

Aulas de piano em grupo – estratégias para melhoria no aprendizado coletivo em situações adversas

Naira de Brito Polini

Resumo

O trabalho pretende demonstrar estratégias para sanar a falta de instrumentos musicais suficientes para aulas de piano em grupo, realizadas em dois projetos socioculturais. A falta de estrutura necessária para aulas é uma realidade encontrada em várias instituições de ensino musical, desde escolas de música privadas, projetos, frutos de parcerias público-privadas até universidades. Este artigo pretende relatar algumas estratégias desenvolvidas nas aulas de piano em grupo, com o intuito de que as mesmas não deixem de ser realizadas por falta de recursos apropriados.

Palavras-chave: piano em grupo, educação musical.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”
Paulo Freire

Introdução

O artigo descreverá algumas propostas realizadas em dois diferentes projetos socioculturais, em duas cidades no estado de São Paulo, sendo uma na capital, São Paulo, e a outra próxima à capital, Diadema. Os fundamentos teóricos são estruturados nas teorias de Bandura (*apud* BZUNEK, 2012) sobre autoeficácia, e em estudos de Alvise Migotto e Ana Claudia Agazzi (2010). É uma contribuição no sentido de promover novas estratégias de ensino de piano em grupo em condições adversas – nas duas instituições, só havia um piano/teclado em cada local.

Contextualização – piano em grupo

Até o século XVIII, de acordo com Maria Cecília Magalhães (2009), o ensino de piano priorizava a formação de grandes pianistas. A partir de meados do século XIX, no entanto, algumas experiências inovadoras no ensino do instrumento deram início a um processo de transformação dessa realidade, com o surgimento de novas abordagens metodológicas, cujo interesse fundamental consistia na musicalização dos estudantes em detrimento daquela preocupação com o estudo virtuosístico do instrumento que imperava até então. Por meio delas, priorizava-se a experiência musical dos alunos. Nesse contexto é que se dão as

primeiras tentativas de ensino de piano em grupo, que têm no alemão radicado na Inglaterra, Johann Benhard Logier, o mais antigo de seus idealizadores conhecidos. O objetivo dele era justamente a musicalização de crianças através do instrumento. Alguns anos mais tarde, outro pioneiro, Calvin B. Cady, iniciou, com os mesmos objetivos, a prática nos Estados Unidos.

No Brasil, o ensino do piano em grupo deu-se em meados da década de 1970, explica Magalhães (2009). Ela acrescenta que a oferta de cursos, por professores norte-americanos, iniciou-se em São Paulo e no Rio de Janeiro: Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves foi uma das primeiras alunas brasileiras. Mais tarde, em conjunto com outros professores, que hoje ainda seguem trabalhando com aulas de piano em grupo, ela realizou um grande projeto de pesquisa e criou um método brasileiro para o ensino em grupo. Hoje, piano em grupo possui ramificações e é pesquisado e adotado por educadores em escolas, projetos, faculdades particulares e universidades no país.

Por que foi escolhido o piano em grupo e não o tutorial/individual? Inicialmente, para atender ao maior número de alunos possível. Em seguida, as vantagens de ensino coletivo foram pesquisadas, exploradas e comprovadas mediante práticas musicais e outras formas de estudo por meio de aulas colaborativas. Diana Santiago, umas das professoras pioneiras na implantação do ensino de piano em grupo em Salvador, afirma no prefácio do primeiro livro didático para o ensino superior de piano em grupo brasileiro as vantagens desse modelo:

É que o ensino de piano em grupo proporciona [...] maior motivação. Esta decorre do ambiente em grupo e das múltiplas possibilidades de atividades oferecidas pelos docentes, atividades estas que tornam as aulas mais dinâmicas e musicais. Enquanto o ensino tradicional focava na aquisição de repertório e habilidades técnicas pelos graduandos, o ensino complementar de piano em grupo busca, sobretudo, desenvolver a musicalidade do aluno, instrumentalizando-o melhor para vencer os desafios técnicos e harmônicos do instrumento. Assim, valorizam-se a improvisação, a criação de arranjos, a técnica, a harmonização e o repertório, sem que nenhum desses aspectos perca sua importância (COSTA; MACHADO, 2012, p. 5).

Os projetos socioculturais e a questão de equipamentos

O relato de experiência é calcado em dois projetos socioculturais dos quais participei em momentos distintos, um privado (entre 2003 e 2006) e outro público (em 2008). Foram ministradas, dentre outras, aulas de piano em grupo para a comunidade, uma vez por semana em cada local. É necessário enfatizar a importância de se lutar para que os projetos culturais e socioculturais forneçam uma estrutura básica, com visão futura de chegar a um local ideal de trabalho, mas as atividades devem ser realizadas mesmo que a estrutura não seja ideal.

Mesmo sem um local de trabalho próximo ao ideal, o aluno é capaz de aprender e desenvolver suas capacidades musicais, encontrando soluções para resolver os problemas durante o curso, seja de aprendizado ou de questões estruturais e/ou de equipamentos. Uma breve descrição dos dois projetos encontra-se em seguida.

O primeiro surgiu de uma iniciativa espontânea de funcionários de um banco privado, que, segundo dados da instituição, em 2005 se instituiu como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), com cursos de diversas áreas, ministrados por estagiários, estudantes de graduação. As aulas de música foram realizadas entre 2003 e 2006 pela autora em duas escolas públicas da cidade de São Paulo (zona Norte e região Central). Aulas com, em média, oito alunos por turma. Os participantes possuíam idades próximas e eram praticamente todos iniciantes. A instituição privada fornecia um teclado com microfone, um rádio (CD) e materiais diversos (cadernos, canetas diversas, lápis, tintas etc.). As aulas eram ministradas nas escolas, quase sempre na mesma sala de aula e no auditório (a escola da região Central possui uma sala com um pequeno palco). Esse programa, quando citado novamente, levará a nomenclatura de P1.

O segundo aconteceu em 2008, em Diadema, Região Metropolitana de São Paulo, próxima à capital paulista. A cidade possui Centros Culturais em diversos bairros. Assim, as aulas de piano em grupo foram realizadas em dois desses Centros. Cada local possuía um piano acústico de armário, em sala com carteiras e cadeiras, lousa e materiais diversos (tintas, papéis diversos etc.). A gama de alunos era grande, uma turma em cada centro, com uma média de 20 participantes, com idades distintas entre 10 e 60 anos. Esse programa terá suas próximas citações com a nomenclatura de P2.

Outra questão para administrar era a disparidade de conhecimento musical entre alunos da mesma classe. Algumas vezes, era necessário separar a classe em grupos para definir algumas atividades relativas aos seus conhecimentos até os níveis de conhecimento se aproximarem.

Atividades musicais e seus fundamentos teórico-práticos

A aula em grupo é descrita como aula teórico-prática, pois a teoria é ensinada na prática. Muitos conceitos teóricos são expostos nas aulas e os alunos experimentam na prática e em conjunto. O aprendizado é sistemático, eficaz, interessante e sinestésico (perceber pelo toque, através da sensação ter consciência da força e dos movimentos que exerce

corporalmente). Algumas atividades desenvolvidas no projeto serão expostas a seguir, mas sem a preocupação da ordem didática de aplicação utilizada em momentos diversos.

. **Atividade 1** – Começar a aula com exercícios corporais ou utilizá-los em momentos em que os alunos estão inquietos, através da consciência corporal e aprendizado por movimento, conceito inspirado em Dalcroze. O aluno ficará mais desperto com mente e corpo ativos e aprendendo, “sentindo”, integrando ritmo musical e expressão corporal e aproveitando o exercício corporal para leitura musical, no chão da sala ou espaço externo do local. Com fita adesiva, fazer as linhas do pentagrama (inicialmente com uma linha e aumentando gradativamente). Com papel sulfite, fazer as notas. É interessante que os alunos também representem as notas musicais, mudando as notas de lugar (a pessoa se movimenta pelo pentagrama – espaço). Abarcar o aprendizado espacial da partitura é um exercício de musicalização infantil utilizado por educadores musicais.

O conceito de Bandura (*apud* BZUNEK, 2012) sobre autoeficácia foi utilizado para análise das atividades, visto que suas teorias podem ser utilizadas para melhorar o ensino de educação musical. Bzunek (2012) descreve que a explicação sobre crenças de autoeficácia dada por Bandura é um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (p. 1). Ou seja, a pessoa possui convicções de que pode realizar tal ação. Ela acredita que possui competência, aptidão para a ação exigida. Aqui, também, pode ser entendido como motivação. Nesse caso, fica claro que deve ser adotada pelo professor. Uma crença de autoeficácia do aluno será produtiva para se conseguirem resultados na aula. Quando um ou mais alunos falavam que não eram capazes de realizar alguma tarefa proposta, a autora abria um diálogo, a fim de fazer uma reflexão com os estudantes, mostrando que eles teriam condição de terminar a tarefa proposta, ação que vai de encontro com o conceito de Bandura (*apud* BZUNEK, 2012):

Não é questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possui. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de ‘eu posso fazer’ determinada ação. E, por último, há um componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas. Portanto, as pessoas com tal crença de autoeficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzam a esse objetivo (p. 1).

Atividade 2 – Durante as aulas nos programas P1 e P2, foi pedido para os alunos gravarem uma música preferida e trazerem (ou enviarem) para a professora. No início, só alguns alunos se interessaram pela tarefa, mas depois eles até pediam para trazer mais e mostrar para os colegas. Assim, era dito ao estudante o que podia melhorar na peça individualmente. Fora da aula, também foi pedido para os próprios autores das gravações observarem o que podia ser aprimorado:

Um estudo de Schunk e Hanson (1989) descobriu que quando crianças observavam em vídeo a reprodução de êxitos próprios anteriores na solução de problemas apresentavam melhores resultados em novos problemas em comparação com colegas que não viam aquela fita. Esse resultado de automodelação sugere ser muito eficaz a observação de seus próprios sucessos gravados em fita, porque eles são uma demonstração inequívoca de progresso na aquisição de habilidades, o que incrementa a autoeficácia (BZUNEK, 2012, p. 7).

A autoeficácia tem quatro fontes originárias. Segundo Bzunek (2012, p. 7), a primeira é a Experiência de Êxito. Ela é muito importante. Nessa fonte, o aluno deve ter “acertos” contínuos que irão proporcionar informações para a próxima tarefa. Os “erros” possuem menos aproveitamento para essa crença, mas o fracasso diante de vários acertos não causa problemas eventuais.

Atividade 3 – Pela falta de pianos suficientes, os alunos precisavam tocar um ou dois de cada vez. Isso deve ser usado a favor, dirigindo a atenção à execução do colega (aprender em formato de *master class*, ou seja, o aprendizado acontece assistindo à aula do outro, muito comum na área musical). Os alunos com mais dificuldade eram os últimos a tocar. Assim, eles assistiam várias vezes aos colegas executando e corrigindo possíveis erros. Na sua vez, eles iam mais seguros, pois tinham mais exemplos para seguir.

Outra crença original é a Experiência Vicária, parecida com a anterior, mas a diferença é que a observação será com a atividade do colega. Perceber que o outro pode realizar tarefas motiva o aluno a realizá-la também (BZUNEK, 2012, p. 7).

Atividade 4 – Na falta de pianos, é possível realizar um trabalho de construção de teclados de isopor, utilizá-los na sala de aula e em casa (para os alunos sem instrumento estudarem), em conjunto com um trabalho de estudo fora no piano que desenvolve a capacidade de atenção, concentração e segurança sobre a peça. Os exercícios iniciais no

estudo silencioso são explicados pelos professores Ana Claudia Agazzi e Alvisé Migotto (2010):

Estes exercícios buscam retirar dos músicos o condicionamento de que a presença do instrumento e estímulos físicos são essenciais no ato de ‘fazer música’. Os exercícios incorporam visualização, realçam as percepções auditivas e táteis-musculares de forma a conduzir os músicos a uma experiência sinestésica. Assim, os exercícios são desenhados de maneira gradual atingindo o nível mais avançado de dificuldade, que é aquele onde o músico executará uma obra completa de forma silenciosa, viva e real, apenas na sua mente e sem o uso da partitura. Para atingir este objetivo, os exercícios iniciais se utilizam do instrumento musical e da partitura de onde são selecionados pequenos trechos musicais (p. 4).

É importante sempre falar que o aluno pode fazer, escolher exercícios ou peças que ele pode realizar em curto prazo e começar com pequenas partes:

Persuasão verbal. Os alunos podem também desenvolver a autoeficácia quando, de alguma forma, lhes for comunicado que eles têm as capacidades de realizar a tarefa em questão. Entretanto, tais informações serão realmente convincentes se partirem de uma pessoa que goze de credibilidade e, principalmente, se houver a comprovação pelos fatos. Assim, poderá ter um efeito positivo inicial ouvir a frase ‘Vamos lá! Você tem tudo para conseguir’, mas a crença de autoeficácia imediatamente entrará em declínio caso as tentativas resultarem em fracassos (BZUNEK, 2012, p. 7)

Atividade 5 – A última crença original de Bandura (*apud* BZUNEK, 2012), que será vista neste artigo são os “*Estados fisiológicos*, como os sintomas de alta ansiedade, quando percebidos pelo indivíduo, sinalizam vulnerabilidade e assim levam a julgamento de baixas capacidades numa dada situação” (p. 7). Ou seja, o professor deve deixar o local da aula agradável e preparar os alunos para apresentações com o intuito que eles se deleitem tocando, mesmo com um pequeno nervosismo, comum, e que tenham prazer na execução. Pedir para que cada um escolha sua peça, na ordem e no dia em que preferir. Assim, podiam se sentir a vontade. A ideia é que todas as aulas e apresentações fossem divertidas e dinâmicas, para o aluno se sentir à vontade.

Considerações finais

Mesmo com a falta de um maior número de instrumentos para aulas de piano em grupo, a depender do seu propósito, é possível realizá-la. A expectativa da ministrante nos projetos foi alcançada. No P2, o intuito era que nenhum aluno desistisse, pois seria um ano de

aula perdido e as turmas eram grandes. Nos dois programas, o intuito era que os alunos apurassem a sensibilização musical e aprendessem leitura de partitura, músicas de suas preferências, músicas específicas para piano (iniciantes), teoria, improvisação e acompanhamento de nível inicial e composições livres.

Referências

BZUNEK, José Alouseo, *A Crenças de Auto-Eficácia e o seu papel na Motivação de Aluno*. 2012. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf>>. Acesso em: dia? ago. 2013.

COSTA, Carlos Henrique; MACHADO, Simone Gorete. *Piano em Grupo – Livro Didático para Ensino Superior*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília Amarante de Almeida. *Vantagens e desvantagens do ensino de piano em grupo*. 2009. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística-Habilitação em Música)-Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MIGOTTO, Alvisé; AGAZZI, Ana Claudia. *Laboratório de Performance – o Estudo Musical Silencioso*. III Congresso Internacional de Música, Neurociência, Arte e Terapia. São Paulo, 20 de agosto de 2010.