

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA

PEDRO PAULO DA SILVA SOUZA

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO PIANO EM GRUPO NO BRASIL

MANAUS – AM  
2017

PEDRO PAULO DA SILVA SOUZA

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO PIANO EM GRUPO NO BRASIL

Trabalho de conclusão de curso submetido como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Música – Universidade do Estado do Amazonas, sob orientação do professor Mestre Fábio Silva Ventura.

MANAUS – AM  
2017

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, à minha família, por ter me apoiado todos esses anos, e ao meu orientador, que nunca desistiu de mim.

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é refletir sobre o Ensino de Piano em Grupo - EPG - e como este vem sendo realizado no Brasil. Este trabalho se faz necessário pelo fato de apontar as modificações do EPG ao longo do tempo e por tentar reconhecer de que forma ele vem sendo desenvolvido nas universidades brasileiras. Para realização deste trabalho foi feito um levantamento bibliográfico utilizando artigos, teses e dissertações referentes ao tema, dando preferência para autores brasileiros e atuais. Através da descrição do modelo para a educação musical proposto por Swanwick, foi realizada uma discussão buscando refletir sobre como o EPG vem sendo realizado em algumas universidades brasileiras a partir de suas ementas. Reconhecemos que as modificações que o EPG sofreu através do tempo transparecem um desenvolvimento importante na direção de um ensino de música que não fosse apenas direcionado para o âmbito da performance e que se aproximasse de uma educação musical mais atual e integrada.

Palavras-chave: Ensino de música, piano em grupo, Modelo CLASP.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to reflect on the Group Piano Teaching - EPG - and its implementation in Brazil. This work is necessary for pointing out the development of the EPG over time and for recognizing how it has been carried out in Brazilian universities. For the accomplishment of this work, a bibliographical review was conducted by means of articles, thesis and dissertations referring to the theme, giving preference to Brazilian and current authors. Through the description of the musical education model proposed by Swanwick, a discussion was made seeking to ponder on how the EPG has been realized in some Brazilian universities departing from its course syllabus. We acknowledge that the EPG's modifications over time reveal an important progress in the direction of a music education that does not prioritize on performance and leads to a current and more integrated musical education.

Keywords: Music teaching, group piano, CLASP model.

## Sumário

1.INTRODUÇÃO.....	5
2 CAPÍTULO I.....	8
2.1 <i>LOGIER METHOD</i> E ORIGEM DO PIANO EM GRUPO.....	8
2.2 ENSINO DE PIANO EM GRUPO NOS ESTADOS UNIDOS.....	11
2.3 ENSINO DE PIANO EM GRUPO NO BRASIL.....	16
2.4 ENSINO COLETIVO OU ENSINO EM GRUPO.....	20
3 CAPÍTULO II.....	22
3.1 MODELO C(L)A(S)P.....	22
3.2 COMPOSIÇÃO.....	24
3.3 APRECIÇÃO.....	25
3.4 PERFORMANCE.....	27
3.5 LITERATURA.....	28
3.6 TÉCNICA.....	30
4 Capítulo III.....	32
4.1 Discussão, reflexão e apontamentos.....	32
5 Considerações Finais.....	38
Referências.....	39

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema de pesquisa o Ensino de Piano em Grupo – EPG - abordado através de um levantamento de seu histórico e de uma reflexão sobre suas metodologias na atualidade. Foi observado durante a elaboração deste trabalho que a grande maioria de educadores, professores e entusiastas desta prática de ensino têm utilizado o método do EPG direcionado principalmente para a educação musical infantil, e nas universidades brasileiras, o EPG tem sido utilizado como disciplina de instrumento complementar e até mesmo como instrumento musicalizador dos graduandos. Com base nessas informações pensamos em como o EPG foi se transformando com o passar do tempo e como tais mudanças influenciaram a metodologia do ensino de música atualmente. Teria a metodologia de ensino permanecido a mesma desde o seu início até sua atualidade, e se houve mudanças, quais as similaridades da metodologia de ensino atual com a que surgiu inicialmente?

Embora essa modalidade torne possível dar aulas para mais de um aluno ao mesmo tempo, o modelo de ensino de música em grupo proporciona inúmeras vantagens pedagógicas, não se restringindo somente na economia de tempo e de recursos. A prática do EPG tem por objetivo prioritário fazer com que os alunos compreendam os elementos musicais, teóricos e práticos, de uma forma mais ativa, sempre trabalhando a aquisição do conhecimento através da prática das atividades inter-relacionadas. Este trabalho, busca através de um levantamento histórico da prática do EPG, compreender seus componentes metodológicos, pedagógicos e suas modalidades, reconhecendo de que modo as modificações ocorridas nesta metodologia através do tempo foram importantes para que se obtivesse um ensino de música mais integrado. Com isso foi possível refletir sobre alguns posicionamentos dos professores de música nas universidades brasileiras sobre a prática do EPG em suas aulas.

Através da leitura de artigos e livros referentes ao ensino de piano em grupo, priorizamos as publicações mais recentes de autores brasileiros que investigaram sobre o EPG, sua relevância e suas modalidades. Também a partir da análise de Projetos Políticos Pedagógicos de algumas instituições brasileiras de ensino superior de música, buscamos entender a presença do ensino de piano em grupo e como este é desenvolvido no âmbito da formação dos alunos do curso de graduação em música. Foi realizada uma análise dos documentos curriculares à luz das contribuições dos autores

selecionados. Através da comparação desses Projetos Políticos Pedagógicos, buscamos compreender como esta disciplina é inserida, concebida e abordada pelas instituições. Pudemos observar que a presença do EPG, e mesmo sua permanência ou ausência nos currículos de música, está potencialmente suscetível à alguns fatores extra pedagógicos, de ordem mais prática.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. No segundo capítulo foi separado em quatro tópicos de forma a facilitar a compreensão da trajetória histórica do EPG. No primeiro tópico foram abordadas as origens da prática do EPG, seus potenciais criadores e desenvolvedores e como era abordada mediante às características da época. O segundo tópico relata a chegada do EPG nos Estados Unidos, onde ganhou forças fazendo com que o número de educadores que são a favor da prática aumentasse, resultando numa elaboração de diversos métodos referentes ao EPG e a sua inserção em escolas e universidades americanas. O terceiro tópico foi descrito a chegada do EPG no Brasil, apontando os responsáveis pela implementação desta prática no país, bem como a elaboração de métodos propriamente brasileiros, ilustrando o percurso que possibilitou o EPG ganhar espaço em universidades brasileiras. No quarto e último tópico é discutida a nomenclatura da prática, se é um grupo ou em coletivo, apontando suas diferenças pedagógicas e metodológicas, para por fim determinar uma nomenclatura para a elaboração do presente trabalho.

No terceiro capítulo foi abordado o modelo de ensino idealizado por Keith Swanwick, o qual será utilizado neste trabalho como principal referência, servindo como parâmetro de um ensino de música mais consonante com os ideias de uma educação musical mais equilibrada. O modelo de ensino de Swanwick, C(L)A(S)P, é explicado seguido de uma problematização de sua tradução, (T)EC(L)A, que foi dada quando o modelo chegou ao Brasil. No primeiro tópico foi abordada a primeira atividade do modelo de ensino, que é a Composição, sendo explicada como a atividade de composição é aplicada dentro do modelo de ensino e como ela pode ampliar as possibilidades de aprendizado dos alunos dos cursos de música. Nos tópicos seguintes foram abordados os outros componentes do modelo: composição, literatura, apreciação, habilidade técnica e performance.

No quarto capítulo foi relatado de forma mais direta como os primeiros educadores do EPG realizavam suas aulas. Através de comparações entre as primeiras abordagens pedagógicas e as posteriormente surgidas nos Estados Unidos, e as que foram e são utilizadas atualmente no Brasil. Também foram analisadas as ementas de



disciplinas relacionadas ao EPG de algumas universidades brasileiras que o utilizam como parte da metodologia da instituição. Todas as comparações foram realizadas sob a luz do modelo de ensino descrito no segundo capítulo. Após as comparações e análises das ementas, foram relatados os pensamentos de alguns professores de universidades brasileiras sobre a utilização do EPG como parte da metodologia de suas instituições. Estas observações possibilitaram dimensionar em que medida as abordagens aplicadas nessas instituições se aproximam ou se distanciam de um fazer musical integrado, como o proposto por Swanwick.

## 2 CAPÍTULO II

### 2.1 LOGIER METHOD E ORIGEM DO PIANO EM GRUPO

O ensino de piano em grupo, apesar de ser atualmente empregado e reconhecido como uma abordagem moderna, é uma prática de ensino que vem sendo utilizada há bastante tempo. Mesmo existindo certa discordância de onde e quando foi iniciada a prática do ensino em grupo, a maioria dos autores que pesquisaram sobre o tema identificaram o educador irlandês John Benhard Logier (1777 - 1846) como o precursor desta prática de ensino.

Santos (2012, p.33) relata que Logier dava aulas de piano para sua filha, e com o intuito de melhorar sua postura ao piano, deu início aos seus trabalhos como inventor de aparelhos voltados para o aprendizado do piano. O mais conhecido dos mecanismos inventados por ele foi o *Chiroplast*, em português, Quiroplasto. Logier logo percebeu que com a utilização do Quiroplasto passava menos tempo corrigindo a postura de sua filha, o que o fez pensar na possibilidade de poder atender mais de um aluno por aula.

Vale a pena ressaltar que na mesma época de Logier a invenção de mecanismos para facilitar o ensino do piano era bastante comum. Sendo assim, Logier não foi o único que criou instrumentos mecânicos com intuito pedagógicos para piano. Existiram outros educadores que, da mesma forma que Logier, criaram outros aparelhos, mas que não obtiveram o mesmo sucesso que Logier.

Com a utilização do Quiroplasto, Logier percebeu que era possível dar aulas para mais de um aluno, logo iniciando aulas em grupo. De acordo com Rebouças (2012, p.18), suas turmas chegavam a ter doze alunos por aula. Tanto Rebouças quanto Santos (2012, p.33) relatam que a proposta inicial do invento do Quiroplasto não era de criar um método de piano em grupo, porém em pouco tempo isso aconteceu devido ao sucesso e popularidade do uso de seu invento na época. Rebouças relata que o método criado por Logier foi chamado de *Logier Method*, mas foi publicado como "New System of Musical Education"<sup>1</sup> em 1827.

---

1 Novo Sistema de Educação musical

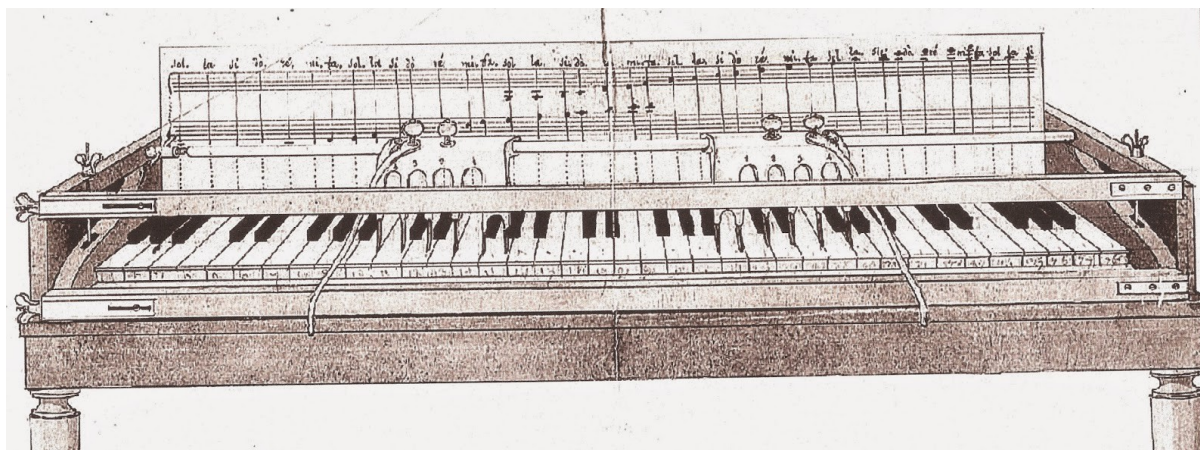


Figura 1: Quiroplasto acoplado ao piano.

O quiroplasto, como explicado anteriormente, foi um invento mecânico criado por Logier que possibilitava ao aluno tocar com a postura correta das mãos corretas e de maneira relaxada. O mecanismo era composto por uma base de madeira para o posicionamento do punho. A base de madeira para o punho possibilitava ao aluno tocar de maneira relaxada, e os anéis faziam com que os dedos se posicionassem de forma correta e equilibrada, resultando que o aluno tocasse com punhos relaxados e dedos ativos.

Segundo Santos (2012, p.33), o quiroplasto era destinado aos alunos iniciantes para auxiliar a correção da postura de suas mãos, e quando os mesmos estavam com a devida postura ao piano, poderiam estudar sem nenhum tipo de equipamento. Num relato o compositor Louis Spohr (1969 apud REINOSO, 2012, p.10), os alunos eram agrupados por níveis e todos tocavam de forma simultânea, de modo que os primeiros tocavam uma melodia simples e mantinham o pulso extremamente preciso, enquanto os últimos tocavam variações na mesma tonalidade.

Reinoso (2012, p.10) relata que nas aulas de Logier eram abordados os seguintes assuntos:

[...]o conhecimento da teoria, o conhecimento completo das particularidades de cada tonalidade, o perfeito conhecimento da construção da escala, a pronta decisão quanto à formação de acordes sobre qualquer baixo, o encadeamento de acordes, executados através do ciclo de doze tons (REINOSO, 2012, p.10).

É possível perceber que a abordagem de Logier era mais ampla do que inicialmente pode parecer. Logier abordava simultaneamente aspectos técnicos do piano e elementos musicais, tratando dessa forma o piano como um instrumento musicalizador.

Através de seu método de ensino, se buscava vincular o conhecimento teórico com o conhecimento prático. Corroborando, Rebouças (2012, p.18) descreve que a abordagem de Logier “tratava-se de um método de ensino coletivo através do qual a técnica do piano e os princípios básicos de harmonia eram ensinados simultaneamente”. Além desses pontos apontados por Rebouças, Santos (2012, p.36) complementa, dizendo:

Com Logier dando atenção para mais de um aluno, as aulas se tornavam mais rentáveis, pois era possível abordar mais de um aluno na mesma hora de aula. As aulas em coletivo ainda criavam um tipo de competição entre os próprios alunos, fazendo com que eles mesmo se incentivassem a estar sempre evoluindo em todos os âmbitos musicais (SANTOS, 2012, p. 36).

Além do Método do quiroplasto, Logier, como relata Santos (2012, p.34), escreveu e publicou mais tarde outras obras didáticas, tais como: *Theoretical and Practical Studies for the Pianoforte, Throughout Bass* e *A System of the Science of Musical and Practical Composition*<sup>2</sup>.

De acordo com Santos (2012), após a publicação do seu método Logier teria criado uma franquia de ensino de piano, e os professores que tinham interesse em seu método de ensino eram certificados por ele mesmo. Os testes realizados por Logier para a qualificação dos professores eram todos realizados no Chiroplast Hall. Mais tarde foi criado o Chiroplast Club, com o intuito de abrir um espaço para discussões e orientações sobre o método de Logier.

Nota-se que os ideais de aprendizado simultâneo do conhecimento musical teórico e prático é fortemente visível nas obras pedagógicas de Logier anteriormente citadas. É possível observar, analisando os títulos dos métodos, que Logier buscava proporcionar aos alunos um fazer musical mais completo através das atividades de teoria musical, composição, baixo contínuo e estudos da prática ao piano. Cada atividade tem um nível de compreensão musical diferente, e nos exercícios teóricos era ensinada a compreensão dos signos musicais. Uma vez que os signos eram compreendidos, era possível utilizá-los nas atividades de composição musical. As noções de harmonia eram dadas através do baixo contínuo e todos os aspectos musicais poderiam ser relacionados em atividades práticas do piano.

Ainda que o método de Logier apresentasse bons aspectos, apontados por ele mesmo, e que o método estivesse sendo aceito por outros professores da época, tais

---

<sup>2</sup> Estudos teóricos e práticos para o Pianoforte, Baixo Contínuo, Um Sistema Científico da Música e Composição Prática

como Muzio Clemente e J. B. Cramer, Rebouças (2012, p.19) aponta que seu método sofreu grande rejeição e crítica vinda de membros da *Royal Philharmonic Society*<sup>3</sup>. Logier (1818)<sup>4</sup> ainda relata a circulação de artigos com informações deturpadas sobre seu método de ensino, dificultando sua aceitação pelo público e por alguns educadores da época. Após as críticas vindas da Sociedade Filarmônica, Logier (1818)<sup>5</sup> convidou os membros da Sociedade Filarmônica para assistirem um exame de seus alunos para que pudessem tirar suas próprias conclusões sobre o método de ensino. De todos os membros da Sociedade Filarmônica, apenas cinco compareçam ao exame dos alunos e, ao fim de tudo, os membros da Sociedade que compareçam demonstraram grande satisfação pelo novo método de ensino.

É possível notar a relevância da prática de ensino de Logier que, mesmo recebendo críticas e publicações de artigos modificando informações sobre seu método de ensino, recebeu grande aceitação entre os educadores da época, que perceberam a eficácia de seu método de ensino para a educação musical. Logier (1818)<sup>6</sup> relata que, após três anos de trabalho, seu método era aceito e adotado em 28 academias de música entre Irlanda, Escócia e Inglaterra. E em 1919 teria chegado a 82 escolas. Toda essa aprovação foi o início de uma difusão mundial, e nos Estados Unidos o método ganhou novas forças, iniciando um novo período na história do Ensino de Piano em Grupo.

## 2.2 ENSINO DE PIANO EM GRUPO NOS ESTADOS UNIDOS

O surgimento do ensino em grupo nos Estados Unidos teve grande importância para que este pudesse chegar no Brasil, se popularizar e alcançar os resultados obtidos hoje em dia. O desenvolvimento nos Estados Unidos, tanto em produção de métodos para esta prática de ensino, quanto para sua inclusão da prática do EPG nas escolas e universidades, fez com que educadores do Brasil pudessem se interessar em aprender sobre o Ensino de Piano em Grupo e se especializassem a ponto de serem capazes de propagar seus ensinamentos no Brasil.

Nos Estados Unidos, Reinoso (2012, p.17) aponta que o grande responsável pela prática do ensino em grupo foi o educador Calvin Bernard Cady (1851 – 1928), o qual foi

---

3 Sociedade Filarmônica Real

4 LOGIER, 1818 *apud* REBOUÇAS, 2012, p.19

5 *Ibid.*, p.25

6 *Ibid.*, p.10

o responsável pela aplicação e sistematização do Ensino de Piano em Grupo (EPG) no sistema de educação dos Estados Unidos e o primeiro a publicar ideias sobre o EPG.

Santos (2012, p.37) informa que Cady defendia a ideia de que, para o ensino do piano, o aluno deveria passar por um aprendizado em grupo da técnica do piano, dado através da prática de trilo, staccato, escalas, trêmulo, arpejos e acordes quebrados. Rebouças (2012, p.20) complementa apontando que os alunos, após a devida compreensão da técnica, eram estimulados à apreciação musical, à criatividade, ao movimento corporal e que utilizavam o folclore como repertório musical.

É possível observar que ambos concordavam no aspecto de que o fazer musical vem do ensino simultâneo do aspecto teórico com a prática, utilizando o piano como instrumento musicalizador. Assim como Logier, Cady não apenas ensinava aos alunos a tocar músicas e sim a fazer música.

No ano de 1889, foi oficializado no sistema de educação americano o ensino do piano em grupo (RICHARDS, 1962 apud REINOSO, 2012, p.37). Contudo, a Secretaria de Educação tinha o objetivo de, em três anos, ter trinta e sete mil crianças estudando piano nas escolas. Para isso a própria Secretaria se esforçou para implantar o EPG nas escolas com o intuito de elevar o nível artístico dos alunos. Não foi difícil chegar nos objetivos idealizados pela Secretaria de Educação pois, como aponta Santos (2012, p.37), embora no início do século XX os Estados Unidos já eram o maior produtor de pianos do mundo. Dessa forma estimulando as escolas públicas a adotarem a prática do EPG. Contudo, Browne (1932)<sup>7</sup> aponta que o objetivo só foi alcançado pelo financiamento de cento e oitenta pianos pela Associação de Piano e Órgão de Chicago para a inserção de ensino nas escolas.

Após a inclusão da nova prática de ensino nas escolas americanas, Santos (2012, p.37) relata que professores na área de piano em grupo que se desenvolveram no Estados Unidos começaram a surgir, tais como Thaddeus Gidings, Hazel Kinscela, Otto Miesner, Helen Curtis, Charles e Gail Haake, Polly Gibbs, Ada Richter, entre outros.

De acordo com Rebouças (2012, p.20), Thaddeus Giddings escreveu em 1919 dois volumes de um método chamado "*Public School Class Method for the Piano*"<sup>8</sup>, com a colaboração de Wilma Gilman. O mesmo era supervisor de música das escolas públicas de Mineápolis e logo organizou aulas de piano em grupo nas escolas públicas da cidade.

---

7 BROWNE, 1932 apud SANTOS, 2012, p.37

8 Método de Piano para Escolas Públicas



Outros educadores surgiram durante o século XX e contribuíram para a criação de novos métodos de ensino. Entre eles temos Lynn Freeman Olson, Louise Bianchi, Frances Clark, Louise Goss e Robert Pace (REBOUÇAS, 2012 p.20). Além do método de Giddings e Gilman, outros métodos dedicados especificamente ao EPG foram criados, tais como o *Young Student's Piano Course*<sup>9</sup>, de Earheart e Boyd, de 1919 e *Steps for the Young Pianist*<sup>10</sup>, escrito por Hazel Kinscela, de 1919 (SANTOS, 2012, p.37).

Reinoso (2012, p. 20) alega que o processo de inclusão do EPG nas escolas públicas como parte da educação regular ocorreu entre 1920 e 1926, e Santos (2012, p.38) complementa informando que o EPG foi incluído no estado de Nebraska nos anos de 1920. Cinco anos mais tarde, como afirma Santos (2012), foram iniciados programas de habilitação de professores para a educação infantil através da *Columbia University Teachers College* e foi nesta universidade que, de acordo com Santos (2012, p.38), o professor Reymond Burrows, que era defensor da inclusão do EPG em todas as escolas públicas dos Estados Unidos, foi quem iniciou um curso de piano em grupo para adultos que estavam começando nos estudos da música. Seu curso foi incorporado como disciplina regular nos cursos de graduação, devido ao sucesso do seu curso de ensino de piano grupo. Com isso, Burrows se tornou a figura de referência no EPG.

Em 1930, Monsour (1960)<sup>11</sup> relata que a Prática do EPG já estava presente em 880 cidades dos Estados Unidos e, como aponta Skroch (1991 apud SANTOS, 2012 p.38), na mesma década o EPG já estava sendo aplicado como disciplina curricular das escolas públicas estadunidense em 873 municípios.

Observa-se que a aceitação do EPG se deu de maneira mais rápida e em maior proporção que anteriormente com Logier graças à sua aceitação por grandes educadores do ensino do piano. Observando a quantidade de universidades que adotaram a prática do EPG como parte do currículo acadêmico é possível notar que os professores perceberam a relevância do EPG para o ensino da música, tanto em nível de musicalização, como em nível universitário.

Contudo, ainda que a prática do EPG estivesse crescendo em números de escolas que estavam a adotando, juntamente com a realização de cursos de qualificação de professores para o ensino do EPG, Monsour (1960)<sup>12</sup> afirma que havia carência de professores devidamente qualificados para o EPG, sendo que quem se encarregava para

9 Curso do Jovem Pianista

10 Passos para o Jovem Pianista

11 MONSOUR, 1960 apud REINOSO, 2012, p, 20

12 Ibid., p.21

ensinar eram professores que tinham especialização em outras áreas como música vocal, ou até mesmo professores sem conhecimento algum sobre as técnicas de ensino em grupo. Além dos problemas da falta de professores, surgiram problemas financeiros por conta da Grande Depressão de 1930, juntamente com a vinda da Segunda Guerra Mundial (apud REINOSO, 2012, p.21). Santos (2012, p.39) aponta outro impasse que dificultou o desenvolvimento da prática do EPG, que foi o aumento na produção de métodos tradicionais de piano, fazendo com que a prática do piano em grupo saísse gradativamente e fosse sendo direcionado o ensino para aulas individuais com professores particulares.

Passadas duas décadas de declínio do EPG, Reinoso (2012, p.21) relata que a prática do ensino ganhou novas forças com a criação do laboratório de teclados eletrônicos, o qual causou grande impacto no direcionamento do EPG. De acordo com Santos (2012, p.39), somente após essa crise no desenvolvimento do EPG que a prática de ensino foi incluída nas universidades nos cursos superiores de música. Reinoso complementa apontando que, em 1952, o EPG era oferecido em 256 universidades dos Estados Unidos e em 135 universidades eram oferecidos cursos de pedagogia do ensino de piano em grupo.

O motivo para o crescimento, segundo Anderson (2006)<sup>13</sup>, foi devido ao surgimento do laboratório de piano em grupo na Ball State University, a primeira universidade a incorporar o laboratório de teclados eletrônicos. Em 1956 neste laboratório, Santos (2012, p.39) relata que as aulas em grupo eram oferecidas para alunos matriculados no curso de educação musical, alunos de outros cursos que eram oferecidos cursos de extensão para adultos que tinham a música como *hobby*.

Com a criação do laboratório de piano em grupo, o ensino se tornou muito mais amplo. O laboratório possibilitava que, tantos os alunos de música como não alunos de música, pudessem ter a experiência de uma aula em grupo. Observa-se que, com o laboratório, o EPG conseguiu mostrar sua viabilidade, sendo capaz de ser interessante para alunos de música e para alunos que não tem nenhum conhecimento musical prévio.

Segundo Reinoso (2012, p.22), após a morte de Burrows em 1956, Robert Pace, que foi aluno de Burrows, continuou os trabalhos com a prática do EPG para adultos. Dessa forma, Pace adicionou a prática do EPG em suas aulas fazendo encontros em grupo e individuais com seus alunos uma vez por semana, e trabalhando com seus alunos fundamentos musicais tais como harmonia, percepção, leitura e transposição. No

---

13 ANDERSON, 2006 apud REINOSO, 2012, p. 21



mesmo ano que assumiu os trabalhos de seu professor, Burrows criou métodos específicos para o piano em grupo, chamados *Piano for Classroom Music*<sup>14</sup> (SANTOS, 2012, p.39).

Durante a década de 1960 houve um novo crescimento no ensino do piano em grupo e, no ano de 1972, a *Music Teachers National Association*<sup>15</sup> incluiu uma linha específica nas convenções para piano em grupo, liderada por James Lyke. Neste mesmo período a *National Piano Foundation*<sup>16</sup> criou grupos por todo os Estados Unidos, com o objetivo de criar seminários sobre o EPG (SANTOS, 2012, p.40).

Com a propagação do método do EPG, outros educadores buscaram a melhor forma de realizar suas aulas em grupo. James Lyke, que foi aluno de Robert Pace, realizava suas aulas em grupos de quatro alunos, duas vezes por semana. Uma aula focava no repertório e na técnica, enquanto a outra aula focava na interpretação e musicalidade (SANTOS, 2012, p.40). Com a colaboração de outros autores, Lyke escreveu quatro livros sobre o EPG: *Keyboard Musicianship*<sup>17</sup> (1974), livro 1 e livro 2; e o *Keyboard Fundamentals*<sup>18</sup>, livro 1 e livro 2. O *Keyboard Musicianship* foi direcionado a estudantes de música, focando no desenvolvimento de habilidades funcionais, enquanto o *Keyboard Fundamentals* foi direcionado aos adultos não iniciados em música (REINOSO, 2012, p. 23, 24).

Richard Chronister (1999, p.15) defendia a abordagem de utilizar apenas aulas em grupo e excluir completamente as aulas individuais de piano (apud SANTOS, 2012, p.40), diferentemente de Frances Clark que já tinha a preferência por utilizar as duas abordagens em suas aulas. Clark trabalhava nas aulas em grupo conceitos e literatura, e nas aulas individuais trabalhava o desenvolvimento técnico (FISHER, 2010, p.6 apud SANTOS, 2012, p.40)

Já Louise Bianchi desenvolveu um programa de aulas na *Southern Methodist University*, que trabalhava com duas aulas de piano em grupo por semana, durante três meses, para iniciantes. Após isso os alunos passariam a ter aulas tanto em grupo quanto individualmente e de acordo com seu método, após o segundo ano do aluno, as aulas iam

---

14 Piano para Música de Sala de Aula

15 Associação Nacional dos Professores

16 Fundação Nacional de Piano

17 Teclado Musical

18 Teclado Fundamental

ser divididas em uma hora de aula em grupo e meia hora de aula individual (FISHER, 2010<sup>19</sup> apud SANTOS, 2012, p.40).

Vale a pena ressaltar aqui que os educadores Robert Pace, James Lyke, Frances Clark e Louise Bianchi, que eram grandes defensores da prática do EPG, não deixaram que suas aulas fossem única e exclusivamente em grupo, como era defendido por Richard Chronister. Acreditamos que, principalmente no ensino do piano, que é o foco do presente trabalho, aulas tanto em grupo quanto individuais são imprescindíveis. Com base nos quatro educadores citados, as aulas em grupo tinham um objetivo específico, diferente do das aulas individuais. Para eles nenhuma aula é mais importante que outra. Em cada aula tem-se o intuito de abordar um aspecto distinto buscando um fazer musical integrado.

Em 1980 o piano em grupo já estava completamente inserido como um campo da pedagogia do piano. Na mesma década, na Universidade de Oklahoma, E. Lancaster e Marta Hileu estabeleceram programas de formação de professores de EPG (SANTOS, 2012, p 41). No ano de 2000 foi criado o *National Group Piano* e o *Piano Pedagogy Forum*<sup>20</sup>, ambas fontes de pesquisas com foco no ensino em grupo. A cada dois anos, no *Piano Pedagogy Forum*, ocorrem reuniões com a finalidade de discutir estratégias para professores universitários de piano em grupo (FISHER, 2010 apud SANTOS, 2012, p. 41).

### 2.3 ENSINO DE PIANO EM GRUPO NO BRASIL

A prática do ensino coletivo no Brasil, de acordo com Rebouças (2012, p.22), se iniciou a partir da década de 1950, inicialmente com aulas coletivas com instrumentos de sopro no interior de São Paulo, realizadas pelo o Prof. José Coelho de Almeida. Mais tarde foram iniciadas as aulas de cordas em coletivo, também em São Paulo, com o Prof. Alberto Jaffé, e em Belém, com Linda Kruger e Ana Maria Peixoto. Entretanto, a prática do piano em grupo no Brasil tem suas primeiras experiências registradas somente no fim da década de 1970.

O primeiro registro de EPG no Brasil que foi observado através da leitura dos trabalhos encontrados foi, como relata Reinoso (2012, p.1111), um curso oferecido pela Profa. Abigail Rodrigues Silva sobre o método de ensino do professor americano Robert Pace. Gonçalves (2012<sup>a</sup>)<sup>21</sup> relata que, após o término do curso, o método foi levado para a

---

19 FISHER, 2010 *apud* SANTOS, 2012 p.40

20 Grupo de Piano Nacional, Fórum de Pedagogia do Piano

21 GONÇALVES 2012a *apud* REINOSO 2012, p.1111

Escola de Música Villa-Lobos, onde ela trabalhava. No ano seguinte, Reinoso (2012) informa que Pace foi para a cidade de São Paulo com o intuito de apresentar o I Congresso de Professor de Piano sobre o Método Contemporâneo de Piano em Grupo Robert Pace, onde Profa. Silva pôde ministrar cursos sobre o método de Pace.

Em 1978, outra educadora brasileira também se interessou pela prática do EPG. Rebouças (2012, p.22) relata que a Profa. Maria Lourdes Junqueira Gonçalves, com o intuito de se aprofundar nas práticas pedagógicas do EPG, decidiu viajar para os Estados Unidos onde teve contato com os principais nomes do EPG, tais como Louise Bianchi, Lynn Freman Olson, Martin Bliekinstaf, Dr. David Karp, Robert Pace, Frances Clark, Louise Goss e Reid Alexander. Em sua viagem percebeu o potencial do EPG para a educação musical no Brasil. Não demorou para que ela apresentasse ao Conselho de Ensino de Pós-Graduação (CEPG) seu projeto de realização de um novo curso para a formação de professores pós-graduados em piano em grupo na Universidade de Música da UFRJ: Curso de Especialização em Piano em Grupo-Pós-Graduação *Latu Sensu* (REINOSO, 2012, p.1113).

No ano de 1979, Profa. Gonçalves retorna ao Brasil e, pela falta de métodos escritos em português, começa a utilizar métodos encontrados nos Estados Unidos. Para que o aluno tivesse total compreensão do que estava sendo ensinado, a professora colava a tradução dos textos em pequenas tiras de papel (REINOSO, 2012, p.1113). O primeiro impasse encontrado para a inserção do EPG no Brasil foi a falta de métodos e livros sobre o assunto na língua portuguesa, fazendo com que a aceitação e difusão da prática de ensino ocorresse lentamente. No entanto isso não impediu que o EPG pudesse ser inserido e aceito nas instituições de ensino brasileiras.

Em 1980, a Profa. Gonçalves realiza o primeiro seminário de piano em grupo no Brasil, "Moderna Pedagogia do piano nos EUA", o qual teve mais de 70 alunos inscritos vindos de toda a parte do Brasil. Para este seminário, foi convidada a Profa. Louise Bianchi (REINOSO, 2012, p.1114). É possível notar que, em todos os seminários citados até o presente momento deste trabalho, houve a presença de figuras do ensino de piano em grupo americano. Tais figuras foram importantes para que o ensino em grupo pudesse ser transmitido para os educadores brasileiros e, dessa forma, continuar a difusão desta metodologia.

Dois anos mais tarde, a Profa. Gonçalves foi cedida ao Instituto Villa-Lobos, do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, para que ela pudesse concluir sua pesquisa e

continuar os trabalhos com uma turma experimental que teve início na Escola de Música da UFRJ (REINOSO, 2012, p.67).

Com o intuito de disseminar o EPG pelas universidades brasileira, Gonçalves iniciou cursos para professores de piano do Brasil. O primeiro curso realizado foi em 1982, na UNIRIO. Outros cursos ocorreram em outras universidades brasileiras, como descreve Reinoso (2012):

Universidade Federal do Pará, em 1985; na Escola de Música e Belas Artes do Paraná- EMBAP, em 1986 e 1988; Escola de Música de Brasília, em 1988; na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)/SP, em 1989; na Escola de Música da UFRJ, em 1992; além de outros realizados na cidade de São João del Rey/MG, em 1987; Toledo/PR, em 1989; Maringá, em 1988 e 1991; Montenegro/RS, em 1991, 1992 e 1993; e Espírito Santo, em 1992. (REINOSO, 2012, p. 1115)

No ano de 1985 a Profa. Gonçalves dá início à elaboração do seu método “Educação Musical através do Teclado” (EMaT) juntamente com Cacilda Borges Barbosa (1914 – 2010). Ele foi publicado em quatro volumes, o primeiro em 1985 e o último, quatro anos mais tarde, em 1989 (REBOUÇAS, 2012, p.23). Dois anos mais tarde a Profa. Gonçalves muda-se para o Paraná, para a cidade de Maringá, onde começou a dar aulas de piano em grupo no Centro de Educação Musical Solar do Som que adotava completamente sua metodologia de ensino (SANTOS, 2013, p.49).

O EMaT era composto por onze livros, sendo quatro deles voltados para professores e, os outros sete livros, para os alunos. O fim do primeiro volume seria relativo a um curso, no qual funções básicas do pianista, como execução e criação, são apresentadas e oferecidas, assim como eventuais vivências musicais, desenvolvendo a análise crítica do aluno (SANTOS, 2013, p.48). Tal método tinha uma abordagem com o foco na leitura intuitiva, enquanto os elementos musicais eram adicionados gradualmente. O grau de dificuldade do método era gradativo e os alunos eram acompanhados por exercícios de leitura, performance, ditados, composição e improvisação (REBOUÇAS, 2012, p.23).

Após a Profa. Gonçalves ter iniciado os trabalhos de piano em grupo aqui no Brasil, muitos outros educadores seguiram seus passos. Entre eles estão: Bianca Filipelli, Maria Bernadete Berno Bastos, Maria José Michalski, Valéria Prestes Fittipaldi e Denise Voigt Kallás (REBOUÇAS, 2012, p.35). Com o aumento de professores que adotavam a prática do ensino de piano em grupo, cresceu também o número de universidades que incorporaram o EPG em seu currículo acadêmico.

Em 1988, a Profa. Alda de Jesus Oliveira realizou um trabalho coletivo de Iniciação Musical com Introdução ao Teclado (IMIT). As aulas eram ministradas em coletivo duas vezes na semana, com a duração de 50 minutos cada aula (REBOUÇAS, 2012, p.28).

Em 1989, as Oficinas de piano em Grupo (OPG), que faziam parte dos Seminários de Musicalização da Escola de Música da UFBA, tinham o intuito de ensinar princípios básicos da técnica pianística (REBOUÇAS, 2012, p.23). O OPG tornou-se um projeto de extensão, no qual os alunos da graduação lecionavam aulas para grupos de crianças a partir dos oito anos. Estes alunos de graduação, que iriam dar aulas no OPG, receberiam aulas intensivas com a duração de um mês sobre os conceitos do EPG. No ano de 1991 o curso de piano em grupo foi implantado na UFBA, através do OPG, o qual fazia parte dos seminários de musicalização da Escola de Música. Em 1995 já existiam dezenove turmas e cada turma era composta por seis alunos. As aulas eram ministradas por alunos do curso de graduação em um laboratório equipado com um piano e seis teclados com fones de ouvido (SANTOS, 2012, p, 49).

Entretanto, apesar de toda esta atividade prática, somente na última década do século XX que a produção de trabalhos acadêmicos se iniciou no Brasil. Com isso foi possível a sistematização do material referente ao ensino do piano coletivo. Entre os pesquisadores que realizaram pesquisas sobre o ensino do piano coletivo, Isabel Montandon é a que sobressai na área do ensino coletivo de piano e instrumentos (REBOUÇAS, 2012, p.23).

Em 2004 ocorreu, no estado de Goiás, o Primeiro Encontro de Instrumento Musical (ENCIM), onde foi possível discutir sobre as metodologias de ensino coletivo no Brasil, o ensino coletivo nas escolas regulares e instituições públicas, e o uso deste método de ensino como forma de inserção social e transformação social (SANTOS, 2012, p.51)

No ano de 2010, foi realizado o I Encontro Internacional de Piano em Grupo no Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, idealizado pelos professores DR. Carlos Henrique Costa, da UFG, e Dra. Simone Gorete Machado, da FFCLRP-USP. Durante dois dias foram realizados minicursos sobre a metodologia de piano em grupo direcionada para o repertório brasileiro, além de palestras e mesas redondas. Dois anos mais tarde ocorreu a segunda edição do evento em Goiânia (SANTOS, 2012, p. 52).

O Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, em 2011, passou a oferecer curso de pós-graduação Lato Sensu em Pedagogia do Piano, representando o ensino do piano em grupo entres os objetivos do curso (SANTOS, 2012, p.52).

Em 2012, foi publicado o primeiro livro para o ensino piano em grupo em universidades, o “Piano em Grupo: Livro Didático para o Ensino Superior”, com o foco no ensino em universidades de música brasileiras, escrito por Carlos Henrique e Simone Gorete Machado.

Atualmente o EPG está inserido em diversas universidades brasileiras, sendo oferecido como matéria optativa e obrigatória em alguns cursos de música. O número de pesquisas referentes ao assunto vem crescendo de forma notória, assim como também o número de seguidores da prática de ensino.

## 2.4 ENSINO COLETIVO OU ENSINO EM GRUPO

Foi observado durante a pesquisa para a realização do presente trabalho a falta de um esclarecimento quanto à nomenclatura da prática de ensino de piano em grupo. Em alguns casos, um mesmo autor utilizava tanto o termo “coletivo” quanto “grupo” em um mesmo trabalho, também foram encontrados relatos de educadores que escreveram métodos para o ensino em grupo e para o ensino em coletivo, fazendo com que se entenda que existe diferenças metodológicas entre a prática em grupo da coletiva.

Foi possível notar que o termo utilizado nos Estados Unidos era o Ensino em Grupo, onde foram produzidos diversos métodos do EPG. Mais tarde, quando o ensino foi trazido para o Brasil, por conta da influência de educadores americanos, a nomenclatura utilizada para a prática pedagógica, tanto para o ensino de piano quanto para o ensino de outros instrumento, era o Ensino em Grupo, contudo, alguém teria começado a utilizar o termo Ensino Coletivo e, a partir daí, teria iniciado a propagação do termo Ensino Coletivo.

De acordo com Lemos (2012, p.100), o ensino coletivo é qualquer atividade didática que envolva mais de um aluno. Ele exemplifica com o *Master Class*, no qual o aluno deve tocar uma peça para um professor perante um público, e/ou colegas, sendo que este últimos não interfere em nenhum nível. Por sua vez, a atividade em grupo é uma atividade didática que busca a interação e participação ativa de todos na atividade musical. Porém, quando a aula de *Master Class* tiver a interação do público com o executante da peça, a *Master Class* deixa de ser uma aula individual dada em grupo e passa a ser uma aula realmente em grupo. A premissa de uma aula em grupo é a interação entre alunos, fazendo com que todos possam contribuir para a aquisição do conhecimento musical.

Contudo, Montandon (2004, p.47) afirma que existe uma grande variedade de modelos a partir dos quais é possível reconhecer quais as definições de “ensino coletivo” ou “ensino em grupo”. As definições para cada nomenclatura são múltiplas e particulares, fazendo com que seja possível se referir a vários objetivos, formatos, metodologias e público alvo. Dessa forma, Montandon (2004) descreve dois critérios básicos de uma aula coletiva, que são: todos os alunos devem estar envolvidos e ativos o tempo todo, mesmo com atividades diferentes, e tocar bem é resultado de uma musicalização bem desenvolvida.

Logo, não importa qual a nomenclatura que será utilizada, se vai ser “coletivo” ou “em grupo”, contanto que a atividade tenha a premissa de todos os alunos estarem participando de forma ativa nas aulas. A nomenclatura utilizada não influencia na abordagem pedagógica. É mais importante pensar em qual abordagem ter com a turma do que qual a nomenclatura utilizar.

Outro aspecto percebido foi que, nesta área de ensino direcionada ao piano, a nomenclatura abordada por educadores americanos, que foram os grandes influenciadores para esta prática de ensino no Brasil, é a de Ensino do Piano em Grupo. Por ser uma nomenclatura mais comum para esta prática de ensino direcionada ao piano, optarei por utilizar o termo de Ensino em Grupo, ao invés do “coletivo”.



### 3 CAPÍTULO III

#### 3.1 MODELO C(L)A(S)P

C(L)A(S)P é um modelo de ensino apresentado por Keith Swanwick em seu livro “*A Bases for a Musical Education*”<sup>22</sup>, publicado em 1996, com o intuito de reconhecer mais claramente os objetivos do ensino da música e de proporcionar aos alunos uma experiência musical mais rica e variada possível (DIAS, 2011, p.12). Após o reconhecimento dos objetivos do modelo, utilizaremos como parâmetro para educação musical o modelo de Swanwick.

O nome do modelo apresenta cinco letras que são equivalentes a cinco atividades musicais, as quais Swanwick chama de Parâmetros da Educação Musical. Tais parâmetros são: *composition, literature, appreciation, skill acquisition* e *performance*<sup>23</sup> (SWANWICK 1979)<sup>24</sup>. Com as iniciais de cada Parâmetro Musical, obtêm-se a sigla C(L)A(S)P.

O Modelo de Swanwick busca fazer com que o aluno possa ter o maior contato possível com a música, seja compondo, apreciando, tocando ou lendo sobre o assunto. A soma dessas atividades resulta num leque muito maior de experiências musicais do que apenas reproduzir uma música escrita em partitura. Dessa forma, observamos que o objetivo do modelo não é somente ensinar aos alunos a tocar músicas em seus instrumentos, mas proporcionar experiências diversas fazendo com que estes consigam aprender os elementos musicais com maior facilidade através da prática de atividades inter-relacionadas.

Observa-se, na distribuição das letras da sigla, que temos letras que estão entre parênteses e letras que estão fora dos parênteses. É possível perceber que, entre os parâmetros musicais, existe uma hierarquia de prioridades, de modo que as atividades de C – composição, A – apreciação e P – performance são enxergadas como atividades centrais da experiência da educação musical, e as atividades de (L) – literatura e (S) – habilidades, são atividades consideradas secundárias. Como afirmam França e Swanwick (2002, p.17), os parâmetros secundários – (L) e (S) – contribuem para que a realização dos aspectos centrais – C, A e P – sejam mais concretas.

---

22 Uma Base para Educação Musical

23 composição, literatura, apreciação, aquisição de habilidade e performance.

24 SWANWICK 1979 *apud* DIAS, 2011, p.12



Deste modo podemos observar que cada atividade tem sua importância e nenhuma deve ser trabalhada mais que outra, mesmo que a própria disposição de letras do modelo intencione essa superioridade entre as atividades. Como é afirmado por França e Swanwick (2002, p.17), tais atividades devem ser inter-relacionadas de forma equilibrada.

Tal modelo foi idealizado e criado para uma realidade social que é bem diferente do quadro brasileiro, além disso, foi necessária uma adaptação para o português, sendo adotado um outro nome para o modelo, que contemplasse uma tradução de suas atividades. Como veremos adiante, essas alterações tendem a provocar algumas distorções hierárquicas que podem influenciar a compreensão do modelo a partir de sua visualização escrita.

Quando o Modelo foi adotado no Brasil, sofreu algumas alterações, aparentemente poucas, mas com grande impacto. O nome do modelo foi traduzido e mudou de C(L)A(S)P para (T)EC(L)A. O Modelo (T)EC(L)A possui as mesmas atividades que o Modelo C(L)A(S)P, onde: (T) - técnica; E - execução; C - composição; (L) - literatura; A - apreciação.

Para alguns autores, a tradução da sigla C(L)A(S)P para (T)EC(L)A não influencia em nada em sua aplicabilidade. Contudo a tradução do modelo C(L)A(S)P distorce alguns parâmetros filosóficos pensados por Swanwick.

França e Swanwick (2002, p.18), em seu trabalho *Composição, Apreciação e Performance na Educação musical: Teoria, Pesquisa e Prática*, afirmam que o “[...] modelo é uma teoria apresentada de forma gráfica”, portanto, se a distribuição e organização das letras é mudada, sua ideia filosófica é perdida, pois a distribuição das letras na sigla do modelo é a representação gráfica da hierarquia existente entre as atividades. Como é relatado por França e Swanwick (2012, p.18), as atividades de composição, apreciação e performance são os pilares de um fazer musical ativo. Por essa razão, no modelo C(L)A(S)P tais atividades são distribuídas simetricamente entre si, alternando atividades principais com atividades secundárias.

Observando a tradução (T)EC(L)A, a hierarquia entre as atividades é comprometida, uma vez que a primeira atividade apresentada é uma atividade considerada periférica pela ideologia de Swanwick, resultando num enfraquecimento da distribuição equilibrada do modelo C(L)A(S)P. No modelo C(L)A(S)P propositalmente a primeira atividade seria a composição, pois para Swanwick, assim como para outros educadores, ela é um fundamento primordial para a educação musical. Pelos motivos

citados acima e por respeito aos ideais filosóficos de Swanwick, iremos adotar a sigla C(L)A(S)P.

A importância da prática das atividades de composição, como a criação de pequenos trechos musicais, harmonização de melodias, como também a realização de análise harmônica de algum canto coral e atividades com baixo contínuo, carregam aspectos musicais que abrangem desde princípios da teoria musical, elementos improvisativos e até elementos composicionais. A prática de tais atividades realizada de maneira correta pode potencializar a aquisição e a soma de conhecimentos dos elementos musicais. Dessa forma, foi possível notar que a prática das atividades do modelo resulta em um conhecimento mais aprofundado dos elementos teóricos e musicais, como também maior familiaridade com a experiência do fazer musical.

### 3.2 COMPOSIÇÃO

A primeira atividade do modelo de Swanwick é a atividade de composição. Como a sigla do modelo é, de certa forma visual, é considerada a atividade com maior peso de importância dentro do modelo, pois a atividade de composição é um “processo essencial da música” (FRANÇA & SWANWICK, 2002, p.8). A atividade de composição no modelo de Swanwick é direcionada para a realização do fazer musical, dessa forma, o ato de compor não deve ser fechado para algo escrito, pois, como afirmam França e Swanwick (2012, p.9), a “composição musical acontece sempre que se organizam ideias musicas elaborando uma peça”, conseqüentemente, o ato de improvisar pode ser interpretado como composição. Costa (2010, p.38), em seu trabalho *Piano Funcional na Universidade: Considerações sobre Métodos e Finalidades*, diz que:

O acto de composição inclui todas as formas de invenção musical. Encontra-se não só nos trabalhos que são escritos sob qualquer forma de notação, mas também na improvisação. Esta é considerada também uma forma de composição, mas sem o peso da notação. Quando se juntam materiais sonoros de uma forma expressiva, isso também deverá ser considerado como composição.

Dias (2012, p.38), em concordância com Costa (2010), afirma que o ato de compor inclui toda forma de invenção musical, não só as peças que podem ser escritas e reproduzidas, mas também as improvisações.

Para que o aluno consiga realizar qualquer composição, é necessário que o mesmo tenha compreendido os elementos musicais. Se não existe a compreensão de tais elementos, não será possível compor ou improvisar algo. O ato de compor influencia a

compreensão musical do aluno em diversos níveis. França e Swanwick (2012, p.10) relatam que:

Experiências em composição podem levar os alunos a desenvolver sua própria voz nessa forma de discurso simbólico. Durante esse processo, ideias musicais podem ser transformadas assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando assim sua vida intelectual e afetiva.

Deste modo, é possível compreender porque a composição é colocada de forma tão importante para Swanwick. Ela não só viabiliza a compreensão dos símbolos musicais, mas pode incitar a criatividade e também a interpretação da obra musical. Beinke (2003) relata:

A atividade de composição [...] pode ser útil para o desenvolvimento da criatividade, para o ensino e fixação de conceitos, para o desenvolvimento da autonomia/tomadas de decisões e como recurso avaliativo do desenvolvimento musical do aluno, além de mostrar que o ensino criativo não é privilegio apenas da atividade de composição (BEINKE, 2003 apud DUCATTI, 2005, p.19).

A atividade de compor viabiliza uma compreensão musical mais ampla, assim como possibilita a autonomia na interpretação musical do aluno e amplia o desenvolvimento técnico instrumental do mesmo.

Como foi observado e apontado anteriormente, a prática da composição tem como finalidade a compreensão dos elementos musicais. Indo em consonância com esta ideia, o ato de compor não deveria se limitar apenas a alunos que estão iniciando seus conhecimentos em música, pelo contrário, tal atividade é importante tanto para alunos que estão iniciando sua jornada musical quanto para alunos mais avançados e, como é proposto no tema deste presente trabalho, para os alunos que estão inseridos em sua formação musical acadêmica. Desse modo, o aluno que está em uma universidade deve ter por objetivo ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos através da utilização da atividade de composição, de modo que, será possível que este consiga compreender, tanto os elementos da música erudita tradicional como os elementos da música moderna e contemporânea, fazendo com que tenha uma experiência musical mais ampla e completa diante de diferentes saberes musicais, sejam eles teóricos ou práticos.

### 3.3 APRECIACÃO

A segunda atividade central do modelo de ensino idealizado por Swanwick é a atividade de apreciação musical. De acordo com Dias (2011, p.14), a “apreciação é a razão central da existência da música e educação musical”. Assim como a composição, a atividade de apreciação tem o objetivo de promover a compreensão mais completa dos materiais sonoros e observar como tais elementos se relacionam e se combinam. França e Swanwick (2012, p.13) afirmam:

As atividades de apreciação musical devem levar os alunos a focarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados [sic] Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significativas.

Sendo a apreciação musical uma atividade sem material físico, nem visível, o processo depende do comprometimento do aluno. O ato de apreciar música como atividade musical não é simplesmente ouvir uma sinfonia, mas estar atento a todas as informações que tal peça musical possa trazer para o ouvinte no momento da apreciação. Bueno e Bueno (2009, p.8432) confirmam o que foi dito anteriormente por França e Swanwick, dizendo que o ato da apreciação musical está relacionado com a soma de habilidades e literatura de estudo.

Apesar da apreciação ser aparentemente a habilidade menos ativa do modelo de ensino de Swanwick, França e Swanwick (2012, p.12) afirmam que tal atividade não pode mascarar o processo ativo delas, uma vez que a mente e espírito do ouvinte são ativados perante a prática das mesmas. Dessa forma, a apreciação musical, bem como a composição, são utilizadas para que o aluno possa compreender os elementos musicais em níveis diferentes.

A atividade de apreciação proporciona ao aluno adquirir referências musicais, possibilitando a compreensão de diferentes materiais sonoros e diferentes parâmetros de expressão, pois o ato de ouvir envolve diversos parâmetros de uma experiência musical, fazendo com que seja uma atividade tão importante para o desenvolvimento musical do aluno, como é dito por Bueno e Bueno (2009, p.8431), “o ato da apreciação musical está relacionado com a soma de habilidades e literatura de estudo, através da percepção de normas e desvios”.

Da mesma forma, a atividade de apreciação pode ser relevante tanto para os iniciantes em música como para aqueles que já estão em busca de aprofundamento do conhecimento musical dentro de uma instituição de ensino, pois a atividade de apreciação pode contemplar a aquisição de conhecimentos dos elementos musicais e a combinação dos mesmos, em qualquer nível musical. O ato de apreciar tem papel fundamental dentro de uma aula em grupo.

### 3.4 PERFORMANCE

A terceira e última atividade principal, dentro do modelo de ensino de Swanwick, é a atividade da performance. Não é a toa que tal elemento musical se encontra por último dentro da sigla do modelo de ensino. A prática da performance é aquela para a qual todas as outras atividades convergem e na qual todas conversam entre si, afinal, a performance é o objetivo final da compreensão de uma obra musical. Swanwick (1994) diz que a “performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia”<sup>25</sup>.

Para que o aluno consiga realizar uma performance de determinada obra musical, é imprescindível que o aluno tenha entendido claramente as outras atividades citadas anteriormente – composição e apreciação. Sem a devida compreensão das outras atividades, o aluno não conseguirá entender musicalmente o que deve ser transmitido. Como afirma Chueke (2006, p.2) em *Piano Funcional na Universidade: Considerações sobre Métodos e Finalidades*:

Com efeito, uma vez que os alunos compreendem musicalmente o que devem executar, as dificuldades técnicas encontradas passam a ser consideradas apenas como tal, com a possibilidade de elas serem solucionadas uma vez que se siga a orientação correta e que se pratique; no entanto, a parte mais importante já terá sido resolvida, que será a compreensão da mensagem musical.

Como foi observada por Chueke (2006), a compreensão da mensagem musical é a maior dificuldade dentro de uma performance musical, pois como é afirmado por Bueno e Bueno (2009, p.8432):

O papel primordial do interprete [sic] é fazer a mediação entre a obra e o ouvinte, a obra é projetada com clareza e senso de significado nos gestos expressivos,

---

25 SWANWICK 1994 apud FRANÇA E SWANWICK 2002, p.14

mas também é sentida com impacto, com intensidade de sentimentos pessoais do intérprete.

Contudo, é importante apontar que deve ser tomado muito cuidado com esta atividade, pois ela também é muito utilizada em aulas individuais. A atividade de performance para aulas em grupo tem uma metodologia completamente diferente da performance em aulas individuais, uma vez que esta pode ser direcionada apenas para o âmbito do virtuosismo.

Por ser a última atividade do modelo de Swanwick, tal prática tem como característica a soma das atividades anteriormente citadas. A performance, sendo utilizada em aulas em grupo, é uma atividade potencializadora da compreensão musical dos alunos, assim como as outras duas atividades centrais do modelo de ensino. Como já dito anteriormente, as aulas em grupo não visam somente o desenvolvimento do virtuosismo do aluno. Pelo contrário, o ensino em grupo visa, preparar uma base musical teórica mais sólida para seus alunos, sem esquecer do âmbito performista.

### 3.5 LITERATURA

Como é mostrado por Swanwick em seu modelo de ensino, existem dois tipos de atividades do fazer musical. As atividades principais, aquelas que não estão inseridas em parênteses, que são composição, apreciação e performance, e as atividades suporte, aquelas que estão inseridas nos parênteses, que são literatura e aquisição de habilidade. Observamos que o parâmetro da literatura é focado para o desenvolvimento dos estudos teóricos, o contexto histórico de obras musicais e até estilos de interpretação. Costa (2010, p.37) diz:

O parâmetro literatura musical, [...] refere-se aos estudos teóricos sobre a música, incluindo a história, a crítica musical, os estilos e as técnicas de composição. A literatura musical, só será útil a experiência musical se de facto, permitir novos conhecimentos que compreender melhor as actividades, quer dos compositores, quer dos intérpretes e ouvintes.

Pelo fato de que a literatura traz diversas informações da teoria musical, deve tomar cuidado em não sobrepor ou até substituir as outras atividades que também podem contribuir para a aquisição de conhecimento teórico, como as atividades de composição e performance. Costa (2010, p.37,38) afirma que

Swanwick observa que a técnica musical nas aulas substituem frequentemente, as actividades de composição, de audição e de interpretação. Devemos por isso ter cuidado, para que essas actividades periféricas não ocupem o lugar da experiência musical.

Ainda que a literatura possa parecer uma atividade puramente teórica e nenhum pouco prática, ter um conhecimento literário possibilita a compreensão tanto teórica quanto histórica, evidenciando ao aluno modos de interpretação da obra musical escolhida. Dias (2011, p.14) diz:

Em literatura, Swanwick inclui não apenas os estudos contemporâneos da história da música, ou seja, a literatura sobre a música, mas também a crítica e literatura contida na música, ou seja, o conhecimento de músicas. Todo papel de reflexão, análise crítica e contextualização estariam contidos também neste parâmetros.

Dias (2010) quer dizer que os estudos literários podem contribuir não só apenas para a aquisição de conhecimento teórico musical e histórico, como também pode proporcionar ao aluno que crie uma relação musical mais autêntica e independente, fazendo com que este consiga criar uma relação com música muito mais forte, fazendo que ele consiga transmitir as informações adquiridas da obra musical e as interpretando pelo seus próprios olhos.

É possível apontar a conexão que a atividade de apreciar e a literatura tem. Através de sua prática deliberada, com a devida instrução do professor e o devido engajamento de seu aluno, possibilitam uma relação entre o aluno e a peça que está sendo estudada. O resultado desta relação mais independente e autêntica com a música reflete numa compreensão intelectual do texto musical de forma clara, fazendo com que o aluno consiga expressar melhor suas ideias interpretativas através da observação e entendimento do texto musical.

Ter um conhecimento literário é de grande importância para o devido conhecimento histórico de obras mais antigas ou até de obras mais contemporâneas. A atividade de literatura pode facilitar a compreensão do modo que se deve executar determinada obra musical pelo conhecimento de suas características históricas e estilísticas. Por causa disso, a prática desta atividade se torna relevante em todos os níveis de conhecimento musical, desde o principiante até o mais avançado.

### 3.6 TÉCNICA

A segunda atividade, considerada secundária neste modelo de ensino é a aquisição da técnica. Acreditamos que o primeiro elemento que o modelo tradicional individual de ensino de música busca ensinar é, justamente, a técnica ao instrumento. Entendemos que, sem o devido conhecimento da técnica o aluno não é capaz de executar obras musicais e nem evoluir musicalmente.

Em contrapartida, no âmbito da educação musical em grupo, a aquisição da técnica vem de maneira vinculada com outras atividades de dentro do modelo de ensino. Costa (2010, p.37) ainda vai além quando afirma que:

O parâmetro técnica, [...] inclui vários aspectos como o controle da técnica, o tocar em conjunto, o domínio do som com aparelhos eletrônicos ou outros, desenvolvimento da percepção, a capacidade de ler à primeira vista, e a fluência na notação.

É possível notar que no ensino de piano em grupo a técnica não é ensinada de forma separada das outras atividades práticas, pelo contrário, o desenvolvimento técnico é adquirido através das outras atividades práticas, para que o aluno possa desenvolver a técnica sem se distanciar da experiência musical. Dessa forma, o conhecimento se dará através da experiência musical, que possibilitará ao aluno compreender, tanto de forma teórica, como de maneira prática, as diferentes técnicas presentes para a execução de uma obra musical.

Sobre a aquisição da técnica, Chueke (2006, p.4) aponta que “Embora a técnica possa ser introduzida de maneira mais objetiva quando isolada, ela deve estar vinculada à performance e esta associação deve ser constantemente mantida nas intenções do professor e do aluno”. Chueke (2006) fortalece o vínculo que a técnica deve ter com a performance e, ao nosso ver, a atividade na qual a técnica se faz mais presente é a performance.

É possível que alguns educadores possam apontar o fato que a aquisição da técnica em conjunto com a atividade prática da performance possa resultar num conhecimento superficial da técnica necessária para execução de obras musicais mais elaboradas. Contudo França e Swanwick (2002, p. 24) afirmam que quando a técnica não é observada como uma barreira no ensino do aluno, ela não dificulta sua compreensão, pelo contrário, ela se torna facilitadora da compreensão musical, podendo até se desenvolver esta em alto nível.



## 4 CAPÍTULO IV

### 4.1 DISCUSSÃO, REFLEXÃO E APONTAMENTOS

Foi possível notar, através no primeiro capítulo do presente trabalho, que a prática do EPG vem sendo utilizada há vários anos. Embora reconheçamos, a partir dos relatos históricos, que a metodologia dessa prática de ensino não permaneceu a mesma desde seu início até a atualidade.

No início da prática, o educador Logier realizava suas aulas em grupo utilizando máquinas inventadas por ele mesmo, as quais eram acopladas ao piano para auxiliar na postura das mãos de seus alunos. Os grupos eram separados por níveis e, durante a aulas os alunos tocavam as músicas simultaneamente. A utilização dos mecanismos era para alunos iniciantes e, quando o mesmo fosse capaz de tocar com a devida postura das mãos, o estudante passava a tocar sem nenhum tipo de equipamento. A prática do EPG, até onde é possível notar, continuou dessa forma até ter sua chegada nos Estados Unidos.

A chegada do EPG nos Estados Unidos teve o objetivo de popularizar a prática de ensino e inseri-la nas escolas públicas do país. Contudo, não era mais interessante manter as aulas em grupo com alunos usando equipamentos acoplados ao piano para auxiliar na postura das mãos. Dessa forma, o EPG sofreu as primeiras alterações metodológicas e, com o passar do tempo, outros educadores foram surgindo e continuaram fazendo alterações na prática de ensino.

O primeiro educador musical que fez alterações dentro do EPG foi Cady. Ele utilizava atividades com músicas folclóricas como repertório, apreciação musical, atividades que estimulassem a criatividade e o uso de movimentos corporais. Através dessas atividades é possível notar que buscava proporcionar aos seus alunos um aprendizado musical mais ativo, não apenas focado no desenvolvimento da performance do aluno.

Mais tarde Robert Pace, após a morte de Burrows, resolve continuar os trabalhos de seu professor com a utilização do EPG em suas aulas. Contudo, Pace realizava em sua metodologia os dois tipos de aulas: individuais e em grupo. Eram realizados tanto encontros semanais individuais, quanto encontros em grupo, nos quais eram realizadas atividades de harmonia, percepção, leitura e transposição. É possível perceber que Pace, mesmo de forma empírica, realizava algumas das atividades propostas do modelo de

Swanwick, fazendo que o ensino de música seja focado nas experiências musicais e não na formação virtuosística.

James Lyke, assim como Pace, escreveu métodos direcionados ao EPG e assumiu uma metodologia diferente da de Cady. Lyke optou por focar suas aulas no repertório, no desenvolvimento técnico, na interpretação e musicalidade de seus alunos. Lyke, da mesma forma que Pace, chega um passo mais perto de um fazer musical mais integrado utilizando duas outras atividades de ensino do modelo, que são atividades de desenvolvimento técnico e interpretação. Aqui a atividade de interpretação estaria dentro da atividade de performance. No entanto, havia uma certa separação entre esses parâmetros musicais defendidos por Swanwick, pois as aulas de Lyke ocorriam duas vezes na semana e uma delas era direcionada para o repertório e técnica, enquanto a outra era focada na musicalidade e interpretação.

No mesmo período de Lyke e Pace, a educadora Louise Bianchi também dava aulas em grupo, porém com outra metodologia. Bianchi desenvolveu um programa de aulas em que trabalhava com as duas modalidades – em grupo e individual. Nos três meses iniciais, as aulas eram dadas em grupo duas vezes por semana. Após estes três meses, os alunos continuavam a ter duas aulas por semana, mas uma das aulas era individual e outra aula era em grupo.

Não foi possível perceber a utilização de nenhuma atividade de ensino em grupo diferente das que eram utilizadas por outros educadores. Seu programa de ensino se torna relevante e, talvez, até mais próximo do fazer musical integrado que os outros educadores, pois é possível equilibrar as atividades, proporcionando uma educação pela qual é possível desenvolver a performance e interpretação do aluno, sem deixar de lado o seu desenvolvimento técnico.

Após o EPG ter se desenvolvido e se popularizado nos Estados Unidos, a prática de ensino em grupo teve sua chegada no Brasil na década de 70. Pace participou de um curso organizado pela Profa. Abigail Rodrigues Silva e a partir daí, o EPG, com a filosofia de Pace, foi se difundido por todo o país.

Somente em 1978, quando a Profa. Maria Gonçalves retorna de uma viagem aos Estados Unidos, que começam a serem utilizados métodos direcionados para o EPG. Contudo, ainda não existiam métodos sobre o ensino de piano em grupo em português, e a Profa. Gonçalves resolve utilizar em suas aulas material em inglês que adquiriu quando estava nos Estados Unidos.

Percebendo que a prática do EPG vinha crescendo, a professora resolveu elaborar seu próprio método de EPG todo em português, sendo a primeira educadora brasileira a realizar um método de ensino todo direcionado para o EPG. Infelizmente, não foi possível encontrar como suas aulas eram dadas, mas sabe-se que seu método tinha exercícios de leitura, performance, composição e improvisação, o que sugere que sua abordagem estava em plena consonância com o modelo C(L)A(S)P.

Através do método da Profa. Gonçalves é possível notar a semelhanças entre suas obras de ensino com a dos americanos. Entretanto, Profa. Gonçalves utiliza a atividade de improvisação, que ainda não tinha sido relatada por nenhum pesquisador em EPG consultado, a não ser na forma de variação de um material musical como se observava nas aulas de Logier. Ao observarmos o método da Profa. Gonçalves, é possível notar sua proximidade com a educação musical proposta por Swanwick, pois o tratado da Profa. Gonçalves reúne, em sua metodologia de ensino, vários aspectos do Modelo C(L)A(S)P, buscando um ensino dos elementos musicais de forma bastante inter-relacionados.

Após a elaboração dos métodos da Profa. Gonçalves, o EPG tomou grande espaço entre as escolas de música e nas universidades brasileiras. De acordo com Fernandes (2015, p.5), “Essa prática vem sendo adotada há anos como uma metodologia eficiente, não somente para iniciação ao instrumento, mas também para o nível intermediário”. Tendo dito isto, foi observado que atualmente a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) possui em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) aulas em grupo para alunos do curso de Licenciatura em música e Bacharelado em composição, regência e composição eletroacústica. As aulas em grupo ocorrem na matéria de Instrumento Complementar I e II: Teclado/Piano. Todas as aulas desta disciplina são dadas em grupo, e nelas os alunos podem ser divididos em dois ou três grupos por classe. A aula pretende ensinar aos alunos noções básicas do instrumento piano, noções teóricas, e desenvolvimento técnico. O repertório utilizado são de peças escritas para piano, optando pela preferência de compositores brasileiros.

Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), observando as ementas, dá-se a entender que lá também se utiliza aulas de instrumentos em coletivo na disciplina “Classe de Instrumento I – VIII”, mas não existem informações suficientes relatando como tais aulas eram dadas para podermos aferir se essas aulas são ministradas exclusivamente em grupo ou divididas em aulas individuais e coletivas.

Há pouco tempo atrás, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) utilizava o EPG como parte da metodologia da universidade, mas por motivos desconhecidos a prática do EPG foi retirada da universidade. Dificilmente a falta de professores disponíveis e familiarizados com a metodologia do EPG seria um fator que contribuiu para a exclusão desta abordagem na instituição. Atualmente a UFU não apresenta em seu Projeto Pedagógico nenhum tipo de aulas de instrumento em coletivo, sendo que a mesma utilizava as aulas em coletivo para instrumentos tanto para a Licenciatura como para o Bacharelado, sendo que para a licenciatura em instrumento era a única modalidade de aula adotada, demonstrando uma forte convicção nas potencialidades desta modalidade para a formação de professores de instrumento.

Assim como a UFU, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) utilizava o ensino em grupo em todas as aulas de instrumentos conjuntamente com as aulas individuais. Recentemente esta metodologia foi mudada drasticamente, retirando quase que todas as aulas nesta modalidade. Atualmente a universidade trabalha apenas com uma matéria em coletivo, chamada de “Instrumento Musicalizador: Teclado/Violão I - II”, cujo o intuito é introduzir o aluno às habilidades funcionais do instrumento para a educação musical em diversos contextos de ensino.

É possível notar diversas similaridades entre as universidades citadas. Como foi falado anteriormente, utilizaremos como parâmetro de ensino o modelo de Swanwick e, a partir disso, tentaremos apontar em que medida as universidades estariam próximas ou distantes de um fazer musical baseado na experiência idealizada por Swanwick.

De maneira ampla e geral, podemos especular em que medida as universidades citadas acima contemplariam um fazer musical ideal e em consonância dos parâmetros de ensino de Swanwick. Contudo, é válido apontar quais dessas universidades podem estar mais próximas de fazer um ensino inter-relacionado e direcionado à experiências musicais, deduzindo sua aplicação através de suas ementas e projetos pedagógicos. Na UNESP é possível notar a utilização de aulas em grupo para a compreensão dos elementos musicais utilizando o teclado como instrumento musicalizador, bem próximo dos objetivos que se delinearam ao longo das contribuições realizadas pelos educadores que empregaram o EPG desde o seu surgimento. Apenas com a observação das ementas da UNESP não foi possível notar que tipo de atividades eram realizadas em sala de aula, mas sabe-se que a matéria “Instrumento Complementar I e II: Teclado/Piano” tem por objetivo de dar apoio a atividades de percepção e apreciação musical, se aproximando assim do modelo de ensino de Swanwick.

As universidades UFU e UFMG, aparentemente se distanciaram das potencialidades desta modalidade de ensino ao retirar as aulas coletivas de instrumento dos seus respectivos projetos pedagógicos. Com as informações que pudemos reunir até o momento não é possível explicar as motivações ou justificativas para essas drásticas alterações nas estratégias adotadas nas instituições. É importante ressaltar que nessas instituições o ensino em grupo representava até pouco tempo uma parcela significativa da carga horária destinada a formação de seus alunos. Especialmente na UFU, a totalidade da formação dos alunos da licenciatura em instrumento se dava exclusivamente em classes de três alunos, não contando com aulas individuais de instrumentos. A partir das ementas antigas dessa instituição percebemos não só a viabilidade da formação desses alunos, como também as vantagens que esta configuração pode proporcionar, por se tratar de um curso onde a observação e a reflexão dos processos de ensino-aprendizagem representam o terreno ideal a ser explorado.

Um outro exemplo expressivo de aplicação e êxito do ensino de instrumento em grupo pode ser observado na UFBA. No ano de 1991 o curso de piano em grupo foi implantado na UFBA, através da Oficina de Piano em Grupo – OPG, que surgiu a partir dos seminários de musicalização da Escola de Música da universidade. Em 1995 já existiam dezenove turmas e cada turma era composta por seis alunos. As aulas eram ministradas por alunos do curso de graduação em um laboratório equipado com um piano e seis teclados com fones de ouvido (SANTOS, 2012, p, 49). Desde a criação e a posterior ampliação do projeto, o EPG passou a se tornar parte integrante do currículo da instituição, se estendendo aos outros instrumentos. Atualmente o ensino em grupo de instrumentos na instituição contempla ao mesmo tempo a formação musical e pedagógica de seus alunos, ao proporcionar além do potencial instrumental do piano para sua formação musical, um terreno de aplicação dos saberes e competências envolvidos nesta modalidade de ensino ao atuarem como educadores no programa de extensão.

Atualmente, a metodologia do EPG ainda vem sofrendo modificações e continuará sofrendo alterações, contudo, mesmo que ainda existam professores e educadores que não concordam ou não se sentem confortáveis em trabalhar com a metodologia, ela é uma modalidade de ensino que seria apropriada para diversas realidades e contextos da educação musical.

Fernandes (2015) relata, em seu trabalho *Ensino Individual e Coletivo de Piano*, falas de alguns professores e seus pontos de vista sobre a prática do EPG, e, a grande maioria dos educadores apontados pela Fernandes (2015), são a favor da utilização do

EPG como metodologia de ensino e acreditam que estaria mais alinhada com as ideias de educação musical atual.

A educadora Mirna Azevedo entra em consonância com os educadores americanos Robert Pace, James Lyke e Louise Bianchi quando ela fala que “[...] o ideal seria que o aluno tivesse duas aulas por semana, sendo uma individual e outra em grupo, dessa forma, acredito que o desenvolvimento técnico e interpretativo do estudante seria muito mais amplo e consistente” (FERNANDES, 2015, P.8).

O educador Nelson Pereira Filho relata um ponto importante para uma aula em grupo. Filho aponta que, numa aula que possua um grupo com cinco alunos, existirão cinco programas musicais diferentes e todos os alunos devem apresentar seu repertório, contudo a aula não deve ser abordada como *master class*, pois a atenção individual deve ser apenas para a resolução dos problemas particulares (FERNANDES, 2015, p.8).

Mesmo que atualmente o EPG esteja bastante difundido no país e se faça presente em diversas universidades brasileiras, a falta de preparo de professores ainda pode ser um empecilho para sua ampliação nas instituições de ensino. Isto pode ser ilustrado por Fernandes (2015, p.8), nas falas das professoras Anny e Isa, que afirmam que “não se sentiram a vontade para trabalhar com ensino coletivo”, que não trabalham e nem trabalhariam com essa modalidade de ensino por não se sentirem preparadas e ainda por terem dúvidas sobre a metodologia ou simplesmente por “não se identificarem com o este tipo de ensino”. Assim como as outras professoras citadas acima, a professora Isa Boechat também não trabalha nem trabalharia com aulas em grupo, mesmo percebendo que a prática do EPG tenha vantagens e venha a trazer bons resultados (FERNANDES, 2015, p. 8).

É possível notar que até mesmo professores que não utilizariam o EPG em suas aulas reconhecem que o EPG pode trazer resultados interessantes para o desenvolvimento musical do aluno. Contudo, ainda é possível encontrar hoje, mesmo com a existência de cursos e simpósios sobre o EPG, a falta de experiência e de qualificação de professores na área especificada. Como foi relatado pelas professoras acima, elas não utilizariam as aulas em grupo por falta de preparo nesta modalidade de ensino.

Acreditamos que, mesmo após tantos anos de desenvolvimento da prática de ensino, ainda pode haver falta de interesse por uma educação musical diferente da educação reconhecida como conservatorial. Isso acontece pelo fato da maioria dos professores ensinarem seus alunos da mesma forma que foram ensinados. Por conta disso, ainda hoje é possível encontrar diversos professores que afirmam que o ensino de

instrumentos em grupo não é relevante para a educação musical, mesmo que atualmente seja possível demonstrar o contrário através da variedade de métodos e dos relatos de professores que pesquisam o tema, os que os empregam e atestam o desenvolvimento de seus alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da elaboração deste trabalho foi possível observar a relevância do ensino em grupo para a formação de alunos iniciantes como também de nível universitário, relatando sua aplicabilidade tanto no âmbito da iniciação musical, quanto para a formação dos alunos do curso de graduação em música.

Foi também possível notar como a metodologia se originou, se difundiu e como foi sua chegada ao país. Através da observação das informações históricas obtidas, foi constatado quais as modificações que ocorreram no método através do tempo e sua aplicação atualmente. Com isso, foi possível perceber qual o pensamento de professores sobre a aplicação do EPG e o por qual motivo eles utilizam, ou não, a metodologia em suas aulas.

No âmbito deste trabalho não foi possível contemplar, de maneira mais aprofundada, as relações existentes entre as universidades que utilizam o EPG sendo observadas através do modelo de ensino anteriormente definido. Contudo, é possível perceber a relevância deste tema para uma futura pesquisa, sendo possível uma ampliação das discussões e um maior aprofundamento das significâncias delineadas neste trabalho.



## REFERÊNCIAS

COSTA, Maria M. I. A. da. O VALOR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE KEITH SWANWICK. Dissertação de Mestrado em Educação. Lisboa, 2009/2010.

CHUEKE, Zélia. PIANO FUNCIONAL NA UNIVERSIDADE : CONSIDERAÇÕES SOBRE MÉTODOS E FINALIDADES. R. cient./FAP, Curitiba, v.1, p., jan./dez. 2006

DIAS, Henrique G. O PCN – ARTE, O MODELO C(L)A(S)P E AS IDEIAS DE SWANWICK: REPENSANDO OS REFERENCIAIS PARA O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA. Rio de Janeiro, 2011.

DUCATTI, Regina H, A COMPOSIÇÃO NA AULA DE PIANO EM GRUPO: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES/MÚSICA. Dissertação. Instituto de Artes UNICAMP. Campinas, 2005.

FERNANDES, Rosângela. ENSINO INDIVIDUAL E COLETIVO DE PIANO. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Educação Musical: Formação Humana, Ética e Produção de Conhecimento. Natal, 2015.

FRANÇA, Cecília C.; Swanwick, Keith. COMPOSIÇÃO, APRECIÇÃO E PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO MUSICAL: TEORIA, PESQUISA E PRÁTICA. Revista EM PAUTA – V.13, No. 21. Rio de Janeiro, 2002.

REBOUÇAS, Maria O. S. O ENSINO COLETIVO NO BRASIL: PANORAMA GERAL SOBRE EXPERIÊNCIAS E MÉTODOS. Monografia. São Paulo, 2012.

REINOSO, Ana P. T. O ENSINO DE PIANO EM GRUPO EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Dissertação de Pós-Graduação. Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Rogério L. dos. O ENSINO DE PIANO EM GRUPO: UMA PROPOSTA PARA ELABORAÇÃO DE MÉTODOS DESTINADOS AO CURSO DE PIANO COMPLEMENTAR NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Tese de Doutorado. São Paulo, 2013.

LEMOS, Daniel. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DE UM MÉTODO DE PIANO PARA ENSINO INDIVIDUAL E COLETIVO. Revista do Conservatório de Música da UFPel. No. 5, p. 95-125, Pelotas, 2012.

MONTANDON, Maria I. ENSINO COLETIVO, ENSINO EM GRUPO: MAPEANDO AS QUESTÕES DA ÁREA. I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia, 2004.

## PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E EMENTAS

<<http://www.musica.ufmg.br/images/Texto/Graduacao/ementas/Ementario.doc>> acessado 01/10/2017

<[http://www.iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/media/publicacoes/projeto\\_pedagogico\\_graduacao\\_em\\_musica.pdf](http://www.iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/media/publicacoes/projeto_pedagogico_graduacao_em_musica.pdf)> acessado 01/10/2017

<[https://www.ufpe.br/documents/39219/0/musica\\_instrumento\\_perfil\\_9204.pdf/8147d1ff-56cd-4c1a-8edf-dfc905217A](https://www.ufpe.br/documents/39219/0/musica_instrumento_perfil_9204.pdf/8147d1ff-56cd-4c1a-8edf-dfc905217A)> acessado 20/10/2017

<[https://www.ufpe.br/documents/39211/0/musica\\_licenciatura\\_perfil\\_8805.pdf/91a50926-208f-4572-8feb-01a4676b3179](https://www.ufpe.br/documents/39211/0/musica_licenciatura_perfil_8805.pdf/91a50926-208f-4572-8feb-01a4676b3179)> acessado 20/10/2017