as minhas bases, as minhas defesas [modos de trabalho], dentro das minhas limitações” (ANEXO IVb: 00:03:25).

(B) lecciona Educação Musical no ensino genérico e Formação Musical no ensino vocacional. Reconhece gostar de ambas situações, embora saiba por experiência que no ensino vocacional os alunos tendem a permanecer por vontade própria. (B) está consciente de conseguir resultados “*muito positivos*” com os alunos. Sempre que fala do seu papel de professora, as suas palavras e atitude parecem indicar que o ensino é a sua verdadeira vocação e realização pessoal (ANEXO IVb: 00:40:00). Nos seus planos futuros, pretende explorar mais profundamente algumas pedagogias; não com a intenção de adoptar uma, mas para enriquecer a sua abordagem ecléctica do ensino (ANEXO IVb: 00:41:00). Observa (B) que a dificuldade dos alunos em se movimentarem ao som da música é geralmente um indicador da existência de problemas noutras áreas (ANEXO IVb: 00:50:00).

Sobre o papel da aula colectiva, defende a sua importância para a Formação Musical, por permitir a troca de experiência e a interacção. Quanto ao Piano Funcional, reconhece que o essencial é a criação de um ambiente de partilha (ANEXO IVb: 00:45:00).

Participante (C). Reproduz-se aqui o comentário de um avaliador, realizado no final da avaliação da sessão I, por considerar o autor que esta observação sintetiza um dos aspectos mais marcantes do perfil psicológico deste participante: uma elevada autoconfiança. “*Na minha opinião, este tipo de erros no Participante III são frequentes, e possivelmente devidos ao excesso de confiança. Este participante mostrará, ao longo da experiência, uma atitude mais instintiva, perceptiva e musical em grande parte das actividades. Aparentemente, dir-se-ia que a sua atenção é focada principalmente na realização da ideia musical. As suas acções no piano tendem a salientar padrões, motivos e estruturas; geralmente, a sua pulsação é mais fluente que a dos colegas, e os andamentos que escolhe são tendencialmente mais rápidos, dando preeminência a factores estruturais e expressivos, e não aos eventos individuais. Esse conjunto de circunstâncias resulta também, com alguma frequência, em erros inesperados*”. [ANEXO XI, A3: 31/32; sublinhados do autor].

Na entrevista após a conclusão da experiência, (C) parece corroborar o facto de transmitir uma atitude muito confiante: “*Acho que sim, ... se calhar às vezes de mais, quando tenho a certeza ... quando sei que domino uma área ... às vezes tenho confiança de mais ...*” (ANEXO IV: 00:01:00).

Na mesma entrevista, (C) revela que aquela actividade em que sente a sua confiança mais fragilizada é precisamente a harmonização livre (sem sugestões de acordes), e isso pelo facto de não saber exactamente como vai soar. “*Tenho a ideia do acorde na cabeça, mas não sei, no contexto da peça ... não sei como vai soar o acorde ... Se calhar, jogo sempre um bocadinho ‘para atrás’ [defensivamente]*”. Já durante o estudo ou nas aulas, não sendo possível realizar uma segunda tentativa, tenta avaliar os locais onde pode “*colocar mais informação ... fazer um melhor acompanhamento ... preencher mais*” e explica que ao abordar este tipo de exercício pela primeira vez, escolhe andamentos mais calmos (ANEXO IVc: 00:05:30).

Como referido anteriormente durante a narrativa, este traço de carácter poderá ser a explicação, simultaneamente, das melhores e das piores qualidades de (C), tal como projectadas nesta experiência. Se por um lado é a confiança que parece impulsionar um bom nível de desempenho, por outro lado é essa confiança (por excesso) que o leva a

recusar adoptar comportamentos que o conduzam a um patamar de realização mais elevado (i.e. estudo mais rigoroso, interesse em abandonar hábitos adquiridos).

A imagem que (C) tem da sua própria competência em improvisação parece ser ajustada: *“Se eu conseguir ter a harmonia bem presente, a melodia sai-me espontaneamente...”*, Já quando surgem dúvidas sobre um acorde, por exemplo, a melodia é construída à volta das notas do acorde *“para não falhar”*, de forma menos natural. Reconhece que a apreensão inicial da harmonia tem um forte impacto no interesse da melodia (ANEXO IVc: 00:07:30).

No ANEXO IVc, (C) descreve as suas sensações durante a leitura espontânea em termos de *“conforto”*: mesmo antes de ver a peça, a sua atitude é positiva e confiante, com base em experiências positivas anteriores. A sua preparação prévia para a leitura é bastante convencional, e revela simplicidade e sentido comum: olhar para a tonalidade, compasso, e lugares potencialmente complicados (ANEXO IVc: 00:03:40).

Na entrevista final, (C) comenta que a sua abordagem destes exercícios “livres” ou “abertos” se altera consoante seja uma situação de avaliação ou não. Se bem durante o estudo individual, na sua atitude prevalece a liberdade, o instinto e o sentido de fluxo, e um convívio saudável com a sensação de risco, já nas avaliações a abordagem é de maior “controlo” (ANEXO IVc: 00:08.30).

(C) tem também uma percepção favorável das competências funcionais como promotoras da sua própria musicalidade. Experimenta-o no domínio da direcção de agrupamentos, e na realização de composições e arranjos de materiais que utiliza nas aulas (ANEXO IVb: 00:36:00). A redução de partituras é-lhe útil porque torna necessária a apreensão do contexto, na audição e nos trabalhos de ditado, e obviamente, também para a direcção. Aos seus alunos, (C) tenta mostrar a importância da memorização. Segundo crê, a memória liberta o lado criativo: *“Que eles consigam tocar, cantar, memorizar, a partir daí ... criar a sua própria expressão”*. (ANEXO IVc: 00:33:30).

A auto-imagem de (C) como indivíduo criativo e autónomo é também confirmada na entrevista final: *“Penso que sim ...[sou um indivíduo criativo] ... a nível musical ...penso que estão sempre a surgir ideias novas”*.

Em suma, poderíamos concluir que as actividades propostas ao longo da experiência (Leitura espontânea, Harmonização, Improvisação, Composição, Memorização instantânea e Redução de partituras) perfazem um corpo coerente de estudo que permitiu aos participantes desenvolver a sua funcionalidade musical.

O modelo de Piano Funcional proposto é assente em três pilares: leitura, harmonia e experimentação. Tendo em vista o progresso descrito pelos avaliadores, poderíamos aferir que as actividades propostas têm um efeito positivo nestes três pilares e que o modelo proposto é passível de ser aplicável.

Conclusões finais e Recomendações

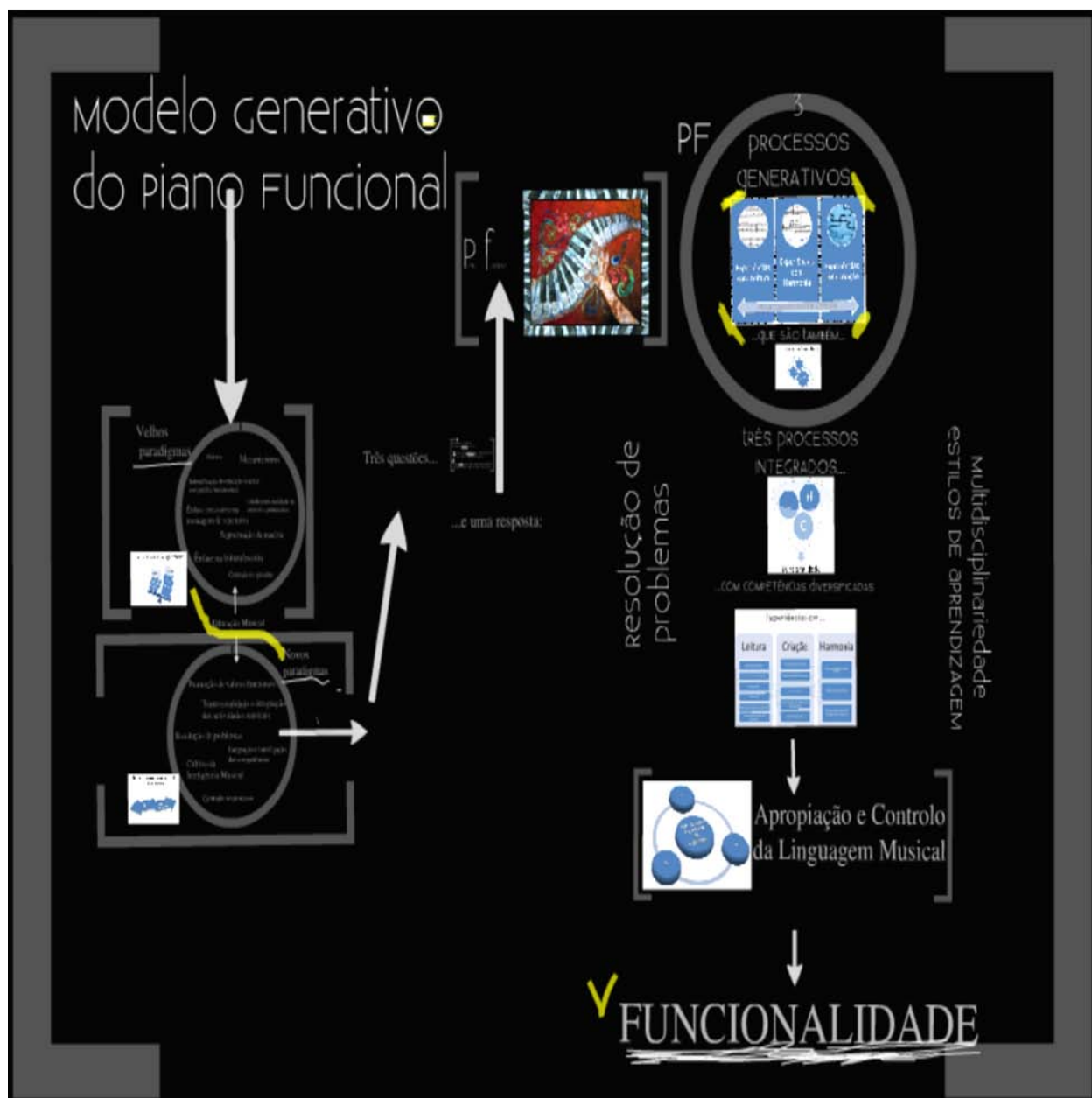
Depois do considerável levantamento de informação que a elaboração desta tese suscitou, transparece a necessidade de uma discussão aprofundada por parte dos agentes do ensino musical sobre a implementação de uma componente funcional no ensino, nomeadamente através do estudo do piano como instrumento complementar.

Concomitantemente ao levantamento de informação realizado ao longo do presente trabalho, a prática do investigador enquanto docente reflecte um certo desapontamento sobre o estado do ensino da música, assente sobretudo na repetição e na descodificação simbólica. Mais especificamente, percebe-se uma significativa falta de alfabetização musical. Uma verdadeira alfabetização *funcional* só pode ser sustentada por uma educação musical que promova a criatividade. Também é manifesto o desconhecimento e conseqüente escassez de discussão de correntes pedagógicas como as desenvolvidas pela *Comprehensive Musicianship* e por figuras como Dalcroze, Gordon ou Suzuki, correntes estas que permitiriam uma vivência verdadeiramente generativa e funcional da música. Torna-se assim necessário, no âmbito da educação musical, uma maior ligação entre os resultados produzidos pela investigação e a prática docente. Essa conexão permitiria, por sua vez, uma reformulação informada dos *curricula*, em todos os níveis de ensino.

Da síntese dos resultados obtidos na revisão da literatura surgiu a proposta de um Modelo Generativo de Piano Funcional que pode ser sintetizada na Ilustração 78 (para uma visualização mais completa do modelo, recomenda-se consultar a apresentação do investigador: <https://prezi.com/secure/e0edb578c06585e2c5238cd9847b3547ad7d4878/>).

Esta proposta de modelo – um Modelo Generativo de PF – argumenta que a *cultura do som* permite ao indivíduo uma experiência holística da música. Esta experiência declara-se nas seguintes premissas: a) imersão/aculturação no som e na sensorialidade; b) conexão emocional com as qualidades expressivas do som; c) valorização do gesto e do movimento, através de uma apreensão primária, contínua e simultânea da música e da coordenação mente-corpo; d) promoção da prática da audição e da visualização, tarefas integradoras por excelência, como explorações do sentido e da estrutura da música; e) geração e aplicação de conhecimentos integrados no domínio da criatividade, no qual se estabelecem conexões entre ideias de forma não-linear. Afirma-se ainda que todos estes aspectos estão fortemente relacionados com o processamento simultâneo, com a expressão e com a interpretação e subjectividade.

Ilustração 78 – Imagem Geral do Modelo Generativo de Piano Funcional



Ao longo deste trabalho foram formuladas várias hipóteses, todas relativas aos efeitos que uma formação funcional poderia ter na população discente, promovendo a diversidade e a integração das competências, e a sua autonomia. Os resultados da experiência conduzida no Capítulo 8 apontam para a plausibilidade destas hipóteses, uma vez que se pôde verificar, através dos resultados do desempenho dos participantes e da avaliação dos mesmos pelo painel de avaliadores, que um programa de estudos de Piano Funcional, construído segundo o Modelo Generativo proposto, poderá ter impacto:

- No desenvolvimento de uma visão complementar do piano como instrumento harmónico e multifacetado, através do qual o aluno poderá não só aprofundar conhecimentos analíticos previamente adquiridos, como também acrescentar um aspecto funcional à sua formação de professor [ANEXO IVa: 01:05:00; ANEXO IVa: 01:09:00; ANEXO IVb: 00:03:25; ANEXO XI, **A3**: 31/32; ANEXOIVb: 00:36:00; ANEXO IVc: 00:33:30; nota de rodapé 31 do Capítulo 8];
- Na integração progressiva do intelecto, do ouvido e da parte motora [ANEXO IVa: 00:32:00; ANEXO IVb: 00:07:00; ANEXO XI, **A3**: 31/32; ANEXO IVc: 00:33:30];
- No fortalecimento da relação entre o pensamento musical e a actividade motora que o expressa, através do teclado [ANEXO IVb: 00:05:00; ANEXO XI, **A3**: 31/32];
- Na ampliação das valências do músico profissional, concretizada num maior leque de opções profissionais [ANEXO IVa: 01:05:00; ANEXO III: 6; ANEXOIVb: 00:36:00; ANEXO IVc: 00:33:30];
- Na optimização universal da prática musical (com reflexo tanto naqueles orientados para o profissionalismo, como também na prática de amadores) [ANEXO IVa: 00:26:30; ANEXO XI, **A3**: 31/32; ver nota de rodapé 29 do Capítulo 8];
- Na autonomia dos discentes [nota de rodapé 28 do Capítulo 8];
- Numa imersão mais plural e diversa – menos centrada no próprio instrumento e na sua literatura específica – na Música como *Gestalt* [ANEXO IVb: 00:05:00; ANEXO III: 6; ANEXO XI, **A3**: 31/32];
- Numa ligação activa, afectiva e duradoura à prática musical [ANEXO IVa: 00:02:20; ANEXO IVa: 00:26:30; ANEXO IVa: 0:39:40; ANEXO IVa: 00:01:10; ANEXO IVa: 01:09:00; ANEXO IVb: 00:01:55; ANEXO IVb: 00:07:00; ANEXO III: 6; ANEXO IVb: 00:45:00; nota de rodapé 30 do Capítulo 8];
- Na formação de uma sociedade musicalmente mais rica, fazendo dos amadores praticantes activos, criativos e autónomos [ANEXO IVa: 00:26:30; ANEXO IVa: 00:02:20; ANEXO IVa: 0:39:40].

Finalmente, os resultados apontam para a verosimilhança da hipótese que defende a interacção das competências (cada competência fertilizando a outra no seu desenvolvimento), sendo que todas promovem uma resposta flexível, espontânea, criativa e musicalmente contextualizada aos estímulos musicais [ANEXO IVa: 00:18:00; ANEXO IVa 00:20:15; ANEXO IVa: 00:21:30; ANEXO IVc: 00:07:30].

Discussão metodológica

Espera-se que a presente investigação tenha contribuído para um conhecimento mais profundo da actividade musical, para a exploração sistemática do carácter funcional da formação musical e para a desmistificação do fenómeno da actividade musical. Só assim poderão os resultados deste tipo de investigação ser participados à comunidade científica e artística, e assim possam ser sujeitos a novos desenvolvimentos.

A oportunidade de auscultar o desempenho dos participantes através de observação naturalista, através das suas auto-percepções e das percepções do painel de avaliadores, permitiu alcançar um conhecimento mais completo sobre a aquisição e o desenvolvimento das competências envolvidas no Piano Funcional.

A principal vantagem do Modelo Generativo de Piano Funcional proposto no Capítulo 7 reside no facto de tornar possível compreender de forma mais objectiva os factores envolvidos (i.e., natureza da funcionalidade, desdobramento e integração das competências funcionais, e adaptações concretas das ideias ao piano e à acção pedagógica), bem como a forma como se relacionam entre si. Um modelo esquemático como o aqui desenvolvido parece ser a forma mais apropriada de sistematizar o raciocínio subjacente, possibilitando a percepção global dos factores envolvidos na actividade de Piano Funcional.

Neste modelo não foram considerados factores externos. Mesmo assim, o modelo permite estabelecer relações entre as suas componentes e a forma como estas se vinculam com esses factores. O risco da imposição de modelos no domínio da educação pode ser alto, obstruindo o desenvolvimento da individualidade de cada aluno. No entanto, este modelo não é articulado como uma sucessão de directrizes ou como imposição de um caminho linear. Pelo contrário, o Modelo mostra que tanto dentro de cada grupo de competências como nas relações de cada grupo com o resto do sistema, existe um amplo espectro de possibilidades de implementação que permite ao docente uma grande liberdade de acção e de escolha.

A experiência levada a cabo com os três participantes e quatro avaliadores é assumidamente modesta no seu âmbito. Os resultados, portanto, não aspiram a ser generalizáveis. No entanto, esta amostra reduzida de participantes facilitou a observação em três aspectos fundamentais. Estes corroboram as intenções iniciais: a) conhecer mais profundamente as experiências pessoais dos participantes; b) indagar sobre a natureza das aquisições dos participantes; e c) cruzar pontos de vista diversos sobre aspectos relevantes da prática do PF. Este conjunto de participantes forneceu uma narrativa rica e pormenorizada revelando e ilustrando variados aspectos do tema – o que seria difícil empregando outra metodologia. Neste contexto, a análise qualitativa, e em particular a *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) que serve de inspiração ao estudo demonstra ser uma ferramenta muito útil para compreender a complexidade do fenómeno estudado.

Obviamente, o conhecimento alcançado através da investigação de uma matéria nunca pode ser assumido como definitivo. As evidências obtidas não são suficientes para estabelecer os factos de forma irrevogável. Além disso, subsiste sempre a possibilidade do surgimento de novas evidências questionando o conhecimento já alcançado. Não existiu neste estudo a intenção de apresentar um modelo ou teoria “correctos”. Espera-se, no

entanto, que o modelo proposto possa servir para incentivar a reflexão sobre as várias facetas da actividade. Sendo os estudos de PF praticamente inéditos em Portugal, faz sentido que a experiência tenha adoptado uma perspectiva capaz de iluminar com abundantes exemplos e práticas aquilo que pretende descrever.

Para este trabalho foi realizada uma extensa revisão bibliográfica. Acrescenta-se o facto de esta literatura não ser apenas relativa ao PF, circunstância que pode conferir ao estudo um maior interesse do ponto de vista da educação musical em geral. Este modelo permite uma leitura universal, isto é, pode verificar o seu impacto na formação global do indivíduo, transcendendo a especificidade ou “especialidade” pianística inerente ao domínio do PF. Embora o Modelo seja aplicado ao âmbito do Piano Funcional, está vocacionado para provocar uma mudança real no panorama mais amplo dos estudos musicais. Nesse sentido, o trabalho pode constituir um contributo para o repensar dos paradigmas futuros da educação musical e da já referida orientação dos *curricula*.

A secção seguinte irá apresentar sugestões para investigações futuras, que possam ampliar a experiência neste campo de saber e colmatar as limitações do presente estudo.

Como é mencionado na tese, existe uma multiplicidade de práticas, nomeadamente ao nível do ensino secundário da música em Portugal. A eficiência do Modelo Generativo de PF poderia ser investigada dentro do âmbito destas práticas, por exemplo determinando até que ponto a prática pedagógica se distancia do Modelo Generativo proposto. Igualmente, seria interessante testar a aplicação do Modelo e realizar estudos comparativos utilizando um grupo de controlo. A eficiência do modelo poderia ser aferida a partir das *performances* dos participantes, e tanto alunos como professores poderiam encontrar no Modelo um sistema de referência a partir do qual se efectuasse uma frutífera reflexão.

Outra sugestão para investigação futura seria a de repetir a experiência utilizando uma amostra mais numerosa de participantes, compondo uma narrativa mais completa do processo que cada aluno atravessa durante as suas aquisições funcionais. Concretamente, seria desejável aplicar um desenho mais consistente das componentes gravadas em cada sessão, de forma a verificar melhor a evolução dos alunos. De particular interesse, o estudo mais aprofundado das competências de tocar de ouvido, transcrição e arranjo, que não foram consideradas nesta experiência.

Procurar-se-ia colher mais informação, e de forma mais regular, sobre os participantes. O desenho da experiência poderia incluir:

- a) comentários dos próprios sobre os seus desempenhos e sobre os dos colegas, recolhidos *imediatamente* após a visualização das gravações;
- b) entrevistas em grupo para revelar, em interacção com os colegas, as atitudes e expectativas dos participantes sobre o seu progresso individual;
- c) a manutenção por parte de cada participante de um diário pessoal, em que poderia consignar os momentos mais relevantes do seu percurso funcional (reflexões, aquisições, expectativas ou frustrações);
- d) gravações de vídeo de aulas seleccionadas, onde seria possível capturar momentos mais espontâneos e *naturalistas* das aquisições dos participantes (os vídeos serviriam também, eventualmente, como elemento de reflexão visando a análise das estratégias do professor).

A gravação de aulas seleccionadas abre muitas oportunidades de análise que enriqueceriam a investigação. Primeiro, estima-se que um ambiente mais relaxado seria mais propício à experimentação e constituiria um melhor ponto de observação para os desempenhos nas actividades “abertas” – improvisação, leitura espontânea, harmonização espontânea ou memorização. Este formato permitiria talvez um melhor desempenho dos participantes, que assim poderiam mostrar as suas aquisições sem sofrer a interferência de factores como a ansiedade. A gravação de aulas também permitiria fazer valiosas inferências acerca das dinâmicas existentes entre os participantes (i.e., cooperação, competição) e das interacções com o professor. Os estudos poderiam igualmente incidir sobre as estratégias de leccionação em grupo, talvez comparando os estilos e resultados de vários professores.

No Capítulo 7 foi referido o contributo da professora Marilyn Lowe, que implementou uma classe de piano onde inclui competências funcionais. O método de Marilyn Lowe articula a Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon (bem como princípios de Dalcroze e Suzuki) com o ensino instrumental desde o início da instrução. Uma recomendação de estudo poderia consistir no seguimento dos alunos desta professora, que constituem uma amostra preciosa dos efeitos de um treino de qualidade baseado na educação auditiva, na motricidade e na musicalidade inteligente e funcional. A confirmação da hipótese de que este tipo de formação resulta num “novo” perfil de músico, mais versátil, eficaz, flexível e inteligente, seria importante para chamar a atenção para a causa da funcionalidade na educação musical.

Um outro trabalho pendente é a necessidade da reformulação dos *curricula* existentes, de forma a incluir a componente da funcionalidade na formação do músico. O Modelo Generativo proposto neste trabalho contém ideias passíveis de servir como contributo e inspiração para uma renovação na forma como a educação musical é concebida. A filosofia generativa do modelo pode encontrar uma ampla base de aplicação nos *curricula* actuais em todos os níveis de ensino. A aula de formação musical, já desde a iniciação, pode incluir actividades que utilizem a experimentação e a criatividade desde o primeiro contacto com a linguagem musical. Essa base de experiência pode ser mais tarde aproveitada e expandida no âmbito do Piano Funcional.

Se a Música é considerada a Arte dos Sons, faz sentido que ela seja transmitida como tal na educação. É tempo de repensar as questões básicas relacionadas com os comportamentos musicais que a nossa cultura deseja incentivar, e porquê. O ensino da música é muitas vezes defendido pela sua relevância do ponto de vista cognitivo, isto é, por constituir, intrinsecamente, uma forma específica e autónoma de pensamento. Ora, se esta relevância “cognitiva” da música for reduzida a mais uma forma de racionalidade, então pouco ou nada acrescenta aos outros saberes já promovidos na educação. Aquilo que a mente racional faz é “pensar”, e isso é rotineiramente associado às noções de clareza, ordem e disciplina. Mas a música tem um poder que transcende essa visão. Ela alia o instinto, o gesto, a emoção. A música é pensamento, sim, mas os objectos desse pensamento são o som e o movimento. Acreditamos que *a música pode ser vivida como pensamento em movimento*. A Música, a educação musical, devem ser novamente *corporificadas*, isto é, reintegradas na esfera sensorial/emocional, materializadas num modo criativo de cognição, inseparável da acção. Deste modo, talvez a sociedade passe a considerar a nossa

actividade como uma forma de criatividade que encerra em si mesma um desígnio de renovação e de desenvolvimento comunitário.

BIBLIOGRAFIA

1. LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS

ADOLPHE, Bruce (1996) *What to Listen for in the World*. New York: Limelight Editions.

AHRENS, C.B. & ATKINSON, G.D. (1966) *For All Piano Teachers*. Ontario: Fredrick Harris.

APPLEGATE, Celia (2005) *Bach in Berlin: Nation and Culture in Mendelssohn's Revival of the St. Matthew Passion*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

ARISTOXENUS (1974) *The Harmonics* (Henry S. Macran ed. e trad., Oxford, 1902). Hildesheim: Georg Olms.

BAKER-JORDAN, Martha (2004) *Practical Piano Pedagogy — The Definitive Text for Piano Teachers and Pedagogy Students*. Miami, FL: Warner Bros. Publications.

BARENBOIM, Daniel (1992) *Una Vida para la Música*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor, S.A.

BARROS, Manoel de (1997) *Livro sobre nada*. São Paulo: Record.

BARRY, Nancy H. & HALLAM, Susan (2002) "Practice", in R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, pp. 151-165.

BERNSTEIN, Seymour (1981) *With Your Own Two Hands: Self-discovery through Music*. New York, NY: G. Schirmer, Inc.

BIEHLER, R. F., & SNOWMAN, J. (1990) *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.

BOORMAN, S. (2001) "The Musical Text", in Nicholas Cook & Mark Everist (Eds.) *Rethinking Music*. New York: Oxford University Press, pp. 403-423.

BURROWES, John Freckleton (1823) *The Piano-forte Primer: Containing the Rudiments of Music: Calculated Either for Private Tuition, or Teaching in Classes*. London: Chapell & Co.; and Clementi & Co.

BURROWES Jr, John Freckleton (1854) *New and improved Edition of the Piano-forte Primer: Containing the Rudiments of Music, Calculated either for Private Tuition or Teaching in Classes; to which is Added a Guide to Practice*. London: S.T. Gordon.

BURROWS, Raymond (1937) "The Piano Class as An Agency for Developing Musicianship", in *MENC Yearbook 1937*. Chicago, IL: MENC, pp. 319-325.

BURROWS, Raymond (1944) *Elementary Piano Instruction in College*. New York: Columbia University, Teachers College.

- CAPODILUPO, Alessandra M. (1992) "A Neo-Structural Analysis of Children's Response to Instruction in the Sight-Reading of Musical Notation", in Robbie Case (Ed.) *The Mind's Staircase-Stages in the Development of Human Intelligence*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 99-116.
- CARROLL, Lewis (1944) *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-glass* (1st ed., 1865-1871). New York: Macmillan.
- CHAFFIN, R., IMREH, G., LEMIEUX, A., & CHEN, C. (2003) "Seeing the Big Picture?: Piano Practice as Expert Problem-Solving", in R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Eds.) *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference*, 8-13 Set. Hanover, Germany: University of Music and Drama, pp. 148-151.
- CHOKSY, Lois, ABRAMSON, Robert M., GILLESPIE, Avon E., & WOODS, David (1986) *Teaching Music in the Twentieth Century*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- CHOMSKI, Noam (1968) *Topics in the Theory of Generative Grammar*. The Hague: Mouton & Co.
- CHRIST, W., DeLONE, R., KLIEWER, V. ROWELL & L. THOMSON, W. (1972) *Materials and Structure of Music*, vol. I (2^a ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- CLARK, Frances (1992) *Questions & Answers – Practical Advice for Piano Teachers*. Northfield, IL: The Instrumental Company.
- COLLINS, A. (1987) "Some Whys, Hows, and Whats of Preschool Piano", in J. Lyke & I. Enoch (Eds.) *Creative Piano Teaching*. Champaign, IL: Stipes, pp. 81-89.
- CONROY, Frank (2002) *Dogs Bark, but the Caravan Rolls on*. Boston: Houghton Mifflin Books.
- COREA, Chick (1980) *Music Poetry*. Litha Music.
- COUPERIN, François (1977) *L'Art de Toucher le Clavecin*. Leipzig: Breitkopf & Härtel Musikverlag.
- COYLE, G. L. (1930) *Social Process in Organized Groups*. New York: Richard R. Smith.
- COYLE, G. L. (1947) *Group Experience and Democratic Values*. New York: Women's Press.
- COYLE, G. L. (Ed.) (1937) *Studies in Group Behaviour*. New York: Harper and Brothers.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins.
- CURTIS, Helen (1927) "Curtis Course of Class Piano Instruction", in *Journal of Proceedings of the Music Supervisors' National Conference-North Central Music Supervisors Conference*, Springfield, Illinois 12-15 Abr. Chapel Hill, NC: University of North Carolina. pp. 265-267.
- DAMON, Inez (1920) "Public School Piano Classes as I Have Know Them", in *Journal of Proceedings of the Music Supervisor's National Conference*. March, 22-26, Philadelphia: pp. 69-72.

- DEWEY, John & SMALL, Albion Woodbury (c.1897) *My Pedagogical Creed, by Prof. John Dewey; also, the Demands of Sociology upon Pedagogy, by Prof. Albion W. Small*. New York, Chicago: E.L. Kellogg & Co.
- DOHNANYI, Ilona von & GRYMES, J.A. (Eds.) (2002) *Ernst von Dohnanyi, a Song of Life*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- DUFFERIN AND AVA, The Marchioness of (2005) *The Marchioness of Dufferin and Ava: My Canadian Journal 1872 to 1878*. Belle Fourche SD, USA: Kessinger Publishing.
- DUNLAP, Mary E. (1939) “Modern Trends in Class Piano Instruction”, in *Proceedings of the 34th MTNA Conference*, Music Teachers National Association, 27-30 Dec. Kansas City, MO. Pittsburg, PA: Theodore Finney, pp. 299-304.
- EDWARDS, Betty (1999) *The New Drawing on the Right Side of the Brain*. New York: Tarcher/Putnam.
- EDWARDS, R. (1992) “Model Building”, in R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educator National Conference*. New York: Schirmer Books, A Division of Macmillan, Inc., pp. 38-47.
- ELLIOTT, D. J. (1995) *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- ELSON, L.C. (2001) *Curiosities in Music: A Collection of Facts Not Generally Known, Regarding the Music of Ancient and Savage Nations* (1st ed., 1880). Honolulu, Hawai: University Press of the Pacific.
- ERSKINE, John (1941) *Song Without Words – The Story of Felix Mendelssohn*. New York: Julian Messner Inc.
- EVANS, Blanche E. K. (1927) “The John Williams Books and the Progressive Series of Piano Lessons”, in *Journal of Proceedings of the Music Supervisors National Conference - North Central Music Supervisors Conference*, Springfield, Illinois, 12-15 Apr. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, pp. 273.
- FAY, Amy (2005) *Music Study in Germany: The Classic Memoir of the Romantic Era*. New York: Elibron Classic Series/Adamant Media Corporation.
- FERGUSON, O. H. (1923) “Reports of State Chairman – Nebraska”, in *Journal of Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Music Supervisors’ National Conference*, 9-13 Apr. Ohio, Cleveland: University School of Music, Ann Arbor, Michigan, p. 259.
- FRISCH, F T. (1960) “Developing Class Piano”, in A. N. Jones, (Ed.) *Music Education in Action: Basic Principles and Practical Methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon, pp. 56-58.
- GALLOWAY, Janice (2004) *Clara: A Novel*. New York: Simon & Schuster.
- GARDNER, Howard (1984) *Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.

GARDNER, Howard (1993) *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks.

GERIG, Reginald R. (1974) *Famous Pianists & Their Technique*. Washington-New York: Robert B. Luce, Inc.

GIDDINGS, T. P. (1927a) “Devices for Keeping Interest during Class Piano Lessons”, in *Journal of Proceedings of the Music Supervisors National Conference - North Central Music Supervisors Conference*, Springfield, IL, 12-15 Abr. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, pp. 262-265.

GIDDINGS, T. P. (1927b) “The Giddings Method”, in *Journal of Proceedings of the Music Supervisors National Conference - North Central Music Supervisors Conference*, Springfield Illinois, 12-15 Abr. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, pp. 272-273.

GILHOOLY, K. J. (1996) *Thinking: Directed, Undirected, and Creative*. London: Academic Press.

GOERTZEN, Valerie Woodring (1998) “Setting the Stage – Clara Schumann’s Preludes”, in Bruno Nettl & Melinda Russell (Eds.) *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation (Chicago Studies in Ethnomusicology)*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 237-260.

GOLBY, D.J. (2004) *Instrumental Teaching in Nineteenth-Century Britain*. Aldershot, England: Ashgate.

GORDON, Edwin (2000) *Teoria da Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

GORDON, Stewart (2001) *Etudes for Piano Teachers: Reflections on the Teacher's Art*. New York: Oxford University Press.

GRAMIT, David (2002) *Cultivating Music: The Aspirations, Interests, and Limits of German Musical Culture, 1770-1848*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press, Ltd.

GRILLPARZER, Franz (1994) *Selbstbiographie*, Arno Dusini (Ed.) (1^a ed. de 1853). Salzburg: Residenz Verlag.

HAAG, Eugène & HAAG, Émile (1857) *La France Protestante ou vies des protestants français qui se sont fait un nom dans l'Histoire, depuis les premiers temps de la Réformation jusqu'à la reconnaissance du Principe de la Liberté de Cultes par l'Assemblée Nationale*. Paris: Joël Cherbuliez.

HAAKE, Gail M. (1920) “Essential Differences Between Class and Private Piano Teaching”, in *Journal of Proceedings of the Music Supervisor's National Conference, 13th Annual Meeting*, 22-26 March. Philadelphia: pp. 73-75.

HAAKE, Gail M. (1927) "The Oxford Piano Course", in *Journal of Proceedings of the Music Supervisors' National Conference-North Central Music Supervisors Conference*, Springfield, Illinois 12-15 Abr. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, pp. 267-268.

HALL, Charles J. (2002) *Chronology of Western Classical Music*. London: Routledge.

HALLAM, Susan (2005) "Learning in Music – Complexity and Diversity", in C. Philpott & C. Plumeridge (Eds.) *Issues in Music Teaching*. New York: RoutledgeFalmer.

HALLAM, Susan (2006) *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.

HAMILTON, Clarence G. (1927) "The Music Students Piano Course", in *Journal of Proceedings of the Music Supervisors' National Conference - North Central Music Supervisors Conference*, Springfield, Illinois 12-15 Abr. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, pp. 268-270.

HARDING, R. (1978) *The Piano-Forte: Its History Traced to the Great Exhibition of 1851*, 2^a ed. Cambridge: Da Capo Press Music.

HARTLEY, P. (1997) *Group Communication*. London: Routledge.

HERBERT, Trevor, WALLACE, John (Eds.) (1997) *The Cambridge Companion to Brass Instruments*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

HERRMAN, K. (1971) *Vom Blatt*. Zurich: Hug & Co.

HILDEBRANDT, D. (1988) *Pianoforte: a Social History of the Piano*. London: Hutchinson.

HILLEY, Martha, & OLSON, Lynn Freeman (2005) *Piano for the Developing Musician*, 5th ed. Belmont CA: Wadsworth Publishing.

JAQUES-DALCROZE, Émile (1920/1965) *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*. Lausanne: Foetisch.

JOHNSON-LAIRD, P.N. (1988) "Freedom and Constraint in Creativity", in R. J. Sternberg (Ed.) *The Nature of Creativity*. Cambridge: Cambridge university Press, pp. 202-219.

JOHNSON-LAIRD, P.N. (1991) "Jazz Improvisation: A Theory at the Computational Level", in P. Howell, R. West & D. Cross (Eds.) *Representing Musical Structure*. New York: Academia Press, pp. 291-325.

JORGENSEN, Stelle R. (1997) *In Search of Music Education*. Champaign, Illinois: Illinois University Press.

JORGENSEN, Stelle R. (2003) *Transforming Music Education*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

KINSCHELLA, Hazel G. (1929) "Ten Years of Piano Classes", in *Journal of Proceedings of the Music Supervisors National Conference – Southern Conference for Music Education*, 6-8 Mar., Asheville, North Carolina. Ithaca, New York: Cornell University, pp. 104-113.

KOCHEVITSKY, George (1967) *Art of Piano Playing*. Miami, Florida: Summy-Birchard Music.

KODÁLY, Zoltán (1929) "Children's Choirs", in F. Bonis (Ed.) (1974) *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey and Hawkes.

KOLB, D.A. (1981) "Learning styles and disciplinary differences", in Arthur W. Chickering and Associates (Eds.) *The Modern American College – Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*. S. Francisco, CA: Jossey Bass Inc.

LARTIGOT, J. C. (1999) *L'apprenti instrumentiste. De la logique des méthodes à la médiatisation des professeurs dans la situation de l'enseignement*. Paris: Van de Velde, coll. Musique et société.

LEE, Ji In (2003) "The Role of Working Memory and Short Working Memory in Sight Reading", in R. Kopiez, A.C. Lehmann, I. Wolthe & C. Wolf (Eds.) *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference*, 8-13 September. Hannover, Germany: Hannover University of Music and Drama, pp. 261-264.

LEHMANN, Andreas C. & MCARTHUR, Victoria (2002) "Sight Reading", in R. Parncutt & G. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, pp. 135-150.

LEHMANN, Andreas C. (1997) "The Acquisition of Expertise in Music: Efficiency of Deliberate Practice as a Moderating Variable in Accounting for sub-expert Performance", in I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.) *Perception and Cognition of Music*. Hove, England: Psychology Press, pp. 161-187.

LEIGH HUNT, James Henry (1847) *Men, Women, and Books - A Selection of Sketches, Essays, and Critical Memoirs, from His Uncollected Prose Writings*. New York: Harper & Brothers.

LERDALH, F. & JACKENDOFF, R. (1983) *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

LEVAILLANT, Denis (1990) *El Piano*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.

LEWALD, F. (1992) *The Education of Fanny Lewald: An Autobiography*. New York: State University of New York Press.

LEWIN, Kurt (1948) *Resolving Social Conflicts; Selected Papers on Group Dynamics*, Gertrude W. Lewin (Ed.). New York: Harper & Row.

LOESSER, Arthur (1991) *Men, Women and Pianos: A Social History*. Mineola, NY: Courier Dover Publications.

LOGIER, J. B. (circa 1818) *The First Companion to the Royal Patent Chiroplast, or Hand Director: A New Invented Apparatus for Facilitating the Attainment of a Proper Execution on the Piano-forte*. London: I. Green.

LUCIA, Christine (Ed.) (2005) *The World of South African Music: A Reader*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press.

LURIA, A. R. (1973) *The Working Brain: An Introduction To Neuropsychology*. New York: Basic Books.

LYKE, J., ELLISTON, R., CARAMIA, T., REID, A. & HEITLER, D. (1983) *Keyboard Musicianship*, Books I-II, 4th ed., Champaign, Illinois: Stipes Publishing Company.

LYKE, James & ENOCH, Ivonne (1987) *Creative Piano Teaching*. Champaign, IL: Stipes.

LYKE, James, & ENOCH, Ivonne & HAYDON, Geoffrey (1996) *Creative Piano Teaching*. Champaign, IL: Stipes.

MALAN IMMELMAN, René Ferdinand (1956) *The Library of the University of Cape Town: Historical Development, 1829-1955*. Cape Town, South Africa: University of Cape Town Libraries.

MARTEN, F., DENES, T., BERCHTOLD, A., GAGNEBIN, H., REICHEL, B., DUTOIT, C. & STADLER, E. (1965) *Émile Jacques-Dalcroze: L'homme, le compositeur, le créateur de la Rhythmique*. Neuchâtel: Baconnière.

MARX, Adolph B. (1852) *The School of Musical Composition – Practical and Theoretical*, vol I (4^a ed. alemã, Leipzig: Breitkopf and Härtel, trad. August Heinrig Wehrhan). London: Robert Cocks & Co.

MARX, Adolph B. (1854) *General Musical Instruction - An Aid to Teachers and Learners in Every Branch of Musical Knowledge* (rev. J. Pittman, tr. G. Macirone). London: Novello.

MARX, Adolph B. (1855) *The Music of the Nineteenth Century, and its Culture. Method of Musical Instruction* (ed. alemã, Leipzig: Breitkopf and Härtel, trad. August Heinrig Wehrhan). London: Robert Cocks & Co.

MASON, D. G. (Ed.) (1917) *The Art of Music: A Comprehensive Library of Information for Music Lovers and Musicians*, Book I, A-L. New York: The National Society of Music, Inc.

MASON, Ella H. & BURROWS, Raymond (1936) *Answers to Criticisms of Class Piano Instruction*. New York: National Bureau for the Advancement of Music, Inc.

MAY, Florence (1912) *The Girlhood of Clara Schumann (Clara Wieck and her Time)*. London: Edward Arnold.

McCALMAN, I., MEE, J., RUSSELL, G., TUTTE, C., FULLAGAR, K. & HARDY, P. (1999) *An Oxford Companion to the Romantic Age: British Culture 1776-1832*. New York: Oxford University Press.

McCARTHY, Bernice (1987) *The 4MAT system: teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington, IL : EXCEL.

McCORMACK, W. J (2001) *The Blackwell Companion to Modern Irish Culture*. Padstow, Cornwall: T.J. International.

McPHERSON, G. E. & GABRIELSSON, Alf (2002) "From Sound to Sign", in R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, pp. 99-116.

MENC (1994) *National Standards for Arts Education*. Reston, VA: Music Educators National Conference (MENC).

MEYERBEER, Giacomo (1999) *The Diaries of Giacomo Meyerbeer* (Robert Ignatius Letellier, ed. e trad.). Cranbury, NJ: Associated University Presses, Inc.

MICHAELSEN, L.K. & BLACK, R.H. (1994) "Building Learning Teams: The Key to Harnessing the Power of small groups in Higher Education", in *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, vol. 2. State College, PA: National Center for Teaching, Learning, and Assessment.

MICHAELSEN, L.K. (1992) "Team Learning: A Comprehensive Approach for Harnessing the Power of Small Groups in Higher Education", in D.H. Wulff & J.D. Nyquist (Eds.) *To Improve the Academy: Resources for Faculty Instructional and Organizational Development*, vol. 11. Stillwater, OK: New Forums Press Co.

MICHAELSEN, L.K. (1994) "Classroom Organization and Management: Making a Case for the Small-group Option", in K.W. Prichard & R.M. Sawyer's (Eds.) *Handbook of College Teaching: Theory and Applications*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.

MICHAELSEN, L.K., JONES, C.F., & WATSON, W.E. (1993) "Beyond Groups and Cooperation: Building High Performance Learning Teams", in D.L. Wright & J.P. Lunde (Eds.) *To Improve the Academy: Resources for Faculty Instructional and Organizational Development*, vol. 12. Stillwater, OK: New Forums Press Co.

MUSOMECI, O. (1998) "Should we Change Conservatory to 'Renovatory'? — Towards A Model of Conservatories' Idiosyncrasy", in H. Lundström (Ed.) *The Musician in New and Changing Contexts, ISME Commission for the Education of the Professional Musician, Perspectives in Music and Music Education*. Pub. Malmö Academy of Music, pp. 29-36.

ODAM, George (2001) *The Sounding Symbol: Music Education in Action*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes.

OLLESON, Philip (2000) "Samuel Wesley and the Music Profession", in Ch. Bashford, L. Langley & C. Ehrlich (Eds.) *Music and British Culture, 1785-1914: Essays in Honor of Cyril Ehrlich*. New York: Oxford University Press, pp. 23-38.

OLLESON, Philip (2001) *The Letters of Samuel Wesley: Professional and Social Correspondence, 1797-1837*. New York: Oxford University Press.

O'NEILL, S. A. (1999) "The role of motivation in the practice and achievement of young musicians", in S. W. Yi (Ed.) *Music, mind and science*. Seoul: Seoul National University Press, pp. 420-433.

OSBORNE, William (2004) *Music in Ohio*. Kent, Ohio: The Kent State University Press.

- PAEK, Inok (1988) "Oral Versus Written Traditions: Changing Modes in Teaching and Learning Korean Traditional Music", in H. Lundström (Ed.) (2002) *The Musician in New and Changing Contexts, ISME Commission for the Education of the Professional Musician, Perspectives in Music and Music Education*, 1998 Seminar in Harabe, Zimbabwe. Lund: Media-Tryck, Lund University, pp. 63-74.
- PARAKILAS, James (2002) *Piano Roles – A New History of the Piano*. New Haven: Yale Nota Bene Books, Yale University Press.
- PARAKILAS, James, BONBERGER, E. Douglas, BURNS, Martha D., TUCKER, Mark, TICK, Judith & TSVETAeva, Marina (2002) "The Piano Lesson", in *Piano Roles – A New History of the Piano*. New Haven: Yale Nota Bene Books, Yale University Press, pp. 100-149.
- PHILPOTT, Chris (2001a) "Equality of Opportunity and Instrumental Tuition", in C. Philpott & Ch. Plummeridge (Eds.) *Issues in Music Education*. London: RoutledgeFalmer, pp. 156-169.
- PHILPOTT, Chris (2001b) "The Body and Musical Literacy", in C. Philpott & Ch. Plummeridge (Eds.) *Issues in Music Education*. London: RoutledgeFalmer, pp. 79-91.
- PLANTINGA, L. (2004) "The Piano and the Nineteenth Century", in R.L. Todd (Ed.) *19th-Century Piano Music* (Routledge Studies in Musical Genres). London: Routledge, pp. 1-15.
- PRIEST, Philip (2002) "Putting Listening First: a Case of Priorities", in Gary Spruce (Ed.) *Aspects of Teaching Secondary Music: Perspectives on Practice*. London: RoutledgeFalmer, pp. 97-105.
- PRIGGE, Olga (1927) "Kinscella Class Piano Method", in *Journal of Proceedings of the Music Supervisors' National Conference – North Central Music Supervisors Conference*, Springfield, Illinois 12-15 Abr. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, pp. 270-272.
- PROFESORES CONSERVATORIO RODOLFO HALFFTER (1992) *LOGSE – Guía Didáctica para la Aplicación de los Estudios Musicales*. Madrid: Real Musical Editores.
- RATEY, John J. (2001) *A User's Guide to the Brain – Perception, Attention and the Four Theaters of the Brain*. New York: Vintage Books.
- RATTALINO, Piero (1988) *Historia del Piano: el Instrumento, la Música y los Intérpretes*. Barcelona: Labor.
- REIBOLDT, Chrystal (1962) "Demonstration of the Third and Fourth Grade Piano Class Taught by a Classroom Teacher", in *Report to the Music Educators National Conference, Fifty-fifth Annual Meeting*, Chicago, March 16, 1962.
- REICH, Nancy B. (2001) *Clara Schumann: The Artist and the Woman*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- REIMER, Bennett (1970) *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- REIMER, Bennett (2002) *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

- RINK, John (2002) "The Profession of Music", in Jim Samson (Ed.) *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music* (The Cambridge History of Music). Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 55-86.
- RISTAD, Eloise (1982) *A Soprano on Her Head*. Moab, UT: Real People Press.
- ROBINSON, Helene (1964) *Basic Piano for Adults*. Belmont, CA: Wadsworth Pub. Co.
- ROBINSON, Helene (1970) *Intermediate Piano for Adults*. Belmont, CA: Wadsworth Pub. Co.
- RODMELL, Paul (2006) "The Italians are Coming? Opera in Mid-Victorian Dublin", in Rachel Cowgill & Julian Rushton (Eds.) *Europe, Empire And Spectacle in Nineteenth-Century British Music* (Music in Nineteenth Century Britain). Aldershot, England: Ashgate Publishing.
- ROWLAND, David (1998) *The Cambridge Companion to the Piano*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- s.a. (1953) *The Julliard Report on Teaching the Literature and Materials of Music*. New York: W.W. Norton & Company.
- s.a. (1955) *Music in American Education - Music Education Source Book Number Two*, Hazel N. Morgan (Ed.). Washington: MENC.
- s.a. (1999) *The National Curriculum for England – Music Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- SCHAFFER, R. M. (1991) *O Ouvro Pensante*. São Paulo: UNESP.
- SCHNEBLY-BJLACK, Julia (2004) *Rhythm: One on One, Dalcroze Activities in the Private Music Lesson*. Van Nuys, California: Alfred Publishing Company.
- SCHONBERG, Harold C. (1987) *The Great Pianists: From Mozart to the Present*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- SCHOON, I. (1992) *Creative Achievement in Architecture: A Psychological Study*. Leiden University: DSWO Press.
- SCHUMANN, R. (1988) *Schumann on Music: A Selection from the Writings*, H. Pleasants (Ed.). Mineola, NY: Courier Dover Publications.
- SHAW, George B. (1950) *Music in London, 1890-94* (em 3 volumes, 1^a ed. 1932), vol. 3. London: Constable & Company Limited.
- SHUMWAY, Stanley N. (1970) *Harmony and ear Training at the Keyboard*. Dubuque, Iowa: William C. Brown Company Publishers.
- SINGER, Dorothy G. & REVENSON, Tracy A. (1996) *A Piaget Primer: How a Child Thinks* (rev. ed.). New York: Penguin Books USA Inc.

- SIRON, Jacques (1992) *La Partition Intérieure — Jazz, Musiques Improvisées*. Paris: Éditions Outre Mesure.
- SKINNER, B. F. (1965) *Science and Human Behaviour* (1^a ed. 1953). New York: The Free Press.
- SMITH, J. A., JARMAN, M. & OSBORN, M. (1999) “Doing Interpretative Phenomenological Analysis”, in M. Murray & K. Chamberlain (Eds.) *Qualitative Health Psychology: Theories and Methods*. London: Sage, pp. 210-240.
- SMITH, J.A & OSBORN, Mike (2003) “Interpretative Phenomenological Analysis”, in *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage.
- SLOBODA, J. A. (2000) *The Musical Mind — The Cognitive Psychology of Music* (1^a ed. 1985). New York: Oxford University Press.
- SLOBODA, J. A. (2004) *The Musical Mind — The Cognitive Psychology of Music* (1^a ed. 1985). New York: Oxford University Press.
- SLOBODA, J. A. (2005) *Generative Processes in Music — The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition* (1^a ed. 1988). New York: Oxford University Press.
- SLOBODA, J.A. (2005) *Exploring the Musical Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- STECHER, Melvin, HOROWITZ, Norman, GORDON, Clair, KERN, Fred, & LANCASTER, Emanuel. L. (1984) *Keyboard Strategies (Master Texts I & II)*. Milwaukee: G. Schirmer Inc.
- STEEGMAN, Monica (2004) *Clara Schumann (Life and Times)*. London: Haus Publishing Ltd.
- STOCK, Jonathan (2002) “Concepts of World Music and their integration within Western Secondary Music Education”, in Gary Spruce (Ed.) *Aspects of Teaching Secondary Music: Perspectives on Practice*, pp. 182-196. London: RoutledgeFalmer.
- SUZUKI, Shinichi (1993) *How to Teach Suzuki Piano*. Miami, FL: Summy-Birchard Music.
- SWANWICK, Keith (1988) *Music, Mind, and Education*. London UK: RoutledgeFalmer.
- SWANWICK, Keith (1991) *A Basis for Music Education*. Windsor, UK: NFER-NELSON Pub. Company, Ltd.
- SWANWICK, Keith (1994) *Musical Knowledge Intuition, Analysis and Musical Education*. London UK: RoutledgeFalmer.
- SWANWICK, Keith (2001) *Teaching Music Musically*. London, UK: RoutledgeFalmer.
- SWANWICK, Keith (2002) “Instrumental Teaching as Music Teaching”, in Gary Spruce (Ed.) *Teaching Music in Secondary Schools: A Reader*. London: RoutledgeFalmer, pp. 193-208.
- TENNEY, J. (1988) *A History of 'Consonance' and 'Dissonance'*. New York: Excelsior Music Pub. Company.
- TODD, R. Larry (2003) *Mendelssohn — A Life in Music*. New York: Oxford University Press.

- TANNHAUSER, R. (1999) "Questioning the Effectiveness of Learning Strategies and Practice in the Instrumental Studio Toward the New Millennium", in *Opening the Umbrella: An Encompassing View of Music Education*. Parkville, Sydney, Australia: Australian Society For Music Education.
- TENNANT, M. (1997) *Psychology and Adult Learning* (2nd ed.). London: Routledge.
- USZLER, Marienne (1992) "The Adult Student", in M. Uszler et al. (Eds.) *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. New York: Schirmer, pp. 147-179.
- WAINWRIGHT, D. (1982) *Broadwood by Appointment: a History*. London: Quiller Press.
- WALKER, Alan & LISZT, Franz (2005) *Reflections on Liszt*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- WALKER, Alan (1987) *Franz Liszt – The Virtuoso Years 1811-1847*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- WEBER, Max (1998) *Max Weber: Selections in Translation*. New York: Cambridge University Press.
- WEST, L. (1992) *Ancient Greek Music*. New York: Clarendon.
- WESTERLUND, Heidi & JUNTUNEN, Marja-Leena (2005) "Music and Knowledge in Bodily Experience", in David J. Elliott (Ed.) *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press, pp. 112-122.
- WIECK, Friedrich. (1875) *Piano and Song: How to Teach, How to Learn, and How to Form a Judgement of Musical Performances* (trad. Nichols, Mary P.). Boston: Lockwood, Brooks and Company.
- WILDER, H.S. (1929) "How Full Room Piano Classes of Fifty are Conducted in Boston Public Schools", in *Journal of Proceedings of the Music Supervisors National Conference - Eastern Music Supervisors Conference*, 13-15 March. Philadelphia, Pennsylvania: Cornell University, Ithaca, New York, pp. 268-270.
- WILLEMS, Edgar (1968) *Novas Ideias Filosóficas sobre a Música e Suas Aplicações Práticas* (1^a ed. port.). Bienne, Suíça: Pró-Música.
- WILLOUGHBY, D. P. (1971) *Comprehensive Musicianship and Undergraduate Music Curriculum*. Washington: Contemporary Music Project.
- WILSON, Gertrude & RYLAND, Gladys (1949) *Social Group Work Practice; The Creative Use of the Social Process*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- WOODFIELD, Ian (2000) "The Calcutta Piano Trade in the late Eighteen Century", in Ch. Bashford, L. Langley, C. Ehrlich (Eds.) *Music and British Culture, 1785-1914: Essays in Honor of Cyril Ehrlich*. New York: Oxford University Press, pp. 1-22.

2. ARTIGOS (REVISTAS E PERIÓDICOS)

AZZARA, Christopher D. (1999) "An Aural Approach to Improvisation", *Music Educators Journal* 86(3), pp. 21-25.

AZZARA, Christopher D. (2002) "Making Connections: Early Childhood and Beginning Piano Study", *Early Childhood Connections* 8(1), pp. 16-23.

BANGERT, M. & ALTENMÜLLER, E.O. (2003) "Mapping perception to action in piano practice: a longitudinal DC-EEG study", *BMC Neuroscience* 4, pp. 26-36.

BARTHOLOMEW, Douglas (1981-82) "Reading for Meaning: Parallels in Music and Language", *Contributions to Music Education* 9, pp. 71-76.

BASTIEN, Jane S. & HAMMEL, Alice M. (2004) "Encouraging the Reluctant Student", *American Music Teacher* 54(2), pp. 39-40.

BOBETSKY, Victor V. (2004) "Piano Proficiency: The Perfect Accompaniment for Successful Music Educators", *Teaching Music* 11(4), pp. 36-40.

BROPHY, Timothy S. (2002) "Toward Improving Music Teacher Education", *Arts Education Policy Review* 104(2), pp. 3-8.

BUGOS, J.A., PERLSTEIN, W.M., MCCRAE, C.S., BROPHY, T.S. & BEDENBAUGH, P.H. (2007) "Individualized piano instruction enhances executive functioning and working memory in older adults", *Aging Mental Health* 11(4), pp. 464-471.

BURROWS, R. & SHUCK, L. (1938) "A Convention Conversation", *Music Educators Journal* 24(6), pp. 37+39+42.

CADY, Calvin B. (1889) "Class Teaching", *The Etude* 7, p. 25.

CHEEK, Joyce M. & SMITH, Lyle R. (1999) "Music Training and Mathematics Achievement", *Adolescence* 34(136), pp. 759-61.

CLARK, Katherine P. (1963) "Keyboard Sight Reading: Observations of a Teacher", *Music Educators Journal*, January 1963, pp. 88-89.

COSTA-GIOMI, Eugenia (1999) "The Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Cognitive Development", *Journal of Research in Music Education* 47, pp. 198-212.

DANIEL, Ryan J. (2004) "Innovations in Piano Teaching: a Small-Group Model for the Tertiary Level", *Music Education Research* 6(1), pp. 23-43.

DAVIDSON, L., SCRIPP, L. & WELSH, P. (1988) "'Happy Birthday': Evidence for Conflicts of Perceptual Knowledge and Conceptual Understanding", *Journal of Aesthetic Education* 22(1) (Special Issue: Art, Mind, and Education), pp. 65-74.

- DAVIDSON, M. W. (1997) "Mid-nineteenth-century American Periodicals: a Case Study", *Notes* 12/1/1997.
- DRAKE, C., & PALMER, C. (2000) "Skill Acquisition in Music Performance: Relations between Planning and Temporal Control", *Cognition* 74(1), pp. 1-32.
- FAY, Jay W. (1925) "The Public Schools and outside Musical Interests", *Music Supervisors' Journal* 11(4), pp. 62-64.
- FEINGOLD, Shulamith (2002) "The Preparation of a Holistic Musician", *International Journal of Music Education* 40, pp. 97-111.
- FELDMAN, Martin (March 1963) "The Art of Sight Reading", *The Instrumentalist*, pp. 60-61.
- FRAZIER, Ivan (1996) "Approaching Sight-Reading Through the Side Doors", *Georgia Music News* 57(1), pp. 42-43.
- GIENOW-HECHT, Jessica C.E. (2003) "Trumpeting Down the Walls of Jericho: The Politics of Art, Music and Emotion in German-American Relations, 1870-1920", *Journal of Social History* 36(3), pp. 585-614.
- GILES, A. (1983) "Reading Music, not Notes", *Clavier* 17(8), pp. 31-32.
- GOADE, Ivy (1975) "Calvin Cady - Pioneer", *Clavier*, 14(7) pp. 41-43.
- GRAZIANO, Amy B., PETERSON, Mathew, & SHAW, Gordon L. (1999) "Enhanced Learning of Proportional Math through Music Training and Spatial-temporal Training", *Neurological Research* 21(2), pp. 139-52.
- HALLAM, S. (1997) "The development of memorization strategies in musicians; Implications for education", *British Journal of Music Education* 14, pp. 87-97.
- HENDRICKS, Barbara J. (2003) "Possibilities for Piano Instruction", *American Music Teacher*, 52(5), pp. 22-25.
- HENDRY, G. D., HEINRICH, P., LYON, P. M., BARRATT, A. L., SIMPSON, J. M., HYDE, S. J., GONSALKORALE, S, HYDE, M. & MGAIEETH, S. (2005) "Helping Students Understand their Learning Styles: Effects on study self-efficacy, preference for group work, and group climate", *Educational Psychology* 25(4), pp. 395-407.
- HOLZ, Emil A. (1962) "The Schools Band Contest of America (1923)", *Journal of Research in Music Education* 10(1), pp. 3-12.
- HOWE, M.J.A., SLOBODA, J.A. & DAVIDSON, J.W. (1993) "What makes a musician?", *Upbeat* 16, pp. 8-9.

HULTBERG, Cecilia (2000) "The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning", unpublished paper. Lund: Malmö Academy of Music.

HULTBERG, Cecilia (2002) "Approaches to Music Notation: The Printed Score as a Mediator of Meaning in Western Tonal Tradition", *Music Education Research* 4(2), pp. 185-197.

HUST, C. (2002) "Musiktheoretische Unterweisung in der Seminaristenausbildung: Zwei Beispiele zur musikalischen Handwerkslehre im 19. Jahrhundert" [Music Theory as taught at Teacher Training Colleges: two Examples Reflecting 19th Century Musical Training] [in German], *Musiktheorie* 1, February 2002, *Tijdschrift voor Musiktheorie* 7 [Dutch Journal of Music Theory], pp. 33-42.

JACKSON, M.W. (2004) "Physics, Machines and Musical Pedagogy in Nineteenth-Century - Germany", *History of Science* 42, pp. 371-418.

KASSLER, J. Croy (1972) "Burney's 'Sketch of a Plan for a Public Music-School'", *The Musical Quarterly* 58(3), pp. 210-234.

KENNY, Barry J & GELLRICH, Martin (2004) "Improvisación", *Quodlibet* 28, pp. 108-130.

KILGORE, Deborah W. (1999) "Understanding Learning in Social Movements: a Theory of Collective Learning", *International Journal Of Lifelong Education* 18(3), pp. 191-202.

KILLIAN, Janice N. (2005) "A Comparison of Successful and Unsuccessful Strategies in Individual Sight-Singing Preparation and Performance", *Journal of Research in Music Education* 53(1), pp. 51-66.

KIM, Chungwon (2004) "Nurturing Students through Group Lessons", *American Music Teacher*, Aug-Sept., pp. 28-31.

KOOPMAN, Constantijn (2002) "Broadly Based Piano Education for Children aged 5–7: The PIPO Project at the Royal Conservatory of The Hague", *British Journal of Music Education* 19(3), pp. 269-284.

KOWALCHYK, G. & LANCASTER, Emanuel L. (1992) "Functional Skills and the Intermediate Student", in M. Uszler et al. (Eds.) *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. New York: Schirmer, pp. 225-234.

LEHMANN, Andreas C., & ERICSSON, K. Anders (1993) "Sight-Reading Ability of Expert Pianists in the Context of Piano Accompanying", *Psychomusicology* 12(2), pp. 182-195.

LEUNG, Jackson (2004) "Teaching versus Coaching", *American Music Teacher* 56(6), pp. 26-27.

LUTZ, R. J. & GUIRY, M. (1994) "Intense Consumption Experiences: Peaks, Performances and Flows", unpublished paper presented at the *Winter Marketing Educators' Conference*, St. Petersburg, FL (February).

LYKE, James (1967) "Improving Listening Through a Program of Keyboard Experience in Elementary Music", *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 9, pp. 64-77.

LYNCH, M. (2003) "The Training of Specialist Secondary School Music Teachers in England, 1945-75", *British Journal of Music Education* 20(1), pp. 61-71.

MAINWARING, J. (1951) "Psychological Factors in the Teaching of Music: Part I: Conceptual Musicianship", *British Journal of Educational Psychology* 21, pp. 105-121.

McMILLAN, Jenny (2004) "Successful Memorizing", *Piano Professional*, September 2004.

McPHERSON, G. E. (1994) "Factors and Abilities Influencing Sightreading Skill in Music", *Journal of Research in Music Education* 42(3), pp. 217-231.

McPHERSON, G. E. (1995) "The Assessment of Musical Performance: Development and Validation of Five New Measures", *Psychology of Music* 23(2), pp. 142-161.

McPHERSON, G. E. (2005) "From Child to Musician: Skill Development During the Beginning Stages of Learning an Instrument", *Psychology of Music* (33)1, pp. 5-35.

McPHERSON, G. E., BAILEY, M. & SINCLAIR, K. E. (1997) "Path Analysis of a Theoretical Model to Describe the Relationship Among Five Types of Musical Performance", *Journal of Research in Music Education*, 45(1), pp. 103-129.

MENCHACA, Louis A. (1998) "What It Takes to Be a Music Major", *Teaching Music* 5(4), pp. 41-42.

MOLINA, Emilio (1994) "Piano Complementario — Metodología General y Programación del Ciclo 1 de Grado Medio", *Música y Educación* 17, pp. 29-45.

MOLINA, Emilio (2003) "La Lectura a Primera Vista y el Análisis", *Musicalis* 54, pp. 73-90.

MONSOUR, S. (1963) "Piano Classes Are Not New", *Clavier* 2(5), pp. 32-35.

MONTANO, David R. (1980) "A Philosophy for Group Piano Instruction Based upon Learning Theory and Group Interaction Theory" *Missouri Journal of Research in Music Education* 4(4), pp. 7-38.

NUKI, Michiko (1984) "Memorization of Piano Music", *Psychologia*, 27, pp. 157-163.

OH, Sunny (2003) "Teaching Class Piano for Future Music Teachers", *South Central Music Bulletin, Journal & Newsletter of the South Central Chapter*, College Music Society I(2), pp. 10-12.

PADDON, J. (1818) "Music Slates: To the Editor of the Examiner", *The Examiner* 523 (Jan.4th). London: John Hunt, p. 333.

PARRA, J. & HARPER, N. (2008) "Functional Piano *vs.* Traditional Piano: an educational dilemma?", *Piano Journal* 86, pp. 21-25.

PERANI, D., SACCUMAN, M. C., SCIFO, P., SPADA, D., ANDREOLLI, G., ROVELLI, R., BALDOLI, C. & KOELSCH, S. (2010) "Functional Specializations for Music Processing in the Human Newborn Brain", *PNAS* 10(107), pp. 4758-4763.

PERKINS, D.N. (1988) "Art as Understanding", *Journal of Aesthetic Education* 22(1), pp. 111-132.

PRIEST, Philip (1989) "Playing by Ear: its Nature and Application to Instrumental Teaching", *British Journal of Music Education* 6(2), pp. 173-191.

RAINBOW, Bernarr (1990) "Johann Bernhard Logier and the Chiroprast Controversy", *The Musical Times* 131(1766), pp. 193-196.

RAUSCHER, F.H., SHAW, LEVINE, L. J., KY, K.N. & WRIGHT, E.L. (1994) "Music and Spatial Task Performance: A Causal Relationship", Conference Paper in *102nd Annual Convention of the American Psychological Association*, Irvine, CA, 12-16 Agos. Irvine, CA: University of California, pp. 1-26.

RAUSCHER, Frances H. & ZUPAN, Mary A. (2001) "Keyboard Instruction Improves Kindergarten Children's Spatial Performance", *Research Bulletin Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development, and Research* 30, pp. 7-10.

RAUSCHER, Frances H., SHAW, G.L. LEVINE, Linda J., WRIGHT, Eric L., DENNIS, Wendy R. & NEWCOMB, Robert L. (1997) "Music Training Causes Long-term Enhancement of Preschool Children's Spatial-temporal Reasoning", *Neurological Research* 19(1), pp. 2-8.

RAYNER, K. & POLLATSEK, A. (1997) "Eye Movements, the Eye-hand Span, and the Perceptual Span during Sight-reading of Music", *Current Directions in Psychological Science* 6(2), pp. 49-53.

REID, Anna (2001) "Variations in the Ways that Instrumental and Vocal Students Experience Learning Music", *Music Education Research* 3(1), pp. 25-40.

REIMER, Bennett (1994) "Is Musical Performance Worth Saving?", *Arts Education Policy Review* 95(3), pp. 2-13.

REIMER, Bennett (1995) "Beyond Performing: The Promise of the New National Standards in Music Education", *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 6(2), pp. 23-32.

RICHARDS, W. H. (1978) "A brief chronology", *The Piano Quarterly* 101 (spring), p. 12-14.

RICHARDS, W.H. (1962b) "Trends in Piano Class Instruction 1815-1962", *Missouri Journal of Research in Music Education* 1(1) (Autumn), pp. 50-52.

ROHR, Deborah (1999) "Women and the Music Profession in Victorian England: The Royal Society of Female Musicians, 1839", *Journal of Musicological Research* 18, pp. 307-346.

ROSSINI, David & HYLAND, Terry (2003) "Group Work-based Learning within Higher Education: an Integral Ingredient for the Personal and Social Development of Students", *Mentoring and Tutoring* 11(2), pp. 153-162.

s.a. (1818) "Mr. Logier New System of Musical Instruction", *The Quarterly Musical Magazine and Review*, I. London: Baldwin, Cradock & Joy, pp. 111-139.

s.a. (1926) "Start Made in Piano Class Instruction in Toronto Public School", *Canadian Music Trades Journal* 27(7).

s.a. (1991) "1910-1919: America Seizes World Leadership in Music", *Music Trades* (1/1/1991).

SCHELLENBERG, Glenn E. (2004) "Music Lessons Enhance IQ", *Psychological Science* 15(8), p. 511.

SHIRAISHI, Fumiko (1999) "Calvin Brainerd Cady: Thought and Feeling in the Study of Music", *JRME* 47(2), pp. 150-162.

SLOBODA, J. A. (1978) "The Psychology of Music Reading", *Psychology of Music* 6 (2), pp. 3-20.

SLOBODA, J. A. (2001) "Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music: Where does Music Education Fit?", *Music Education Research* 3(2), pp. 243-253.

STERN, Milton (1963) "Keyboard Instruction in the College Curriculum", *Music Educators Journal* 50(1), pp. 56-57.

STOVE, R. J. (1990) "Hail, Cesar. (composer Cesar Franck)", *National Review*, 12/3/1990.

The London Magazine (January-June, 1821) John Taylor & John Scott (Eds.), vol. 3. London: Baldwin, Cradock & Joy.

TRUITT, F. E., CLIFTON, C. J, POLLATSEK, A., & RAYNER, K. (1997) "The Perceptual Span and Eye-hand Span in Sight Reading Music", *Visual Cognition* 4(2), pp.143-161.

TURLEY, Alan C. (2001) "Max Weber and the Sociology of Music", *Sociological Forum* 16(4), pp. 633-653.

WADE, Graham (1991) "A Conversation with George Hadjinikos", *EGTA Guitar Journal* 2, pp. 5-7.

WEBSTER, Peter (2000) "Reforming Secondary Music Teaching in the New Century", *Journal of Secondary Gifted Education* 12(1), pp. 17-24.

WESTNEY, William (Jun.-Jul. 2005) "Risks and Rewards", parte III da série "Essential Skills for Promoting a Lifelong Love of Music and Music Making", *American Music Teacher*, Jun.-Jul. 2005, pp. 23-27.

WITTROCK, Merlin C. (1992) "Generative learning processes of the brain", *Educational Psychologist* 27(4), pp. 531-54.

WOLF, T. (1976) "A Cognitive Model of Musical Sight-reading", *Journal of Psycholinguistic Research* 5(2), pp. 143-171.

YOUNG, Vanessa, BURWELL K. & PICKUP, D. (2003) "Areas of Study and Teaching Strategies in Instrumental Teaching: a Case Study Research Project", *Music Education Research* 5(2), pp. 139-155.

3. REFERÊNCIA (DICIONÁRIOS E ENCICLOPÉDIAS E ARTIGOS EXTRAÍDOS DELES)

BLAKE, J. L. (Ed.) (1859) *A Biographical Dictionary: Comprising a Summary Account of the Lives of the Most Distinguished Persons of all Ages, Nations and Professions; Including More than Two Thousand Articles of American Biography*. Philadelphia: H. Cowperthwait & Co.

DE CANDÉ, Roland (1978) *Histoire Universelle de la Musique*, Tome I. Paris: Editions du Seuil.

HAYDN, Joseph T. (1851) *Dictionary of Dates, and Universal Reference Relating to all Ages and Nations*. London: Edward Moxon.

NETTL, Bruno (2001) “Improvisation” in S. Sadie, and J. Tyrrell (Eds.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, III. London: Macmillan Publishers Ltd., p. 94.

PARKER, John R. (1825) *A Musical Biography: Or, Sketches of the Lives and Writings of Eminent Musical Characters*. Boston: Stone & Fovell.

s.a. (1824, July to December) “Joseph Kemp” in Sylvanus Urban Gent. (Ed.) *The Gentleman's Magazine: and Historical Chronicle*, Vol. XCIV, 17th of a New Series. London: John Nichols and Son, pp. 472-473.

s.a. (1831) “Logier, John Bernard” in F. Lieber & E. Wigglesworth (Eds.) *Encyclopaedia Americana: A Popular Dictionary of Arts, Science, Literature, History, Politics and Biography, a new ed.; including a Copious Collection of Original Articles in American Biography; on the basis of the 7th ed. Of the German Conversation-lexicon*, Vol. VIII. Boston, MA: B.B. Mussey & Co., p. 50.

s.a. (1832-34) “Blewitt, (Jonathan,)” in Clarke (Ed.) *The Georgian Era: Memoirs of the Most Eminent Persons, Who Have Flourished in Great Britain, from the Accession of George the First to the Demise of George the Fourth*. London: Vizetelly, Branston & Co., p. 550.

s.a. (1832-34) “Eager, John” in Clarke (Ed.) *The Georgian Era: Memoirs of the Most Eminent Persons, who Have Flourished in Great Britain, from the Accession of George the First to the Demise of George the Fourth*. London: Vizetelly, Branston & Co., pp. 549-550.

s.a. (1847) “Logier, Johann Bernhard” in Karl Gottlob Hergang (Ed.) *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte: für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens / bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern und redigirt von Karl Gottlob Hergang*. Grimma: Verlags-Comtoirs, pp. 227-229.

s.a. (1866a) “Eager, John” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique*, III. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie), p. 103.

s.a. (1866b) “Freudenberg, Charles-Gottlieb ou Theophile” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique*, IV. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie, p. 334.

s.a. (1866b) “Girschner, Chirtian-Frédéric-Jean” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique*, IV. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie, pp. 16-17.

- s.a. (1866b) “Hentschel, Ernest-Jules” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique, IV*. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie, pp. 297-298.
- s.a. (1866b) “Hering, Charles-Théophile” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique, IV*. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie, p. 303.
- s.a. (1866b) “Hoppe, Jean-Gottlob” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique, IV*. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie, p. 367.
- s.a. (1867a) “Cutler, Guillaume-Henry” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique, II*. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie, p. 406.
- s.a. (1867b) “Kraegen, Charles” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique, V*. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie, p. 91.
- s.a. (1867b) “Kupsch, Charles-Gustave” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique, V*. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie, p.142.
- s.a. (1867b) “Logier, Jean-Bernard” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique, V*. Paris: Firmin Didot, Frères, Fils et Cie, pp. 340-345.
- s.a. (1868) “Baldenecker, Jean-Bernard” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique, I*. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie, p. 228.
- s.a. (1868) “Clifton, Jean-Charles” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique, I*. Paris: Firmin Didot Frères et Cie, p. 324.
- s.a. (1877) “Logier, Johann Bernhard” in M. Le D’ Hoefler (Ed.) *Nouvelle biographie générale depuis les temps les plus reculés jusqu’à nos jours, avec les renseignements bibliographiques et l’indication des sources à consulter*, Tome 31. Paris: MM. Firmin Didot Frères, Fils et Cie. Éditeurs, pp. 482-483.
- s.a. (1897) “Bartholomew, Ann Shepard” in J. D. Brown & S.S. Stratton (Eds.) *British Musical Biography: A Dictionary of Musical Artists, Authors and Composers Born in Britain and its Colonies*. Derby, UK: Chadfield and Son, Ltd., p. 33.
- s.a. (1900) “Agathe, Wilhelm Joseph Albrecht” in Theodore Baker (Ed.) *A Biographical Dictionary of Musicians*. New York: G. Schirmer, p. 7.
- s.a. (1971) “Cutler, William Henry” in John W. Moore (Ed.) *Dictionary of Musical Information: Containing also a Vocabulary of Musical Terms, and a list of Modern Musical Works Published in the United States* (reimpressão da ed. orig. de 1876). New York: Burt Franklin, Ayer Publishing, p. 29.
- s.a. (1988) “Lindblad, Adolf Frederik” in Stanley Sadie (Ed.) *The Grove Concise Dictionary of Music*. London: Macmillan Press Ltd., p. 433.
- s.a. (1994) “funcional” in J. Almeida Costa & A. Sampaio e Melo (Eds.) *Dicionário da Língua Portuguesa* 7ª ed., Porto: Porto Editora, p. 874.

s.a. (2005) “Logier, Johann Bernard, 1780-1846” in W. L. Hubbard (Ed.) *The American History and Encyclopedia of Music: Musical Biographies*, Part One (1^a ed. 1910, London: Irving Squire). Kessinger Publishing, p. 502.

s.a. j(2005) “Proksch, Joseph 1794-1864” in W. L. Hubbard (Ed.) *The American History and Encyclopedia of Music: Musical Biographies*, Part One (1^a ed. 1910, London: Irving Squire). Kessinger Publishing, p. 176.

s.a. (2006) “Eager, John” in *Dictionary of National Biography*, XVI (ed. orig. de Smith, Elder & Co., London, 1888). Ellibron Classics, p. 311.

s.a. (1994) “funcional” in J. Almeida Costa & A. Sampaio e Melo (Eds.), *Dicionário da Língua Portuguesa* (7^a ed.). Porto: Porto Editora.

s.a. (1830) “LOGIERIAN ACADEMY OF MUSIC, 56 RUTLAND SQUARE WEST. Mr. And Mrs. E.C. Allen (son-in-Law and daughter of Mr. Logier) Principals” in The Proprietors at the Literary Gazette (Ed.) *Dublin Literary Gazette or Weekly Chronicle of Criticism, Belles Lettres, and Fine Arts* (January 2nd-June 26). Dublin: John S. Folds., p. 14.

s.a. (1846) “Mr. J. B. Logier” in Sylvanus Urban Gent. (Ed.), *The Gentleman's Magazine*, Vol. XXVI, New Series. London: John Bowyer, Nichols and Son, pp. 434-437.

s.a. (1830) “MUSIC. Pianoforte Concert” in The Proprietors at the Literary Gazette (Ed.) *Dublin Literary Gazette or Weekly Chronicle of Criticism, Belles Lettres, and Fine Arts* (January 2nd-June 26). Dublin: John S. Folds, p. 335.

s.a. (1867c) “Paddon, Jean” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique*, VI. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie., p. 401.

s.a. (1988) “Pianoforte” in Stanley Sadie (Ed.) *The Grove Concise Dictionary of Music*. London: Macmillan Press Ltd., pp. 576-577.

s.a. (1867d) “Proksch (Joseph)” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique*, VII. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie, p. 127.

s.a. (1867e) “Stoepel, François-David-Christophe” in François Joseph Fétis (Ed.) *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique*, VIII. Paris: Firmin Didot Frères, Fils et Cie), pp. 142-143.

s.a. (1828) “The Logierian System” in Sarah J. Hale (Ed.) *Ladies' Magazine*. Boston: Putnam & Hunt, pp. 87-91.

4. TESES/DISSERTAÇÕES

ARRAU, Connie (1990) *Classroom Behaviour of Exemplary Group Piano Teachers in American Colleges and Universities*, Doctoral Dissertation, University of Oklahoma.

AZZARA, Christopher D. (1992) *The Effect of Audiation-Based Improvisation Techniques on the Music Achievement of Elementary Instrumental Music Students*, Doctoral Dissertation, University of Rochester, New York.

BOZONE, J.W. (1986) *The Use of Sight-singing as a Pre-study Aid for the Improvement of Sight-reading Skills of Second Semester Class Piano Students*, unpublished Doctoral Dissertation, University of Oklahoma.

BURROWS, Raymond (1936) *The Organization and Presentation of Elementary Piano Instruction to Meet the Needs of Students in New College and Teachers College*, Ed. D., Teachers College, Columbia University.

CARPENTER, R.A (1952) *Small Group Instruction to Intermediate and Advanced Piano Students in Teachers College*, Columbia University, Ed. D., Teachers College, Columbia University.

CORREIA J. S. (2003) *Investigating Musical Performance as Embodied Socio-Emotional Meaning Construction: Finding an Effective Methodology for Interpretation*, unpublished Doctoral thesis, University of Sheffield.

CORTI, Diego (1995) *Lecture à Vue chez des Pianistes Virtuoses: Temps Réel et Procédures de Regroupements, une Analyse Assistée par Ordinateur*, Mémoire de Licence, Université de Fribourg, Suisse.

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

DANIEL, Ryan J. (2005) *Challenging the Orthodoxy: An Alternative Strategy For the Tertiary Teaching Of Piano*, Doctoral Dissertation, James Cook University (Townville, Australia).

EYDMANN, Stuart (1995) *The Life and Times of the Concertina - the Adoption and Usage of a Novel Musical Instrument with particular Reference to Scotland*, Doctoral Dissertation, Open University.

FORREST ROGERS, William (1973) *The Effect of Group and Individual Piano Instruction on Selected Aspects of Musical Achievement*, Ed. D. Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.

FREEBURNE, F. (1953) *Functional Secondary Piano Training of Music Teachers*, PhD Dissertation, Indiana University.

GERÓNIMO, Jairo C. (2003) *A Method of Sight Reading for Piano Ensemble, with Commentary and Preparatory Exercises*, D.M.A. Dissertation, University of Washington.

GRAFF, Carleen Ann (1984) *Functional Piano Skills: A Manual for Undergraduate Non-Keyboard Music Education Majors at Plymouth State College*, D. A. Dissertation, University of Northern Colorado.

GREENE, Iowa T. (1962) *A Study of Piano Class Instruction in 174 Institutions of Higher Learning*, M.M. Thesis, Catholic University of America.

HARDY, Dianne (1992) *Teaching Sight-reading at the Piano – Methodology and Significance*, Master Thesis, Weatherford, OK, Southwestern Oklahoma State University.

HUNTER, Robert John, (1973) *The Teaching of Ten Functional Piano Skills to Undergraduate Music Education Majors at Selected West Coast four-year Colleges and Universities*, Ed. D. Dissertation, University of the Pacific.

JOHNSON, G. W. (1987) *Group Piano Instructional Priorities for Music Majors in Higher Education Settings in the United States*, PhD Dissertation, Brigham Young University.

JUNG, EunSuk (2004) *Promoting Comprehensive Musicianship in Keyboard Harmony Classes: Suggestions for University Piano Instructors of Non-keyboard Music Majors in Korea*, Doctoral Dissertation, West Virginia University.

LEE, Younkyung (1986) *A Survey and Study of Piano Teaching Materials for the Use in Promoting Comprehensive Musicianship to College Non-Piano Majors in Korea*, Ed. D. Dissertation, Columbia University Teachers College.

LOCKE, Barbara Ann (1986) *The College Piano Class: Status and Practices of Group Piano Instruction at Selected Universities in Arkansas, Louisiana, Mississippi, Oklahoma, and Tennessee*, PhD Dissertation, University of Southern Mississippi.

LYKE, James (1968) *An Investigation of Class Piano Programs in the Six State Universities of Illinois and Recommendations for Their Improvement*, Ed. D. Dissertation, Colorado State University.

MACHNEK, E. (1965) *The Pedagogy of Franz Liszt*, unpublished PhD Dissertation, Northwestern University.

McPHERSON, G. E. (1993) *Factors and Abilities Influencing the Development of Visual, Aural and Creative Performance Skills in Music and their Educational Implications*, Doctoral Dissertation, University of Sydney.

MONSOUR, Sally A. (1960) *The Establishment and Early Development of Beginning Piano Classes in the Public Schools, 1915-1930*, unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan.

RANDALL, Mayumi O. (1993) *The History of Piano Improvisation in Western Concert Music*, D.M.A. Dissertation, College Conservatory of Music, University of Cincinnati.

RAST, L. (1964) *A Survey and Evaluation of Piano Requirements for Students Enrolled in Programs of Teacher-Training in Elementary Education at Selected Colleges and Universities in the State of Illinois*, PhD Dissertation, Northwestern University.

REDFERN, B. (1983) *The Use of Piano Proficiency Skills by Music Teachers in Elementary and Secondary Public Schools in Connecticut, Indiana, and Arizona*, D. M. Ed. Dissertation, Indiana University.

RICHARDS, W. H. (1962a) *Trends of Piano Class Instruction, 1815-1962*, unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri at Kansas City.

SKROCH, Diana (1991) *A Descriptive and Interpretive Study of Class Piano Instruction in Four-Year Colleges and Universities Accredited by the National Association of Schools of Music with a Profile of the Class Piano Instructor*, Doctoral Dissertation, University of Oklahoma.

SONNTAG, W. (1980) *The Status and Practices of Class Piano Programs in Selected Colleges and Universities of the State of Ohio*, PhD Dissertation, Ohio State University.

SPICER, J. K. (1992) *A Study of Keyboard Proficiency Requirements for non-keyboard Music Majors in Universities and Conservatories*, PhD Dissertation, University of Washington.

THOMAS, Violet E. (1960) *Keyboard Experience for Kindergarten-Primary Majors at San Jose State College: a Report of a Type B Project*, Ed.D. Teachers College, Columbia University.

THOMPSON, K. (1983) *An Analysis of Group Instrumental Teaching: Principles, Procedures and Curriculum Implications*, unpublished PhD thesis, University of London.

UDTAISUK, Dneya Bunnag (2005) *A Theoretical Model Of Piano Sightplaying Components*, Doctoral Dissertation, University of Missouri-Columbia.

WEBBER, Emily Elizabeth (1958) *Minimum Requirements for Music Education Majors*, PhD Dissertation, Florida State University.

5. EPISTOLOGRAFIA

s.a. (1868) “Felix to Falkenstein, April 8, 1840”, in Paul Mendelssohn Bartholdy (Ed.) *Letters of Felix Mendelssohn Bartholdy from 1833 to 1847*. London (trad. De Lady Wallace, 1^a ed. Leipzig, 1865, 5th Aufl.), pp. 183-188.

6. MUSICOGRAFIA

BEETHOVEN, L. van (1862) Serie 16: Sonaten für das Pianoforte No 126. Leipzig: Breitkopf & Härtel.

BEETHOVEN, L. van (1865) Beethoven Symphonies Nos. 1-5 (Transcribed for Solo Piano by F. Liszt). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

BURGMÜLLER, F. (circa 1920) *25 Progressive Studies, op. 100*. Melbourne: Allen & Co., Pty. Ltd.

HARRIS, P. (2003) *Improve your Sight-Reading – A workbook for examination* (Grades 1-8). London: Faber Music.

HOWARD, Bart (1988) *Fly me to the Moon* (song), in *The Ultimate Jazz Fake Book*, Herb Wong (Ed.). Milwaukee, WI: Hal Leonard.

KACHATURIAN, A. (1948) *Adventures of Ivan*, A. Mirivitch (Ed.). New York: Leeds Music Corporation.

MOZART, W.A. (2009) Sonata A-Dur KV 331 (300i) [Mit türkischem Marsch (Alla Turca)]. Urtext. Henle Verlag.

s.a. (1899) *Favorite Songs and Hymns for School and Home - containing four hundred and fifty of the World's best Songs and Hymns, including National Songs and many Songs of Days; also, the Elements of Music and twenty-five responsive Scriptural Readings*, J. P McCaskey (Ed.). New York: American Book Company.

s.a. (2002) *Keyboard Literature – Timeless Gems from the XVII, XVIII, XIX and XXth centuries*, The Music Tree, part IV, F. Clark, L.Goss, S. Holland (Eds). Florida, Miami: Summy-Birchard Inc.

SALTER, L. (1990) *Easy Going Pieces*. London: The Associated Board Of the Royal Schools of Music (Publishing) Limited.

SCHUBERT, F. (2010) *Impromptu in Ab, Op. 142, n° 2*. Ephraim Hammett Jones (Ed.) Columbia, SC: Richard Johnson Editions.

SCHUMANN, R. (1839) *Kinderszenen, leichte Stücke für das Pianoforte, op. 15*. Leipzig: Breikopf & Härtel.

SHUMWAY, Stanley N. (1970) *Harmony and ear Training at the Keyboard*. Dubuque, Iowa: Wm C. Brown Company Publishers.

TANSMAN, A. (s. d.) *Pour les Enfants - Volume 1 (Very Easy)*. Editions Max Eschig.

7. FONTES CIBERNÉTICAS

ANDERSON, R. (2006) "From Paper Keyboards to MIDI: A Brief Look at Group Piano Through the 20th Century", *Piano Pedagogy Forum*, revista online, Columbia, SC: University of South Carolina School of Music, <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/ppf/9.2/9.2.PPFAnderson.html>, (consultado: 2/2/2009).

BETTS, Steve (2003) "Connie Arrau Sturm Presentation: Video Excerpts of American Group Piano Pioneers", *Piano Pedagogy Forum*, revista online, Columbia, SC: University of South Carolina School of Music, <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/PPF/6.1/6.1.PPFbetts.html>, (consultado: 2/10/2009).

CAHN, P. (2003) "Conservatories: Germany and central Europe", *The New Grove Dictionary of Music Online*, <http://www.grovemusic.com> (consultado: 14/1/2006).

CHRONISTER, Richard (1997) "How do your Students Practice Sightplaying?", *Keyboard Companion* (Spring 1997), <http://www.keyboardcompanion.com/SPArticle/SP.html> (consultado: 7/2/2005).

DANIEL, Ryan J. (2001) "Challenging the Conservatives: Rationale for the Trial and Development of a Group Teaching Model at Tertiary Level" *Piano Pedagogy Forum*, revista online, Columbia, SC: University of South Carolina School of Music, <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/PPF/4.1/4.1.PPFpp.html> (consultado: 7/10/2005).

DEHLER, Susan J. (1985) "Clavier Taught Piano Technique - Miss Alden Taught Women to Perform", <http://web.indstate.edu/community/vchs/ht/ht111785.htm>. Vigo County Historical Society, Historic Treasure of the Week (consultado: 10/5/2006).

DUCKWORTH, Guy (2006) "Script for Voice-Over Person First and Together: A Different Kind of Teaching", presentation at 2006 MTNA Conference. Austin, Texas, <http://www.pianonet.com/gpt-duckworth.htm> (consultado: 15/1/2007).

FEIERABEND, J. (1997) "Developing Music Literacy: An Aural Approach for an Aural Art", http://www.giamusic.com/music_education/feierabend/articles/aural.html, publicado originalmente em *Early Childhood Connections*, Fall 1997 (consultado: 4/5/2004).

FRAZIER, Ivan (1999) "The Well-Furnished Keyboardist", *Piano Pedagogy Forum*, revista online, Columbia, SC: University of South Carolina School of Music, <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/PPF/2.2/2.2.PPFke.html> (consultado: 7/6/2005).

FRAZIER, Ivan (2003) "Reaching for Worlds beyond the Score", *Piano Pedagogy Forum*, revista online, Columbia, SC: University of South Carolina School of Music <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/PPF/6.2/6.2.PPFpp.html> (consultado: 14/8/2005).

GIOT, Bernadette & BAYE, Ariane (2003) “Innovations dans l’enseignement musical: apports et limites des cours d’instruments semi-collectifs. Pistes de réflexion et d’action”, Service de Pédagogie Expérimentale de l’Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Éducation,
<http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/093/synthese/article2003.pdf>
(consultado: 13/11/2006).

GIOT, Bernadette (2002) “Renouveau des pédagogies musicales analyse et développement des innovations dans les cours d’instrument semi-collectifs” Rapport de recherche, Service de pédagogie expérimentale de l’Université de Liège,
<http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/093/rapportfinal.pdf> (consultado: 11/10/2006).

GIRÁLDEZ, Andrea (2000) “Del Sonido-Al Símbolo-A la Teoría”, *Bivem, Biblioteca Virtual de Educación Musical*, <http://80.34.38.142/bivem/giraldez.htm> (consultado: 15/12/2005).

HARDY, Dianne (1998) “Teaching Sight-Reading at the Piano: Methodology and Significance”, *Piano Pedagogy Forum*, revista online, Columbia, SC: University of South Carolina School of Music,
<http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/PPF/1.2/1.2.PPFke.html> (consultado: 4/2/2005).

HEROLD, Anja (s.d.) “Schindelmeisser, Fanny, geb. Hartog, verw. Dorn”, <http://www.sophie-drinker-institut.de/schindelmeisser.htm> (consultado: 14/4/2009)

HISEY, Andrew (1999) “Functionality for Twenty-First Century Keyboard Musicians”, *Piano Pedagogy Forum*, revista online, Columbia, SC: University of South Carolina School of Music,
<http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/PPF/2.1/2.1.PPFpp.html>
(consultado: 4/10/2005).

JAYNES, E. T. (1996) “Physiology of Piano Playing”, in *The Physical Basis of Music and its Implications for Musical Performance*, Washington University, <http://bayes.wustl.edu/etj/music.html>
(consultado: 5/12/2005).

KEMBLE, Frances Ann (1880) *Records of a Girlhood*, reeditado em 2004 como e-book pelo *Project Gutenberg Online*, <http://www.gutenberg.org/files/16478/16478.txt> (consultado: 12/10/2006).
New York: Henry Holt and Company.

MAGRATH, Jane (1998) “Process vs Product in Teaching Adult Amateur Pianists”, *Piano Pedagogy Forum*, revista online, Columbia, SC: University of South Carolina School of Music,
<http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/PPF/1.3/1.3.PPFka.html> (consultado: 7/6/2005).

MONTANDON, M. Isabel (2001) “Aula de Piano em Grupo: uma Análise do Movimento para a Implantação do Ensino de Piano em Grupo nos Estados Unidos”, *Tônica*, Revista online do Departamento de Música – Id A-UnB,
<http://www.arte.unb.br/tonica/isabel.html> (consultado: 15/6/2009).

PACE, Robert (1978) “Piano Lessons: Private or Group”, *Keyboard Journal* 4(2), reimpresso em
http://www.leerobertsmusic.com/Private_or_Group.doc (consultado: 13/2/2007).

PACE, Robert (1982) Position Paper in National Conference on Piano Pedagogy, Oct. 20-23. Madison, Wisconsin, <http://www.mypianolab.com/positionpaper.html> (consultado: 6/10/2005).

- PACE, Robert (1992) “Productive Practicing”,
<http://www.mypianolab.com/productivepracticing.html> (consultado: 17/11/2004).
- PACE, Robert (1999a) “Sight-reading and Musical Literacy”,
<http://iptfonline.org/Mono%201.pdf> (consultado: 3/6/2009).
- PACE, Robert (1999b) “Improvisation and Creative Problem-Solving”,
<http://www.mypianolab.com/pedagogy2.html> (consultado: 17/11/2004).
- PACE, Robert (s.d.) “Partners in Learning”,
<http://www.mypianolab.com/partnerslearning.html> (consultado: 10/10/2004).
- PINZINO, Mary H. (1998) “A Conversation with Edwin Gordon”,
<http://www.musicstaff.com/lounge/article11.asp> (consultado: 15/11/2004).
- PRICE, Scott (2001) “Philosophical Challenges from Students: What's the ‘Bottom Line?’”, *Piano Pedagogy Forum*, revista online, Columbia, SC: University of South Carolina School of Music,
<http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/PPF/4.2/4.2.PPFgp.html> (consultado: 3/3/2005).
- RICHARDSON, Sheryl Iott (June-July 2004) “Music as Language: Sight Playing Through Access to a Complete Musical Vocabulary”,
<http://www.thefreelibrary.com/Music+as+language:+sight+playing+through+access+to+a+complete+musical...-A118185586> (consultado: 15/2/2005).
- RODRIGUES, Helena (2001) “Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical: Reflexões a propósito da Teoria da Aprendizagem Musical” *LEEME*, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación 8,
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues.htm> (consultado: 3/3/2008).
- ROE, Constance (1934) “Experimenting With the Class Lesson System of Teaching”,
<http://www.mcpiano.com/newpages/articles/2experimenting.php> (consultado: 14/1/2009).
- RUWE, D. (2005) “Mediocrity: Music for Girls in Romantic Pedagogical Novels”, in *Children's Literature Association Annual Conference, Performing Childhood*, June 9 – 12. Winnipeg, Manitoba, Canada, <http://chla.uwinnipeg.ca/abstract.cfm?idProposal=239> (consultado: 13/6/2005).
- s.a. (1819, 2nd August) *The Salisbury and Winchester Journal and General Advertiser of Wilts, Hants, Dorset and Somerset* Salisbury, England: J. Johnson,
<http://freepages.genealogy.rootsweb.ancestry.com/~dutilleul/ZOtherPapers/S&WJAug21819.html> (consultado: 12/9/2009).
- s.a. (2005) “Johann Bernhard Logier”, *Wikipedia* (versão alemã),
http://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Bernhard_Logier (consultado: 20/1/2007).
- s.a. (2005) “Piano Playing and Teaching - Early Piano Instruction in Canada - Piano Instruction in Public Schools”, *The Canadian Encyclopedia*, Historica Foundation of Canada,
<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=U1SEC839934> (consultado: 3/6/2005).

s.a. (2005) “Piano Playing and Teaching”, *The Canadian Encyclopedia*, Historica Foundation of Canada,
<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=U1ARTU0002798>, (consultado: 3/6/2005).

s.a. (s./d.) “Artist/Educator Archive Interview - Dr. Robert Pace”, *The Piano Education Page*,
<http://pianoeducation.org/pnopace.html> (consultado: 3/11/2004).

s.a. “functional” (2009) in *Wordnet 3.0 Search*, Princeton University,
<http://wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn> (consultado: 11/11/2009).

“Sight-read”, *The American Heritage® Dictionary of the English Language* (2000) 4th ed. Boston: Houghton Mifflin, www.bartleby.com/61/ (consultado: 3/2/2005).

TAPPER, Thomas (1898) *Music Talks With Children*. Philadelphia: Theodore Presser. [Reeditado em 2004 como e-book, D. Newman & Keith M. Eckrich (Eds.). *Project Gutenberg Online Distributed Proofreading Team*,
<http://www.gutenberg.org/etext/14339> (consultado: 12/10/2006).

USZLER, M. (2005) “A Class Act”, *The Piano Adventures Teacher 7*,
http://pianoteaching.com/newsletter/2005_pdf/PA7_pg15_Class.pdf (consultado: 3/4/2008).

VISUWORDS – Online Graphical Dictionary, <http://www.visuwords.com/> (consultado: 23/4/2008).

WEIRICH, Robert (2004) “Creating the Accomplished Learner (Lunch Time Panel)”, *American Music Teacher*,
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2493/is_2_54/ai_n7576531 (consultado: 25/5/2005).

Outros anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro