

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**Práticas renovadas em educação: da compreensão à expressão musical
através do ensino do piano**

Clarice Franco de Souza

Pelotas, dezembro de 2020

Clarice Franco de Souza

**Práticas renovadas em educação: da compreensão à expressão musical
através do ensino do piano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Jovino Pizzi

Pelotas, dezembro de 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S719p Souza, Clarice Franco de

Práticas renovadas em educação : da compreensão à expressão musical através do ensino do piano / Clarice Franco de Souza ; Jovino Pizzi, orientador. — Pelotas, 2020.
198 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Piano. 2. Práticas de ensino-aprendizagem. 3. Expressão musical. I. Pizzi, Jovino, orient. II. Título.

CDD : 780.7

Clarice Franco de Souza

Práticas renovadas em educação: da compreensão à
expressão musical através do ensino do piano

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 21 de dezembro de 2020.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Jovino Pizzi (Orientador)

Doutor em Ética e Democracia pela Universidade de Jaume I, Espanha

Profa. Dra. Úrsula Rosa da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambará

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Dedico este trabalho à minha mãe,
que me fez trilhar através da
música.**

Agradecimentos

À Deus, agradeço pela sua presença em minha vida.

À minha mãe, agradeço pela sua presença, orações, paciência, incentivo.

Ao meu irmão, cunhada e sobrinhos agradeço pelo carinho e incentivo.

À professora Yara Cava agradeço pela sua generosidade em contar suas experiências artísticas e pedagógicas no piano, recebendo-me em sua casa, e oportunizando conhecê-la e que este trabalho se desenvolvesse.

À professora Sodrelina Hallal, nas pessoas de seus filhos Miguel, Miriam, Jorge e Ramon, agradeço por ter me proporcionado conhecê-la através das suas atividades artísticas e pedagógicas, e poder mostrar um pouco do seu trabalho.

À Laira Campos agradeço pela disponibilidade e alegria de expor suas experiências de aluna da professora Sodrelina Hallal, pela sua amizade e seu incentivo.

À sra. Lauren Hallal agradeço por sua generosidade, sua disponibilidade de nos encontrarmos no Conservatório de Música e ter depositado sua confiança em fornecer documentos e registros da professora Sodrelina Hallal.

Ao Conservatório de Música, nas pessoas dos servidores Eliane Brum Machado e Otávio DelleVedove, e aos professores Luiz Guilherme Goldberg e Marcelo Cazarré agradeço por oportunizarem acesso na busca de fontes.

À Janice Moreira agradeço por disponibilizar materiais da professora Sodrelina Hallal e pelo incentivo.

Ao colega Ms. Jonas Klug da Silveira agradeço por dispor material da professora Sodrelina Hallal.

À colega e amiga Dra. Regiana Blank Wille agradeço pelo grande incentivo e por suas contribuições que oportunizaram o meu ingresso no mestrado.

À colega, professora e amiga Dra. Sônia Cava de Oliveira agradeço pelo incentivo, generosidade e confiança.

À colega e amiga Dra. Lélia Negrini Diniz agradeço pela sua lucidez nas conversas, inquietações e debates.

Aos meus alunos que me inquietam e me motivam a caminhar como docente, agradeço.

Ao Colegiado do Curso de Música – Licenciatura agradeço pelo apoio.

Ao Centro de Artes agradeço pelo incentivo.

À UFPel, agradeço por permitir meu afastamento.

Ao professor de inglês José da Cunha agradeço pelas orientações, incentivo e sua amizade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – FAE agradeço pelas orientações e compreensão nos momentos difíceis.

Ao professores e colegas do Programa de Pós-Graduação com os quais tive a oportunidade de conviver, agradeço pelas experiências de formação vivenciadas através das leituras, das apresentações, dos debates, de atividades de ensino-aprendizagem compartilhadas nos nossos encontros.

Aos professores da banca examinadora agradeço pelas contribuições, correções e incentivo.

Às queridas e aos caros colegas de orientação Maribel, Élbio, Fernando, Valéria, Luciana, Richéle e Lúcia agradeço pelas contribuições, debates e aprendizados. Também agradeço a amizade, o incentivo, a força nos momentos difíceis, e pelos nossos encontros de pesquisa e os momentos de descontração.

Ao meu professor Dr. Jovino Pizzi, agradeço pelas suas orientações e contribuições no entendimento e direcionamento desta dissertação e ensinamentos no campo das humanidades. Agradeço a sua amizade, paciência, compreensão, firmeza e pelo ser humano que é, com seu espírito de transformação para o bem comum e responsabilidade (consciência) social, sempre trazendo e promovendo novas discussões acerca das dificuldades humanas, e, por meio da pesquisa, nos motivando e indicando caminhos possíveis para enfrenta-las através de nossas lutas na educação.

Resumo

SOUZA, Clarice Franco de. **Práticas renovadas em educação: Da compreensão à expressão musical através do ensino do piano. 2020.** 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

A presente dissertação vai apresentar as práticas de ensino-aprendizagem do piano de cada uma das professoras Sodrelina Hallal e Yara Cava da cidade de Pelotas, e evidenciar as experiências que se entendeu significativas para promover no educando a capacidade de compreensão e de expressão musical através do instrumento, sendo estes os objetivos deste trabalho. A metodologia desenvolvida baseou-se em pesquisa bibliográfica, com apoio em aspectos documentais e depoimentos. Para alcançar os resultados, buscou-se identificar as práticas das professoras através da realização de entrevistas semiestruturadas com a professora Yara e com uma aluna da professora Sodrelina, pelo fato dela ser falecida, e também se obteve informações por meio de documentos, textos acadêmicos e livros. Com base nos dados levantados realizou-se um estudo das práticas de ensino-aprendizagem de cada uma destas professoras, tendo como apoio teórico os educadores Paulo Freire, Hans-Joachim Koellreutter e Violeta de Gainza, de modo a iluminar a compreensão das práticas delineadas. No desenvolvimento da dissertação, inicia-se apresentando a educação e a música na cidade de Pelotas, de forma a contextualizar, localizar e justificar as presenças das professoras, mostrando também o ambiente de formação, bem como a trajetória de formação e as atividades artísticas de cada uma. Dando continuidade, entendeu-se necessário trazer um panorama das práticas de educação musical e do ensino do piano que foram desenvolvidas ao longo do século XX, as quais se pode mencionar os métodos ativos, de forma a apresentar práticas que trouxeram um aprendizado mais participativo e significativo para o educando. Fez-se então uma apresentação das práticas de ensino-aprendizagem dos educadores Freire, Koellreutter e Gainza, de maneira a buscar destas práticas atividades que promovessem a compreensão e a expressão, realizando uma aproximação entre eles, mostrando também um breve currículo destes dois últimos educadores da música. Por último, são delineadas as práticas de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras, e se levantam as experiências entendidas como significativas para o desenvolvimento da compreensão e expressão musical, com base nas contribuições dos educadores Freire, Koellreutter e Gainza. Conclui-se o trabalho com as considerações finais.

Palavras-chave: Piano. Práticas de ensino-aprendizagem. Expressão musical.

Abstract

SOUZA, Clarice Franco de. **Renewed practices in education: From understanding to musical expression through the teaching of the piano. 2020.** 198f. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, 2020.

This dissertation will present the teaching-learning practices of the piano of each of the teachers Sodrelina Hallal and Yara Cava from the city of Pelotas, and highlight the experiences that were considered significant to promote in the student the ability to understand and express themselves through this musical instrument, these being the objectives of this work. The methodology developed was based on bibliographic research, with support in documentary aspects and testimonies. To achieve the results, we sought to identify the teachers' practices by conducting semi-structured interviews with Professor Yara and a student of Professor Sodrelina, because she is deceased, and information was also obtained through documents, academic texts and books. Based on the data collected, a study of the teaching-learning practices of each of these teachers was carried out, with the theoretical support of educators Paulo Freire, Hans-Joachim Koellreutter and Violeta de Gainza, in order to illuminate the understanding of the outlined practices. In the development of the dissertation, it begins by presenting education and music in the city of Pelotas, in order to contextualize, locate and justify the presence of teachers, also showing the training environment, as well as the training trajectory and artistic activities of each one. Continuing, it was deemed necessary to provide an overview of the practices of musical education and piano teaching that were developed throughout the 20th century, which can mention the active methods, in order to present practices that brought a more participatory and meaningful to the student. Then there was a presentation of the teaching-learning practices of the educators Freire, Koellreutter and Gainza, in order to search for these practices activities that promote understanding and expression, making an approximation between them, also showing a brief curriculum of these last two educators from music. Finally, the teaching-learning practices of each of the teachers are outlined, and the experiences understood as significant for the development of musical understanding and expression are raised, based on the contributions of educators Freire, Koellreutter and Gainza. The work is concluded with the final considerations.

Keywords: Piano. Teaching-learning practices. Musical expression.

Lista de Figuras

Figura 1	Programa de Recital – Duo da UFPel – Sodrelina Hallal e Gilberto Strauch	32
Figura 2	Trecho da composição ‘Nostalgia’ de Sodrelina Hallal	34
Figura 3	Programa de Concerto da pianista Yara André	42
Figura 4	‘Homenagem aos Velhinhos’- Composição de Sodrelina Hallal .	99
Figura 5	Apresentação dos Alunos da Profª Sodrelina Hallal	100
Figura 6	‘Mensageiros da Alegria’ canção da Profª. Sodrelina Hallal	103
Figura 7	Araújo Vianna – Impromptu (trecho)	107
Figura 8	Folclore Brasileiro - Atirei o pau no gato	124
Figura 9	Chopin – Noturno op. 9 n. 2 – p. 13	125
Figura 10	Escala e Arpejo em Dó Maior	128
Figura 11	Exemplo de escalas nas claves de sol e de fá	130
Figura 12	Exemplo de arpejos na clave de fá – mão esquerda	130

Sumário

Introdução	11
1 Pelotas: educação, música e as professoras	16
1.1 O contexto de Pelotas: um ambiente formativo para a música.....	17
1.2 <i>Sodrelina e Yara</i> : de alunas de piano à profissionais da música como professoras, musicistas e compositora.....	30
1.3 Significando as professoras de piano: Sodrelina e Yara.....	45
2 Uma educação para a compreensão e expressão musicais	52
2.1 Ideias musicais na sua educação.....	53
2.2 Três tendências que se encontram no piano.....	61
3 As ideias e práticas de ensino-aprendizagem de três autores: Freire, Koellreutter, Gainza	69
3.1 Paulo Freire nas suas ideias e práticas de educação.....	70
3.2 Hans-Joachim Koellreutter.....	74
3.2.1 Formação, chegada ao Brasil e atividades profissionais.....	74
3.2.2 Koellreutter e suas ideias de ensino musical e práticas de formação.....	76
3.3 Violeta Hemsy de Gainza.....	81
3.3.1 Formação e atividades profissionais.....	81
3.3.2 Gainza: ideias de educação para música e práticas no ensino do piano..	83
3.4 Freire, Koellreutter e Gainza na liberdade de se expressar.....	89
4 Das ideias e práticas das professoras Sodrelina e Yara	96
4.1 Sodrelina Joaquim Hallal: suas ideias e práticas.....	98
4.2 Yara André Cava: suas ideias e práticas.....	115
4.3 Para além da simples técnica: experiências para compreensão e expressão musical.....	136
Considerações finais	145
Referências	150
Apêndices	160
Anexos	178

INTRODUÇÃO

A educação permeia nossa vida desde o momento em que nascemos; ali se inicia nossa trajetória, construindo nossas histórias, nossa formação, nossa profissão. E diversas são áreas do conhecimento que preparam para a atuação profissional, e uma delas é a música que é rica em manifestações, em ações, que nos confirma como sociedade, pois também faz parte da cultura.

Insiro-me neste contexto, como professora de música, tendo iniciado meus estudos através do piano e realizado a formação acadêmica em música no curso de bacharelado em piano, complementada com uma especialização em educação musical. Desempenho na cidade de Pelotas minha atividade profissional na área do piano e em outras disciplinas e atividades, em um curso de licenciatura.

O ensino-aprendizagem do piano é um processo complexo e ao mesmo tempo desafiador, e no decorrer das atividades de ensino observei que os alunos apresentam dificuldades de se expressar na execução musical ao piano. Muitas vezes deixam o texto musical desprovido de entendimento e sem vida, o que os torna meros repetidores dos sons ali dispostos, como se fosse algo meramente técnico e mecânico, assim como no início do século XX Cortot comenta, “Se vocês concordam, faremos guerra à *arte do enfeite*, à perfeição dos floreios e do toque onde a alma está ausente” (THIEFFRY, 1986, p. 17). Pode-se observar que é comum a ocorrência desta situação, a falta de vivenciar a música ao tocar. E este fato ocorre porque os alunos preocupam-se mais em tocar as notas com habilidade e agilidade do que se preocupam em compreender a música para então expressá-la através do piano. Ainda se deve acrescentar que o expressar-se na música por meio do piano é aflorar os sentimentos, as emoções através do teclado a partir do entendimento da obra musical, apresentando as intenções do compositor através das percepções e intenções de quem interpreta a obra musical. “Neuhaus, renomado professor de piano, da mesma

época de Cortot, expressava a necessidade da compreensão do texto musical para uma “correta” realização. Embora acreditasse que o poder da música estivesse fixado na própria natureza humana” (LABOISSIÈRE, 2007, p. 119).

Em virtude disso, estudar como desenvolver no aluno a capacidade de compreender uma obra e se expressar musicalmente no seu fazer musical ao piano, ou seja, na sua execução musical passou a ser para mim uma inquietação.

Neste sentido, percebi ser necessário tomar consciência de ideias e práticas de ensino-aprendizagem que evidenciem experiências que sejam significativas aos estudantes, e que possam melhor subsidiar a independência deste fazer musical, ou seja, que possam promover a autonomia do pensar e do expressar-se musicalmente, de modo que “a música seja um reflexo da pessoa que toca”, como diz Cortot (THIEFFRY, 1986, p. 19), em outras palavras, que a música na execução musical seja um reflexo da expressão da alma.

Para esse propósito, voltei o olhar para as professoras de piano Sodrelina Hallal e Yara Cava, do contexto próximo de nós na cidade de Pelotas, com a intenção de compreendê-las, conhecê-las e estudar como estas professoras desenvolveram as suas práticas de ensino-aprendizagem, e que ideias orientam os seus caminhos através destas práticas. Dessa forma, este estudo pode trazer respostas a inquietação anteriormente colocada que trata de como desenvolver no aluno a capacidade de compreender e de se expressar musicalmente na execução musical ao piano.

Nesta perspectiva, apresenta-se como objetivos específicos: conhecer e delinear as práticas de ensino-aprendizagem aplicadas nas aulas de piano de cada uma das professoras; compreender as ideias que fundamentam e orientam a prática de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras; evidenciar orientações e atividades, observadas na prática de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras, que sejam significativas na promoção da compreensão e a expressão musical dos alunos; divulgar o trabalho de cada uma das professoras no espaço acadêmico, especialmente no que se refere a promover a compreensão e a expressão musical do estudante; produzir conhecimento para minha prática pedagógica por meio da reflexão destas duas trajetórias, e dos autores envolvidos.

A fim de desenvolver este trabalho, no entendimento e orientação para colher das práticas de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras as repostas à inquietação de como desenvolver no aluno a capacidade de compreender e de se expressar musicalmente, se traz a contribuição teórica do educador Paulo Freire e

dos educadores musicais Hans-Joachim Koellreutter e Violeta de Gainza, que apresentam em seus métodos e práticas pedagógicas a proposição de novos caminhos para o desenvolvimento dos seus alunos, que instigam o seu pensar e o seu agir, em oposição ao ensino tradicional e conteudista, o ensino bancário como denomina Freire.

De Freire se vai trazer seu método de alfabetização que inicia da experiência e do diálogo de forma a instigar o educando a perceber e fazer a leitura do mundo, e desse modo promover a compreensão e sua ação neste mundo. Igualmente, dos autores Koellreutter e Gainza, apresentar-se-á os seus diferentes métodos que estimulam e propiciam o desenvolvimento musical, baseado em atividades musicais de experimentação e criação, e que promovem a compreensão e expressão musicais.

A metodologia utilizada neste trabalho baseou-se em pesquisa bibliográfica, com apoio em aspectos documentais e depoimentos. O resultado da dissertação está dividido em quatro capítulos, destacando-se o aspecto teórico do apoio de Paulo Freire, Hans-Joachim Koellreutter e Violeta de Gainza, e também salientando, através de documentação e das entrevistas, as práticas de ensino-aprendizagem que estas professoras realizaram em relação ao ensino do piano. Ao iniciar cada capítulo, são explicitados os passos realizados, os autores empregados, os instrumentos de coleta de dados e os diferentes materiais coletados, conforme seja necessário.

Inicialmente tinha-se como objetivo geral tomar consciência de ideias e práticas de ensino-aprendizagem que evidenciassem experiências que promovessem a capacidade de compreender uma obra e se expressar musicalmente no seu fazer musical ao piano. Com isso, conseguimos esboçar através da trajetória de cada uma destas professoras, a experiência prática e o processo que cada uma delas foi inventando, construindo durante a sua docência nessa questão do ensino do piano.

Diante disso, para desenvolver essa temática, estruturou-se a dissertação em quatro capítulos, que a eles acrescentam-se inicialmente uma Introdução e ao seu término as Considerações Finais.

No primeiro capítulo, se evidencia uma mostra dos primeiros passos da educação e da música na cidade de Pelotas, e ainda apresenta o ambiente musical e formativo na cidade de Pelotas, lugar onde as professoras Sodrelina Hallal e Yara Cava se formaram e desenvolveram suas atividades profissionais. Em seguida, são apresentadas as professoras de piano Sodrelina e Yara, evidenciando a formação musical e as atividades como profissionais da música que foram vivenciadas na

trajetória de cada uma das professoras, inserindo-as no contexto da cidade de Pelotas e da educação da música. E encerrando o capítulo, apresenta-se a pertinência em estudar as práticas de ensino-aprendizagem das professoras de modo a legitimar a participação das professoras neste trabalho.

O segundo capítulo, tem a intenção de apresentar práticas de ensino-aprendizagem que estimulam o desenvolvimento de crianças e jovens através da experiência e que também propõem a participação efetiva do educando na construção do conhecimento musical, sua compreensão e expressão. Estas práticas, que são relevantes, tanto na educação musical quanto no ensino do piano, serão mostradas na primeira parte deste capítulo por meio de um panorama com algumas das propostas pedagógicas desenvolvidas no século XX para a educação musical, destacando as ideias de diferentes autores da Europa e da América do Norte e que foram influenciados pela Escola Nova. A segunda parte voltada para o ensino do piano, inicialmente destaca o começo do ensino formal do piano no Brasil e em seguida expõe algumas das propostas pedagógicas desenvolvidas ao longo do século XX para o ensino do piano, e certas iniciativas pedagógicas que foram desencadeadas no Brasil e América Latina.

O terceiro capítulo traz as ideias de ensino-aprendizagem dos autores Paulo Freire, Hans-Joachim Koellreutter e Violeta Hemsy de Gainza, bem como suas práticas pedagógicas. Estes educadores fazem a fundamentação teórica desta dissertação, e contribuem no quarto capítulo para a reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras. Ao abordar os educadores musicais Koellreutter e Gainza, um breve currículo é traçado inicialmente, de maneira a apresentar a formação e atuação profissional de cada um destes educadores. Entendeu-se não ser necessário apresentar o educador Paulo Freire por seu reconhecido destaque dentro da área da educação e filosofia. Ao final do capítulo, se evidenciam os pontos em que as ideias dos autores dialogam e se aproximam; e se traz as percepções e reflexões sobre como desenvolver no aluno a capacidade de compreender e de se expressar musicalmente na execução musical ao piano, de modo a contribuir para o entendimento das práticas de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras apresentadas no quarto capítulo.

O quarto e último capítulo ocupa-se da professora Sodrelina Hallal e logo a seguir da professora Yara Cava, tratando de delinear, separadamente, as práticas de ensino-aprendizagem aplicadas nas suas aulas de piano e as ideias que orientam

essas práticas. Finalizando o capítulo, se desenvolve uma reflexão, baseada nos educadores Freire, Koellreutter e Gainza, que por meio de suas experiências de ensino-aprendizagem vão contribuir de modo a evidenciar orientações e atividades observadas nas práticas das professoras e que se entende como significativas para promover a capacidade do educando de compreender e de se expressar musicalmente na execução musical ao piano, inquietação deste trabalho de dissertação.

Ao final desta dissertação, as considerações finais que vão tratar da pertinência deste estudo sobre os resultados alcançados.

1 PELOTAS: EDUCAÇÃO, MÚSICA E AS PROFESSORAS

Este capítulo tem a intenção de apresentar as professoras de piano Sodrelina Hallal e Yara Cava a respeito do percurso de formação musical que cada uma das professoras vivenciou; e evidenciar as atividades artísticas musicais pelas quais elas tiveram participação ativa na cidade de Pelotas assim como em outros lugares do Brasil. Todavia, antes disso, num primeiro momento, para melhor apresentar as professoras e poder refletir sobre o ensino do piano, entendeu-se ser importante resgatar, do contexto histórico da cidade de Pelotas, a presença da música e seu ensino desde as primeiras manifestações, e também os momentos promissores relativos à educação que se sucediam nesta comunidade. Também, as diferentes manifestações culturais que ocorrem na cidade serão abordadas, evidenciando alguns dos artistas da música que se destacaram e as entidades promotoras da música nas suas diversas organizações. Entendeu-se mostrar a atuação e a função da música no campo da saúde. Em seguida, serão trazidas as iniciativas de ensino formal da música da cidade de Pelotas, indicando como este se desenvolveu no decorrer dos tempos, abordando especificamente os rumos do ensino do piano, mas também apresentando os caminhos da música na escola.

Cabe apontar que será salientada a constituição do contexto da cidade de Pelotas no que se refere à educação e à música, de maneira que possa estabelecer o ambiente cultural formado nesta cidade e contribuir em situar a presença das professoras neste ambiente, manifestando a partir disto as justificativas em estudá-las.

Após a apresentação das professoras, já indicada inicialmente, no último item do capítulo, serão salientadas as contribuições e ações de cada uma das professoras de modo a significá-las na participação deste estudo, que pretende observar nas práticas de ensino-aprendizagem das professoras como promover nos estudantes a

capacidade de compreensão e de expressão musical através da execução musical ao piano.

A metodologia desenvolvida foi empregar a técnica descritiva para delinear e trazer os dados e as informações levantadas por meio de pesquisa bibliográfica e documental nos vários materiais coletados entre documentos, livros e trabalhos acadêmicos. No que se refere às professoras, foram utilizados os documentos escolares de estudante e de professora, programas de recitais tanto como estudante quanto como professora, todos obtidos no Conservatório de Música da UFPel, sendo os programas acessados no Centro de Documentação do Conservatório de Música. Dos livros e trabalhos acessados destacam-se os autores Nogueira (2001, 2005) e Caldas (1992) que ao tratarem do Conservatório, incluem ambas as professoras e pontuam indiretamente a formação e atuação de cada uma das professoras; e Cava (2017) que expõe sua biografia. Também se dispôs de outros materiais da professora Sodrelina, cedidos pela família e outras pessoas, como: programas de recitais, vídeo de um recital, partituras de duas composições da professora. De ambas as professoras outros materiais como: recortes de críticas e reportagens de jornais e também reportagens encontradas na internet, também serviram como fontes.

Ao tratar do contexto de Pelotas e das iniciativas relativas ao campo da música, vários autores foram utilizados trazendo o desenvolvimento da educação, da cultura e conseqüentemente da música. Se pode mencionar Barreto (2017), Caldas (1992), Cazarré (2005), Maia (2017), Maciel e Peres (2007), Nogueira (2001, 2007), Nogueira e Souza (2017), Peres (2017), Silva (2017) e UFPEL (2020). Complementou-se várias informações sobre artistas, entidades e grupos que desenvolvem a música em Pelotas buscando nos canais digitais como sites, blogs e facebook.

1.1 O contexto de Pelotas: um ambiente formativo para a música

O cenário cultural da cidade de Pelotas traz a música muito presente, fruto de um passado, de uma história que teve início nos tempos longínquos de sua constituição como localidade, e que se apresenta com todas as suas pluralidades e diversidades, mistura das diferentes épocas que se manifesta em diversos espaços da sociedade. Muitos são os responsáveis e protagonistas destas ações de formação e de promoção cultural. E uma delas é a educação musical ou o ensino da música que

através do educador musical, do professor de piano também educador, participantes ativos deste cenário fecundo e complexo vem formando crianças, jovens e adultos através dos espaços formais¹, não-formais² e informais³ de educação.

Voltando aos primeiros tempos da constituição da cidade de Pelotas, inicia-se a apresentação de um panorama da música e da educação no ambiente da cidade através de Maia (2017, p. 198-199) ao mostrar que nesta cidade as primeiras referências de atividades musicais foram observadas e registradas no início do século XIX. Exemplo disso é o relato de Seidler⁴ que fala de uma “ruidosa festa de casamento de negros, em 1827”. Com esse relato entende-se que é possível dizer que a música estava animando esta festa, portanto, desde cedo a música estava presente nesta comunidade. E Maia complementa “os **negros** foram provavelmente os primeiros músicos a atuarem em Pelotas, construindo assim uma sólida cultura musical desde os primeiros momentos de ocupação deste território” (2017, p. 198, grifo do autor).

Outro tipo de manifestação musical, segundo Magalhães (NOGUEIRA, 2007, p. 240), também ocorreu na cidade através de músicos amadores atuando nas festividades públicas, reuniões de família num período identificado a partir da segunda metade do século XIX, entre 1860 e 1890, época em que Pelotas teve maior crescimento econômico, e como consequência recebia “companhias de operetas vindas de Montevideu e Buenos Aires”. De acordo com Nogueira (2007, p. 240-241), aulas particulares de piano eram oferecidas para as moças “que o tocavam no ambiente familiar” ou em saraus⁵, sendo que estes promoveram a consolidação de “padrões estéticos” na sociedade ao popularizarem o repertório dos concertos e outras apresentações ocorridos na cidade, complementam Nogueira e Souza (2017, p. 256).

Conforme Peres (2017, p. 116), o fato das moças terem estudo particular de música foi resultado da educação em domicílio praticada nesta época e que

¹ Espaço formal. Segundo Oliveira (2000), é aquele constituído pelas escolas de educação básica, escolas especializadas da área e outras instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional vigente no país (QUEIRÓZ, 2007, p. 2).

² Espaço não-formal. De acordo com Oliveira (2000), abrange ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, espaços diversos que oferecem cursos livres de música, etc. (QUEIRÓZ, 2007, p. 2).

³ Espaço informal. Em Oliveira (2000), é aquele que abarca manifestações da cultura popular em geral, expressões musicais urbanas, etc. (QUEIRÓZ, 2007, p. 2).

⁴ Seidler, Carl. Alemão, desembarcou no Rio de Janeiro em 1825, sem nenhum propósito definido. Integrado a um grupo de mercenários, chegou a participar de operações militares, e foi na condição de oficial do Exército brasileiro que visitou Pelotas, em 1827 (MAGALHÃES, 2000, p. 61).

⁵ Saraus. Eram geralmente reuniões em pequenos grupos, realizadas numa residência particular, em âmbito familiar, ou nas moradas de intelectuais e pessoas abastadas da sociedade, congregando literatos e artistas, [...] (NOGUEIRA; SOUZA, 2017, p. 255).

escolarizou muitas mulheres na cidade, sendo este serviço oferecido por professoras e professores estrangeiros habilitados em importantes escolas de diversos países, entre eles a França na sua maioria. Maciel e Peres (2007, p. 57 e 61) também mostram exemplos de anúncios de jornais da época do final do século XIX e apresentam que em um deles há a informação sobre um pensionato dirigido por Mme. Lamengnaire de 1878, que oferta aulas de música instrumental e vocal neste estabelecimento particular. Também mostram o anúncio da professora Madame F. Santos em 1897 que se oferece para lecionar a domicílio algumas matérias, entre elas o piano, o que era muito ocorrente na época.

De acordo com Nogueira (2001, p. 100-101, tradução nossa), existem registros de muitos professores de piano que mantiveram em atividade seus cursos particulares no final do século XIX e XX, mesmo depois da fundação do Conservatório de Música em 1918. E a autora (2001, p. 99, tradução nossa) pode complementar este fato quando indica em sua tese ao fazer referência a Nascimento (1989) que menciona três professoras de música *Leonídia Pereira* e as irmãs *Alice y Adelaide Messeder*, estas duas de origem francesa, que atuavam no início do século XX, ministrando piano, canto lírico e música de câmara.

Observam-se, na cidade, diferentes vieses da presença da música, em que ela se manifesta nas festividades e também no ensino musical que se realiza através dos professores particulares e em escolas particulares. Percebe-se que estas festividades, tanto dos negros quanto da chamada sociedade, e ainda as apresentações musicais são apontadas como as primeiras ações que promovem o desenvolvimento cultural nesta época.

E também Maciel e Peres mostram:

[...] as mulheres-professoras empreenderam muitos esforços para garantir um espaço profissional no século XIX e que o ensino privado, tanto as aulas particulares quanto os *collegios femininos*, representaram efetivamente um trabalho para as mulheres e uma forma de escolarização para uma parcela da população feminina (2007, p. 61).

Pode ser percebida ainda no século XIX, a presença das mulheres alunas e também das mulheres professoras, evidenciando um novo e importante papel feminino na educação da cidade, garantindo tanto sua formação quanto abrindo seu campo de trabalho, o que hoje se confirma na atuação de grande quantidade de professoras na educação em geral e também na educação musical.

Na mesma época na cidade de Pelotas, em 1894, foi criado o Clube Beethoven – um clube musical com um conjunto orquestral, que era comum no país, e que se dedicava a cultivar a “música culta europeia”, além de homenagear os grandes mestres da música (MAIA, 2017, p. 199). Pouco tempo depois, em 1896 foi fundada, entre outras, a Sociedade Musical União Democrata, em atividade até os dias de hoje, em que, segundo Silva (2017, p. 29), a banda foi criada por três operários músicos, e de acordo com Paulo Barbosa, estes músicos e idealizadores a pretendiam “como uma associação instrutiva, recreativa e beneficente, composta por um número indeterminado de indivíduos, com distintas nacionalidades, cores e cultos” (SILVA, 2017, p. 29). E ainda sobre esta sociedade Maia acrescenta “Desde a sua fundação ofereceu, além de suas performances, educação musical voltada para as camadas mais pobres da população” (2017, p. 199-200). Esta associação tornou-se um “espaço de resistência contra discriminação racial” por congregar escravos e ex-escravos e pessoas de outras etnias, conforme Silva (2017, p. 29).

É possível dizer que a Banda Democrata é um exemplo entre as várias sociedades musicais, como a “*Sociedade Musical Santa Cecília*”, a “*Sociedade Musical Bellini*” e a “*Lira Artística*”, apresentadas por Nogueira (2001, p. 97, tradução nossa), e que foram fundadas nas épocas do final do século XIX e no século XX e contribuíram com o desenvolvimento musical desta cidade. E Nogueira confirma a atuação e influência destas organizações na educação musical:

Vale recordar que la actuación de esas bandas⁶ contribuían para la educación musical del pueblo y para la promoción del repertorio de concierto y salón, de óperas italianas y wagnerianas además de la música semi-erudita y de arreglos de canciones populares (2001, p. 97).

Por este relato, compreende-se que já naquela época uma quantidade maior de pessoas da cidade teve acesso a chamada música da elite ou música erudita, e também à música popular, ampliando e enriquecendo a percepção musical dessas pessoas através de um repertório rico e variado destas expressões musicais, contribuindo assim para a constituição de uma comunidade que provavelmente estaria

⁶ Banda musical. As bandas eram as principais associações musicais que existiram durante o século XIX e eram indispensáveis em todas as festas, desfiles, enterros, homenagens ou espetáculos teatrais. (LONER, 2017, p. 30). A Banda Democrata de Pelotas, nos seus primórdios proporcionou aos seus integrantes um curso elementar prático e teórico de **música**, que posteriormente foi estendido gratuitamente à população (SILVA, 2017, p. 29).

preparada a compreender a diversidade musical e cultural da época e ao mesmo tempo estaria aberta as novas manifestações musicais do século XX que se iniciava.

Além das manifestações musicais que ocorreram na cidade ao longo dos anos, é importante destacar que a formação básica da comunidade também se desenvolveu desde seus primórdios através da educação formal e não-formal. Peres (2017, p. 115-116) apresenta um relato referindo-se ao ensino da cidade:

[...] pode-se dizer que Pelotas, no século XIX, destacou-se no cenário local, regional e nacional pela qualidade e quantidade de experiências educativas. [...] A heterogeneidade da **população** da cidade de Pelotas compunha uma sociedade extremamente complexa e permeada por conflitos, o que se expressava em práticas educativas extremamente diferenciadas. [...] Pelotas, no século XIX, além de um número expressivo de colégios privados e públicos, havia uma “rede de ensino doméstico”, ou seja, aulas particulares nas residências do/as alunos/as. As aulas particulares tinham como uma das principais características a oferta de ensino individualizado, geralmente de uma única disciplina, como as primeiras letras, língua estrangeira, música, dança ou artes (grifo da autora).

Como é possível perceber, desde muito cedo a cidade de Pelotas é profusa na diversidade de pessoas, como já foi dito antes, e em decorrência disso possui uma riqueza cultural que ali se instalou. Com essa heterogeneidade cultural, já apareciam os conflitos das diferenças e que ainda aparecem, mas que apesar de tudo, geraram e constituíram uma sociedade com novos costumes, novas maneiras de ser e de conviver muito particulares. E a educação como um todo também foi uma ferramenta para a construção desta comunidade. Peres (2017, p. 115) conceitua que educação “São todas as vivências e experiências do sujeito desde a socialização primária, na família, até a participação em outros grupos e instituições sociais, como os religiosos, os recreativos, os comunitários, os instrucionais etc.”. E essas vivências e experiências a cidade também mostrou e ainda mostra que é capaz de proporcioná-las, através dos seus diferentes contextos de formação e de cultura que nela estão contidos e onde aqui também pode ser incluída a música como participante.

No início do século XX nesta cidade, a música erudita com seu ensino formal se estabeleceu quando da criação do Conservatório de Música de Pelotas em 1918 (NOGUEIRA, 2007, p. 239), e hoje, esta escola de música faz parte da Universidade Federal de Pelotas. De acordo com seu site, ele foi:

Fundado em 04 de junho de 1918 por Alcides Costa e Francisco Simões, e inaugurado em 18 de setembro do mesmo ano, em uma época em que Pelotas era a segunda mais importante cidade do estado, e já possuía

uma sólida tradição cultural [...]”. Este feito teve a influência do renomado pianista e grande pedagogo Guilherme Fontainha, diretor do Conservatório de Música de Porto Alegre (criado em 1916), hoje Instituto de Artes da UFRGS, “que foi o mentor da fundação da instituição pelotense, para a qual indicou Antônio de Sá Pereira como primeiro diretor artístico. O início de suas atividades se deu com o ensino do piano, violino, canto, teoria e solfejo, sendo a primeira instituição oficial fundada especialmente para o ensino da música na cidade (CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PELOTAS, 2019).

Esta instituição completou 100 anos no ano de 2018. Portanto, muito há para ser falado sobre esta escola, sobre as atividades educacionais e culturais promovidas, e principalmente sobre os alunos e professores que por ali passaram.

Iniciou como uma escola privada tendo a partir de 1921 a direção artística de Antônio Sá Pereira até 1923. Mais tarde, já sob a direção de Milton de Lemos (1923-1954) a escola municipalizou-se e somente na década de 1980 foi incorporado à UFPel (NOGUEIRA, 2005, p. 84), onde atualmente faz parte do Centro de Artes. Junto com os cursos de graduação em música, ainda mantém a formação de alunos iniciantes da música – crianças e jovens através de seus cursos de extensão.

No decorrer destes cem anos, esta escola de música se manteve em crescimento procurando atender as demandas da comunidade abrindo diversos cursos tanto na extensão quanto na graduação, desde a musicalização ao ensino de violão, flauta transversal e flauta doce, demonstrando sempre sua atividade formativa ao trazer profissionais qualificados para atuarem como professores, mas ao mesmo tempo formando e qualificando muitos profissionais que também assumiram esta responsabilidade ao longo dos anos, tarefas estas que o Conservatório continua realizando na atualidade. E em razão disso, muitos foram os alunos que se formaram e se tornaram profissionais da música exercendo seu ofício nas mais diversas funções dentro da profissão e nos mais diferentes lugares deste país e fora dele também. E dentro deste quadro se encontram as duas professoras Sodrelina e Yara, sujeitos desta dissertação, que no Conservatório desenvolveram sua formação e se tornaram professoras desta instituição, levando à frente o compromisso com a formação musical da comunidade, e que no próximo item deste capítulo essas professoras serão tratadas.

Aqui se abre um parêntese para destacar algumas atividades do Conservatório que foram e são significativas para os estudantes e para a cidade de Pelotas. Se pode destacar seu papel na promoção e desenvolvimento culturais realizados e que ocorreram desde sua fundação. Atividades artísticas foram efetivadas por Sá Pereira

através da direção do Centro de Cultura Artística (1921-1922), segundo Nogueira (2005, p. 80), e mais tarde impulsionadas pelo professor Milton de Lemos através da criação da Sociedade de Cultura Artística de Pelotas nos anos 1940 (CALDAS, 1992, p. 96) asseguraram a vinda de artistas renomados, dessa maneira constituindo, mantendo e formando um público que se tornou assíduo nas diferentes épocas transcorridas. No decorrer desse tempo foram vários os recitais, concertos e conferências com artistas internacionais e nacionais dos diferentes instrumentos musicais e voz, e também com autores da literatura. Professores musicistas e, do mesmo modo, alunos graduandos e também os iniciantes na música participaram de apresentações musicais realizadas no Conservatório de Música. Portanto, um espaço diverso e pujante construído por todos os profissionais, alunos e público que fizeram e fazem parte deste ambiente educativo.

Nesse espaço formativo se pode salientar o considerável aumento da quantidade de apresentações realizadas na década de 1940, que somaram cento e sessenta e quatro, enquanto que o período de 1930 teve um total de sessenta e oito. Chama a atenção esta década de 1940, que em pleno triste capítulo da história - a Segunda Guerra Mundial, Caldas (1992) expõe

No mundo dos espetáculos esta guerra causava duas situações extremas: um grande número de artistas refugiados nas Américas, entre cujas principais cidades faziam suas turnês; e a ausência de muitas celebridades, confinados na Europa, ou mesmo nos Estados Unidos, e impedidos de realizar amplas turnês (p. 95-96).

Nesta década, reflexos desta situação são observados no Conservatório, e é importante indicar uma mostra significativa dos concertos e recitais sucedidos conforme relata Caldas (1992): em 1940, a presença do pianista chileno Claudio Arrau, considerado um dos maiores pianistas do século XX (p. 96 e p. 101), Mieczylaw Horzowski, pianista polonês de fama mundial (CALDAS, 1992, p. 96); em 1941, apresentaram-se André Segóvia, violonista espanhol, considerado mestre do violão (CALDAS, 1992, p. 97), e ainda Fructuoso Vianna, pianista brasileiro (CALDAS, 1992, p. 97); em 1943, Guido Santórsola, compositor e maestro italiano, executando viola e acompanhado pela pianista Sarah Bourdillon Santórsola (CALDAS, 1992, p. 98). Já em tempo de pós-guerra apresentaram-se, em 1947, o pianista alemão Helmut Baewald, aluno de Busoni, compositor e maestro italiano (CALDAS, 1992, p. 100); e

em 1949 Wilhelm Kempf, pianista alemão, considerado um dos “gigantes do teclado mundial” (CALDAS, 1992, p. 101).

Conforme Caldas (1992), fazendo referência às conferências proferidas pontua-se, em 1942, Ênio de Freitas e Castro, músico e professor do IBA-RS⁷ com ‘Pontos culminantes da evolução musical’ (p. 98); e em 1946, o escritor gaúcho Érico Veríssimo que abordou o livro que estava em preparo – ‘A Volta do Gato Preto’ (CALDAS, 1992, p. 100).

Outrossim, é importante destacar alguns dos importantes recitais ocorridos no Conservatório como o do pianista polonês Artur Rubinstein em 1928 quando ele apresentou, em dois dias, dois recitais com repertório diferentes (CAZARRÉ, 2005, p. 261), sendo este pianista considerado como um dos melhores pianistas virtuosos do século XX, segundo o jornal New York Times (ARTHUR RUBINSTEIN, 2020). Também a vinda das duas grandes pianistas brasileiras Guiomar Novaes em 1939 (CAZARRÉ, 2005, p. 285) e Magdalena Tagliaferro em 1940 (CALDAS, 1992, p. 97) é muito significativo salientar. Cada uma delas desenvolveu uma carreira que se destacou na Europa e nos Estados Unidos, além do Brasil. As duas pianistas foram bem jovens estudar no Conservatório de Paris, Guiomar com Isidor Philipp, um pianista e compositor húngaro; e Magdalena estudou com Antonin Marmontel, compositor e pianista francês e depois Cortot, pianista e maestro francês. Magdalena Tagliaferro, na sua juventude também “realizou uma série de concertos a dois pianos” com o compositor impressionista francês Gabriel Fauré, conforme Pédico (2020).

Cabe destacar Guiomar Novaes, que foi elogiada por Debussy (compositor impressionista francês), segundo Pédico e Dias

Em 1965, foi escolhida pelo Le Monde, como uma das dez melhores concertistas de todos os tempos, e, em 1967, realizou um recital histórico na inauguração do Queen Elizabeth Hall, em Londres, sendo ovacionada durante quinze minutos ininterruptos por onze mil pessoas [...] (2020).

Diante da exposição de uma mostra dos inúmeros concertos realizados com artistas, brasileiros e estrangeiros, de grande importância dentro da música erudita ocidental, percebe-se o quão valioso foi para os alunos e professores do Conservatório presenciarem tamanha profusão e excelência musical realizada através

⁷ IBA-RS – Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul.

destas *performances*⁸, o que trouxe conhecimento, qualidade estético-artística, novas composições e compositores, ao mesmo tempo que promoveu o crescimento musical, a motivação e também a interação dos artistas com a comunidade acadêmica e a sociedade participante. Essa atividade aproximou a cidade da movimentação artística e cultural dos grandes centros de produção e de ensino da arte, tanto do país, quanto da Europa e América, mostrando que o Conservatório também cumpre seu papel de difundir a cultura.

É significativo para este trabalho situar e demonstrar que cada uma das professoras, sujeitos desta dissertação, efetivou seu desenvolvimento musical no período da década de 1940. Elas puderam vivenciar a música e a expressão dos artistas que nos recitais mostraram sua arte e contribuíram para que elas tivessem uma formação qualificada, como se pode perceber pelos exemplos que foram apresentados.

Dando continuidade ao caminho percorrido pela música e educação na cidade de Pelotas, Maia faz uma retrospectiva ao dizer "Este é o início de uma trajetória musical que vai se desdobrar durante o século XIX, atravessará o XX e chegará ao XXI plena de vigor e diversidade" (2017, p. 199) na cidade de Pelotas. Nesta trajetória, muitos foram os músicos artistas, compositores e professores que se destacaram e se dedicaram a esta arte nos diferentes espaços na cidade, muitos deles aqui formados, e ainda vários outros hoje se destacam.

Dentre estes músicos se pode nomear o compositor 'Luiz Carlos Lessa Vinholes', nascido em Pelotas em 1933, foi "pioneiro de música aleatória no Brasil" e viveu vários anos no Japão divulgando a cultura brasileira (DISCOTECA L.C.VINHOLES, 2020). Outro importante nome é o do professor e diretor do Conservatório de Música – 'Milton de Lemos', atuando na instituição por trinta anos (1923-1954), e "sendo responsável pela formação de gerações de pianistas" (NOGUEIRA, 2005, p. 100), tendo também o significativo papel de realizador cultural promovendo "Saraus Artísticos, entre eventos musicais, teatrais, conferências e exposições" através da Sociedade de Cultura Artística de Pelotas, fundada pelo professor em 1940 e em atividade até 1974, realizando 305 saraus. (NOGUEIRA, 2005, p. 121). Como anteriormente abordado, de acordo com Caldas (1992, p.96), esta sociedade integrou a "cidade ao circuito artístico nacional e internacional"

⁸ *Performance*. Ato momentâneo da apresentação musical (CERQUEIRA, 2019, p. 53).

trazendo artistas renomados da música erudita provenientes de vários países, e assim muito contribuiu com a formação musical e cultural da cidade de Pelotas. Ainda referente a música erudita, a professora de canto da UFPel 'Therezinha Röhrig', conforme Nogueira (2005, p. 149) tendo formado inúmeros cantores, destacou-se como soprano camerista, e ao longo de sua carreira artística participou e organizou vários espetáculos na cidade de Pelotas. No Rio de Janeiro, estudou na Pró-Arte, e ainda participou e venceu os concursos de 'Solistas da Orquestra Sinfônica Brasileira' e 'Jovens Talentos da Rádio MEC', entre outros. Na Espanha, realizou curso de verão com Montserrat Caballé em Compostella, e em Barcelona estudou com Conchita Badía e ainda venceu o 'Concurso Francisco Viñas'. Como resultado deste concurso, realizou turnê pela Espanha divulgando a música de câmara brasileira. Ao retornar ao Brasil, efetuou turnês divulgando a música vocal espanhola por todo país, e ainda participou de recitais em países da América Latina.

Na música popular se pode destacar o cantor, compositor e escritor 'Vitor Ramil', nascido em Pelotas, que iniciou sua carreira nos anos 1980 e a partir daí, lançou onze discos e quatro livros. Por sua obra foi indicado a vários prêmios e recebeu catorze Prêmio Açorianos em diferentes categorias, de 1991 a 2013. Se pode evidenciar o disco de MPB 'Satolep Sambatown' de 2007 que venceu o Prêmio Açorianos⁹ em quatro categorias. Em 2018 foi indicado ao Grammy Latino em duas categorias com a obra 'Campos Neutrais' (VITOR RAMIL, 2020).

Outras manifestações culturais na área da música ocorrem na cidade de Pelotas, e que se constituem em diferentes grupos sociais contribuindo com a formação de muitos músicos e da comunidade em geral. Destacam-se grupos corais como o Coral da 'Sociedade Música pela Música' (1990); 'Coral da UFPel'; 'Coral da UCPel'; 'Coral Santo Antônio'; e muitos outros distribuídos pela cidade nos diferentes ambientes da sociedade como em escolas, igrejas, associações, empresas públicas e também privadas. As bandas e fanfarras escolares e militares são outras atividades musicais, que de longa data, se manifestam nesta cidade. Se pode destacar algumas bandas escolares: a 'Banda Musical do Colégio Gonzaga' que foi Tricampeã Nacional do concurso de bandas na década de 1970, e desde 1958 se mantém em atividade; a 'Banda Musical do Colégio Municipal Pelotense', 'Banda da E.M.E.F Ferreira Viana'

⁹ Prêmio Açorianos – Premiação concedida pela Prefeitura de Porto Alegre para os melhores do ano nas áreas de música, teatro, dança, literatura e artes plásticas, sendo o mais importante prêmio cultural do Rio Grande do Sul (PRÊMIO AÇORIANOS, 2020).

em funcionamento desde 2007 com sessenta e cinco componentes; a 'Banda Dunas' na E.M.E.F. Núcleo Habitacional Dunas. E as bandas militares: do Exército Brasileiro, em Pelotas denominada 'Banda de Música da 8ª Brigada de Infantaria Motorizada'; e a 'Banda da 'Brigada Militar de Pelotas' em atividade desde 1931, que completou 89 anos neste ano, em que ambas exercem um papel social importante na promoção da cultura.

Entre outros tipos de manifestações, o Carnaval é muito presente na cidade. Segundo Barreto (2017, p. 48), ainda no século XIX o carnaval ocorria predominantemente nas classes sociais mais abastadas e reproduzia o carnaval veneziano, tanto nos salões dos clubes como nas ruas da cidade. E nas primeiras décadas do século XX, o carnaval começa a aparecer e se organizar em "outros estratos sociais, em especial os de origem afro", formando os blocos como 'Chove Não Molha', entre outros, e nesta época, o autor coloca que estes momentos indicam que "Era o princípio de uma apropriação e rearticulação do Carnaval pelos elementos populares e que fariam a festa brasileira e pelotense".

Ainda se pode acrescentar

O Carnaval de Pelotas tem seus primeiros registros no ano de 1870, quando os principais clubes da cidade desfilavam junto com bandas. O auge do evento ocorreu entre a década de 60 e 80 quando foi considerado o terceiro maior carnaval do Brasil. Os desfiles envolvem a participação de escolas de samba adultas e mirins, bandas, bandas carnavelesas e blocos (CARNAVAL DE PELOTAS, 2020).

A partir disso, este movimento cultural traz para a cidade a alegria e a expressão popular, que se mantém até os dias atuais como festa popular e que se transforma e se enriquece com elementos novos e com novas organizações. Como exemplo, se pode nomear as escolas de samba: 'Academia de Samba', uma das escolas mais antigas do Brasil, de 1949; 'Estação Primeira do Areal', de 1977 e doze vezes campeã do carnaval; 'General Telles', de 1960 é a entidade com vinte e um títulos do carnaval da cidade; e de 1991 a 'Unidos do Fragata' que já conquistou nove vezes o campeonato.

Essa demonstração popular, muito efervescente nas épocas citadas, também contribuíram com a construção musical da cidade abrangendo todas as camadas sociais e oportunizando a livre expressão desta comunidade na sua fecunda e valiosa diversidade.

Além destes exemplos colocados, muitos outros movimentos musicais acontecem pela cidade ocorrendo a formação de grupos musicais nos diferentes gêneros da música brasileira e mundial, como samba e pagode, MPB, axé, forró, música nativista gaúcha, rock, jazz, pop, música religiosa – gospel e outras, conduzidos por músicos cantores e instrumentistas, entre outros.

É possível perceber que a atuação do campo da música na cidade de Pelotas é bastante ampla e diversificada, demonstrando uma sociedade plural e que tem espaço para acolher estes variados modos de expressão, trazendo uma profusão de valores culturais e estéticos para a sociedade como um todo.

Faz-se importante sublinhar que profissionais da música com especialização na área da saúde têm atuado no Município de Pelotas, participando das equipes multidisciplinares como “musicoterapeutas” nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS¹⁰) instalados em diversos bairros da cidade pelo Ministério da Saúde, dando atenção à saúde mental, sendo mais uma atribuição para a música. Aqui também se pode perceber o campo profissional destes músicos contribuindo para a qualidade da saúde mental e para o desenvolvimento da cidade na geração de empregos.

Estes desdobramentos se refletem hoje, quando ao vislumbrar o cenário musical da cidade, no que diz respeito à formação musical, observam-se os muitos locais de educação musical que podem ser encontrados. Na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, 2020), destaca-se a presença dos cursos de música que são em número de nove, com uma Licenciatura em Música e oito Bacharelados – em Canto e nos instrumentos Flauta, Piano, Violão e Violino, e mais em Ciências Musicais, Composição e Música Popular, agregando professores de diferentes formações na música que atuam no ensino, pesquisa e extensão. Além de formarem pessoas da comunidade e da região sul do estado do Rio Grande do Sul, também recebem estudantes de outros estados do Brasil. Estes cursos funcionam no Centro de Artes e também no Conservatório de Música, e oferecem oficinas e cursos de música à comunidade por meio da extensão universitária, um dos tripés da universidade, além do ensino e da pesquisa. E a cidade ainda conta, como desde seu início, com as

¹⁰ CAPS. Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) nas suas diferentes modalidades são pontos de atenção estratégicos da RAPS: serviços de saúde de caráter aberto e comunitário constituído por equipe multiprofissional e que atua sobre a ótica interdisciplinar e realiza prioritariamente atendimento às pessoas com sofrimento ou transtorno mental (MINISTÉRIO DA SAÚDE, acesso 17/08/20).

inúmeras escolas particulares e aulas particulares de música que se instalaram para desenvolver seu ensino através da oferta do estudo de diferentes instrumentos musicais e também o estudo do canto. Entre as escolas de música em Pelotas que estão em atividade se pode citar 'Escola de Música B.Rosseli' (1965), 'Rass Escola de Música' (1996), 'Tallentus Escola de Música' (1998), 'Conservatório de Música E.Schneider', 'Espaço de Cultura Musical C.Braunstein', entre outras. Dos cursos particulares de instrumento, podendo citar especificamente o piano, se encontra a professora 'C.Galli' com longo tempo de atividade no ensino (CAMPOS, 2019, p.1, entrevista), 'Piano Class' (1998), 'Curso de Piano Professora D.Louzada' (2005), 'A.L.Azambuja – Aulas de Piano e Teclado', e professora da rede municipal de ensino de Pelotas, 'Professora J.Moreira' – aulas de piano, teclado, flauta e acordeão, e educadora musical na rede particular de ensino, entre vários profissionais.

O ensino de música nas escolas havia sido extinguido da sala de aula ou deixado opcional na reforma do ensino no Brasil determinada pela LDB de 1971 através da lei 5.692-71 (BRASIL, 2019a), quando da criação dos cursos de Educação Artística. Todavia, desde aproximadamente 2004, a cidade passou a contar novamente com a presença do ensino da música nas suas escolas municipais. Neste período, educadores musicais com formação em música – licenciatura – fizeram concurso e passaram a atuar nas escolas enriquecendo a experiência musical e proporcionando o desenvolvimento de crianças e jovens. Este foi um investimento de grande valia para a cidade e à frente das propostas do governo federal, pois somente em 2008 foi sancionada a lei federal nº 11.769 (BRASIL, 2019b) que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica brasileira. A inserção destes professores nas escolas municipais iniciou com abertura de poucas vagas e gradativamente foi se ampliando. Hoje certamente, a inclusão desta área na educação básica mostra seus frutos quando jovens provenientes do ensino público da cidade ingressam na universidade federal local para cursar algum dos seus cursos de música.

Pode-se também salientar que muitas das instituições de ensino privado mantiveram esta prática de oferecer o ensino de música nos seus currículos no período antes da sua obrigatoriedade, infelizmente abrangendo uma pequena parte da população em idade escolar.

Como se pode observar, em grande número foram os professores e professoras que se dedicaram ao ensino da música na cidade de Pelotas desde os primeiros tempos de sua constituição. Eles e elas deixaram um legado cultural

bastante importante para a comunidade pelotense manifestado através das diferentes classes sociais e das diversas expressões culturais e artísticas. Estas ações do passado hoje se refletem, e mantêm-se em atividade em diferentes espaços de formação e de cultura.

Concluindo esta primeira parte, que tratou da presença da música na cidade de Pelotas, do ensino da música, do piano e da educação, se pode dizer que neste panorama todos estes fatos tornam-se pertinentes e importantes para mostrar que as professoras em estudo cresceram e se desenvolveram como alunas e como profissionais da música em uma comunidade na qual a educação e a cultura estavam constituídas, organizadas num ambiente propício à formação e que realiza seu papel social. Todas essas colocações assim contribuem para o desenvolvimento desta dissertação.

1.2 *Sodrelina e Yara*: de alunas de piano à profissionais da música como professoras, musicistas e compositora

Neste momento, apresentar-se-á as professoras de piano Sodrelina Hallal e Yara Cava, sujeitos desta dissertação, de maneira a delinear os seus perfis de formação e evidenciar as suas trajetórias artísticas, que contribuíram e constituíram as profissionais como educadoras da música.

Esta apresentação tem a finalidade de também contribuir no entendimento das vivências, experiências e aprendizagens pelas quais as professoras passaram, e que se tornaram significativas e fundamentais para o desenvolvimento das mesmas como musicistas¹¹ - pianistas e como professoras de música – piano, o que reflete nas escolhas das professoras em suas práticas de ensino-aprendizagem da música através do piano. Os aprendizados de ambas as professoras também serão abordados no item 1.3 deste capítulo.

Natural de Pelotas, a professora de piano, compositora e pianista acompanhadora, *Sodrelina Joaquim Hallal*, apresentada na foto do Anexo A, tendo seu pai como seu grande incentivador, iniciou seus estudos de piano em Ilhéus (BA).

¹¹ Musicista. Que ou quem produz e/ou executa obras musicais; profissional da música; músico (www.dicio.com.br – acesso 08/12/2019).

Depois estudou com a professora e pianista Grizelda¹² Lazaro Schleder, no Rio de Janeiro; e mais tarde ainda passou um breve período por Rio Grande onde continuou seus estudos de piano. Quando voltou para Pelotas, com 16 anos, estudou piano com “Madame Faini¹³, que inspirada em Claude Debussy transmitiu à aluna sua sensibilidade na arte de tocar piano”, conforme informações do programa de recital do Anexo B.

No Conservatório de Música de Pelotas, foi aluna de piano do professor e diretor Milton de Lemos, e aluna de canto da professora Lourdes Nascimento, completando sua formação em piano no ano de 1941 e em canto em 1952. Dentre as atividades desenvolvidas ao longo dos cursos, como aluna apresentou-se em vários “Exercícios didáticos” e Recitais ao piano como solista e como acompanhadora, e também como cantora solista e participante do coro da escola de música, conforme ficha de aluno do Anexo C. Algumas das atividades de ensino-aprendizagem pelas quais a professora participou serão abordadas no próximo item deste capítulo.

Ainda aluna de canto, a professora Sodrelina, e também a professora Yara, quando da vinda do maestro, compositor e professor educador Koellreutter à Pelotas para reger o 30º Concerto Sinfônico da Sociedade Orquestral de Pelotas, tiveram a oportunidade de serem regidas pelo professor ao participarem do Corpo Coral do Conservatório, em que a professora Sodrelina participou como primeira *mezzo-soprano* do coro, segundo o jornal Diário Popular de 1º de dezembro de 1951 (NOGUEIRA, 2005, p. 186).

Também participou de diversos cursos de formação, em que se pode destacar o Curso de Música Brasileira Folclórica e Popular, promovido pela Sociedade Cultural e Artística Uirapuru, no Rio de Janeiro, conforme programa de recital de 2001 que consta no Anexo B.

Após completar seus estudos no Conservatório, casou-se e escolheu dedicar-se a família. Conforme seu neto Rubens (RUBINSTEIN, 2017), somente por volta dos anos 1970, retomou sua carreira na música como professora de piano e na função de

¹² Grizelda Lazzaro Schleder (b. ca. 1889, São Paulo) foi uma regente coral, professora e escritora, além de compositora. Ela se formou na Escola Nacional de Música no Rio de Janeiro. Posteriormente, dirigiu o Primeiro Coro Brasileiro, que se apresentou durante as temporadas da ópera no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, a Escola Nacional de Música conquistou sua medalha de ouro (MCVICKER, 2016, p. 80, tradução nossa).

¹³ Madame Faini. “Alguns professores particulares de música são bastante referenciados tal como Madame Faini, uma cidadã francesa que tendo vindo morar em Pelotas se mantinha com aulas particulares de piano” (NOGUEIRA, 2007, p. 257).

pianista acompanhadora, além de compositora. A partir desta época manteve um curso particular de piano, e por um certo período, também atuou como professora de piano e pianista acompanhadora no Conservatório de Música. Na década de 1980 retornou ao Conservatório de Música, já pertencente à UFPel, “para dar aulas e acompanhar recitais”, nas palavras da professora. Manteve suas atividades ao longo das últimas décadas do século XX, e até 2006 ainda ministrava aulas em casa (RUBSTEIN, 2017).

No decorrer das suas atividades, se pode destacar sua participação como pianista em apresentações artísticas como os Concertos no Sete de Abril e a Mostra de Talentos da Fundação Universidade do Rio Grande. Também atuou como pianista acompanhadora no Coral Princesa do Sul, conforme Anexo B, e de acordo com Caldas (1992) no Conservatório de Música ao lado das cantoras Terezinha Röhrig – da UFPel em 1972 (p. 123) e de Rute Gleber – da Universidade de Santa Catarina em 1985 (p. 129); além da sua participação ao piano no Trio da UFPel, com Gilberto Strauch ao violoncelo e Harley André ao violino em 1985 (p. 128), e do Duo Sodrelina Hallal e Gilberto Strauch em 1986 (p. 129), indicado na Figura 1, entre outros .

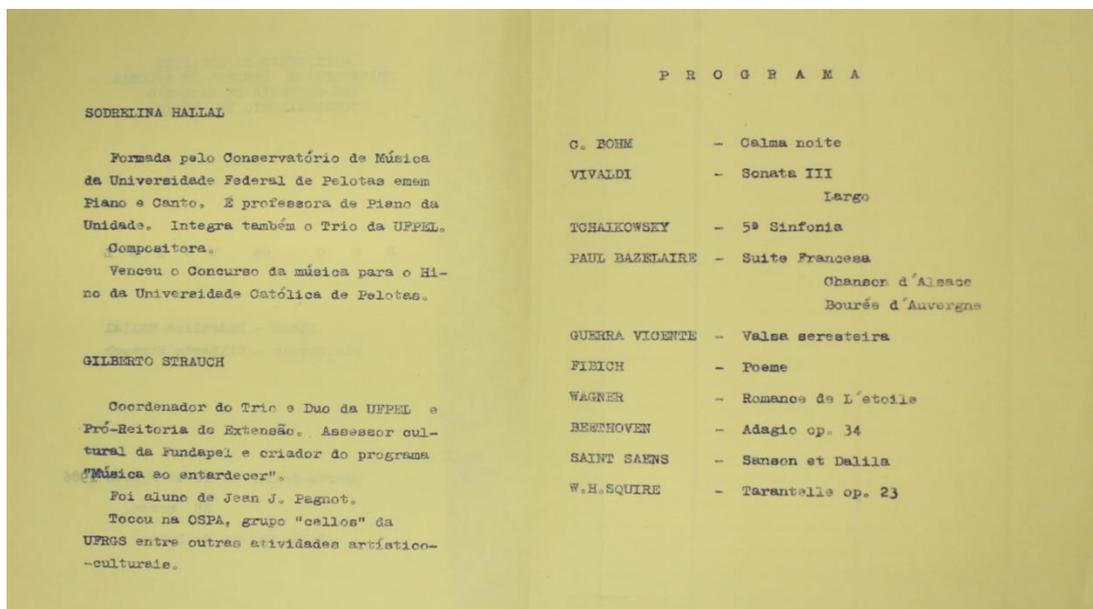


Figura 1 – Programa de Recital – Duo da UFPel – Sodrelina Hallal e Gilberto Strauch
Fonte: Centro de Documentação do Conservatório de Música da UFPel, 2019.
Acesso em: 14 nov. 2019.

Como compositora, tendo escrito mais de trinta composições, entre peças didáticas, canções sacras e populares e hinos, na sua maioria escrevendo música e letra, se pode destacar: Uma canção para Pelotas, com a qual recebeu dois prêmios

– melhor instrumentista e terceiro lugar geral do Festival dos 188 anos de Pelotas no ano 2000, conforme informa o programa de recital do Anexo B; e da mesma maneira, compôs a música vencedora do concurso para o Hino oficial da Universidade Católica de Pelotas, que tem letra de Victorino Picinini, como pode se observar a primeira página da partitura da música no Anexo D.

Importante serem evidenciados dois recitais muito significativos para a professora Sodrelina que apresentaram uma mostra das suas composições, em especial as canções populares e obras didáticas.

No recital denominado “As Composições de Sodrelina Hallal”, de acordo com o programa do Anexo E, ocorrido em 1989 no Conservatório da UFPel, primeiramente foram cantadas duas das obras didáticas ‘Notas e Valores’ e ‘Trenzinho da Amizade’ que foram executadas por um grupo de alunos da professora, demonstrando o seu comprometimento com o desenvolvimento musical mais abrangente para os seus alunos ao compor estas peças, não se limitando as atividades musicais ao piano. Seguindo o recital, alguns professores do Conservatório executaram sete canções populares que se pode citar algumas como ‘Berceuse’, ‘Bem-te-vi’ e ‘Oferenda’, esta com letra da poetisa pelotense Noemi Caringi. Todas as canções foram sempre acompanhadas ao piano pela professora Sodrelina e por outros músicos ao violino, violoncelo e violão. Já no segundo recital intitulado “Palavras do Coração – apresentação das composições de Sodrelina J. Hallal” ocorrido em 2001 no Conservatório de Música (Anexo B), foram apresentadas onze canções populares em que se pode evidenciar ‘Nostalgia’ (Figura 2), ‘Sonhei com Rosas’, ‘Poeira da Lua’ e ‘Bodas de Prata’, sendo esta última acompanhada ao piano pela própria professora. As obras foram executadas por alunos, ex-alunos e professores dos cursos de música da UFPel acompanhadas por professores ao piano, flauta e violão. Os dois recitais mencionados também tiveram a participação de grupos vocais – corais executando peças compostas pela professora Sodrelina, entre elas o Hino da UCPel (Universidade Católica de Pelotas).

Figura 2 – Trecho da composição 'Nostalgia' de Sodrelina Hallal
 Fonte: HALLAL, Sodrelina. **Nostalgia**. Canto e Piano. Pelotas: Manuscrito, [s.d]. 1 partitura.
 Acervo pessoal: J. Klug
 Acesso em: 24 set. 2020.

Como se pode observar, a professora se manteve ativa produzindo e compondo muitas canções, hinos e peças didáticas. Esse fato demonstra sua capacidade de expressão e, do mesmo modo, seu comprometimento em proporcionar aos seus alunos atividades musicais através do canto e do movimento corporal realizados em grupo, apresentando mais uma ferramenta de ensino-aprendizagem da música, além do piano.

Percebe-se o envolvimento da professora em participar de diferentes maneiras na produção de cultura da cidade, seja através das suas apresentações como pianista acompanhadora, seja como professora no andamento de suas aulas e apresentações musicais de seus alunos, que será tratado no último capítulo desta dissertação, e também como compositora na produção de obras que abrangem tanto o público quanto seus próprios alunos através das peças didáticas.

Em virtude de sua atuação como profissional da música recebeu homenagens, das quais se pode destacar: "Menção Honrosa do Conselho Regional da Ordem dos

Músicos do Brasil”; em 1998 – o “troféu Milton de Lemos, na categoria de Docente/Performer”; e em 2001 foi homenageada com um recital “Palavras do Coração” em que professores e alunos do Conservatório de Música apresentaram algumas de suas composições, já mencionado anteriormente, conforme programa de recital de 2001 como consta no Anexo B.

Recentemente, em 2019 seu nome foi selecionado na Campanha *Ela Merece uma Rua* (PARQUE UNA, 2020), promovido pelo empreendimento imobiliário da cidade de Pelotas - o Parque Una Pelotas. Este empreendimento teve a intenção de colocar o nome das suas ruas homenageando dez mulheres que se destacaram na cidade, e a professora Sodrelina foi uma das vinte mulheres indicadas. Recebendo 530 votos, em março de 2020 ficou classificada entre as dez mulheres mais votadas e escolhidas pelo público, conforme ilustração do Anexo F. Uma das pessoas que votou escreveu o seguinte sobre a professora,

SODRELINA HALLAL. Foi professora de piano, conhecida no meio musical e cultural da cidade, que ensinou muitas crianças, jovens, além de alguns adultos, a tocarem esse instrumento. Organizou muitas apresentações musicais para o prestígio da sociedade pelotense (PARQUE UNA, 2020).

Nesta campanha, pelo fato da professora ser lembrada por uma boa quantidade de pessoas que nela votaram, e ainda ser contemplada a ter seu nome em uma das ruas do empreendimento, se observa como a cidade de Pelotas agradece à professora pela sua dedicação na sua atividade musical, e ao mesmo tempo faz uma grande homenagem a sua pessoa.

Como professora de piano, manteve seu curso particular de piano por mais de trinta anos, tempo em que se dedicou a promover o desenvolvimento musical de muitas e muitas crianças e jovens da cidade de Pelotas. Com seus alunos, realizou apresentações artísticas à diversos públicos da comunidade, entre eles, aos idosos do Asilo de Pelotas, demonstrando seu lado benemerente, e também ao público do Conservatório de Música de Pelotas. Como resultado deste seu trabalho que ocorriam ao menos duas vezes ao ano, recebeu muitos elogios nos jornais da cidade em várias ocasiões, em que se pode citar a nota de arte de Francisco Vidal¹⁴ no Diário Popular de 1999 a seguir, como consta no Anexo G.

¹⁴ Francisco Vidal. Desenvolveu atividades como professor de Pedagogia Musical no Conservatório de Música e contribui enormemente para a formação de plateias através de sua produção de

Aos apreciadores da pedagogia na área musical, não nos podem passar “em brancas nuvens” as apresentações periódicas dos alunos da professora Sodrelina Hallal, [...].

Ceres Nakasu confirmou seu talento, ambas as mãos vigorosas no solo do Intermezzo Rococó, de Aletter, adequado expressivamente ao andamento. [...].

Laira Campos arrematou mostrando seu talento com excelente sensibilidade e desempenho. Esteve admirável no Estudo nº 8 de Cramer e a Valsa da dor de Villa-Lobos, numa das melhores interpretações, [...].

Tudo serviu não apenas para deleite, mas também como edificação em prol do culto do som e da interpretação, [...] (ANEXO G).

E ainda se pode mostrar mais, em uma Nota de Arte de 1995 do senhor Vidal, conforme Anexo H, em que é colocado

[...] mestra Sodrelina que viu encerrado os trabalhos com a participação madura, responsável e proveitosa de seus bem-dotados alunos, para gáudio de seus familiares e delícia de quantos dela participamos e com entusiasmo e orgulho aplaudimos, felicitando a mestra pelo êxito de seus bem dirigidos esforços e dedicação admirável (ANEXO H).

Pelas palavras do senhor Vidal, nas duas crônicas destacadas, percebe-se o comprometimento da professora Sodrelina com a formação de seus alunos e também o envolvimento dos seus alunos por acolherem e manterem a qualidade musical que se repete nos recitais da professora.

Estas notas foram recolhidas a partir de seis recortes de jornal e também dois programas de recital que se teve acesso, e se pôde contabilizar no mínimo quarenta alunos que participaram das apresentações artísticas promovidas pela professora somente na década de 1990 em seu curso particular, sem contar com os seus alunos do Conservatório de Música, o que se pode mensurar e observar que a professora orientou uma grande quantidade de estudantes da cidade de Pelotas.

Vários destes seus alunos, mais tarde, seguiram formação em um curso superior de música, e prosseguiram na carreira musical como pianistas, professores, pesquisadores, entre outras atividades, no Brasil e no exterior, os quais se pode nomear A. Alcântara (pianista solista e acompanhador, professor de piano e repertório no Conservatório Montserrat Caballé na Espanha), I. Nogueira (ex-diretora do CM UFPel; UFRGS), D. Louzada (Curso de Piano Particular), M. Brum (UFAC- Univ. Fed.

crônicas de arte, publicadas nos jornais da cidade de Pelotas, desde 1953 (NOGUEIRA, 2005, p. 161).

Acre), L. Campos (Unipampa Bagé), e G. Bernardi (Educadora musical, professora municipal de Campo Bom), entre outros.

Pode-se dizer que a professora *Sodrelina* muito contribuiu para a vida cultural da cidade de Pelotas através da formação musical destes e muitos outros jovens, vindo de encontro ao que Nogueira (2001) destaca quando coloca que a professora foi “responsável pela formação de gerações de pianistas na cidade” (p. 133, tradução nossa). E ao mesmo tempo, a professora oportunizou o desenvolvimento musical na cidade de Pelotas através das suas apresentações musicais e também das suas composições, atingindo um grande público ao longo dos mais de trinta anos de atividade musical, fatos estes que igualmente foram relevantes para a sua formação. Esses acontecimentos demonstram sua pró-atividade e sua vocação como artista – compositora e pianista, e evidenciam a relevância da professora para o ensino da música através do piano nesta cidade.

A professora *Yara Bastos André Cava*, apresentada na foto do Anexo I, é natural da cidade de Pelotas, ainda menina e incentivada pelo seu avô, iniciou seus estudos de música no Conservatório de Música de Pelotas (CAVA, 2017, p. 65). Deu seus primeiros passos no estudo do piano através dos ensinamentos do professor Darry Prietto da Silva¹⁵ que, segundo a professora, “valorizava muito o estudo técnico das escalas e arpejos, oitavas e acordes, [...]” (CAVA, 2017, p. 55-56). Também, inicialmente foi aluna do professor Antônio Margherita com quem aprendeu “a teoria, o solfejo e o ditado para poder ler, executar e educar o ouvido”, diz a professora (CAVA, 2017, p. 56).

Mais tarde, passou a ser orientada pelo professor de piano Milton de Lemos¹⁶ que era diretor do Conservatório. Segundo suas alunas, “mestre culto, exigente, disciplinado”, ele era um professor que dava valor ao conhecimento musical mais abrangente, pois entendia a música como parte da história da cultura (NOGUEIRA, 2001, p. 165, tradução nossa). Ainda segundo a mesma autora, Alessandrini¹⁷, uma

¹⁵ Professor Darry Prietto da Silva foi aluno do professor Milton de Lemos no Conservatório de Música de Pelotas (CALDAS, 1992, p. 39), e também fez curso de aperfeiçoamento com o “grande pedagogo Barroso Neto”, de quem deve ter herdado o “conhecimento da importância do aprimoramento técnico para posterior performance de uma execução [...]” (CAVA, 2017, p. 35).

¹⁶ Professor Milton de Lemos, uma figura importante para o cenário musical e cultural desta cidade naquela época, permaneceu cerca de 30 anos na direção do Conservatório de Música de Pelotas, no período de 1923 até 1954 (CALDAS, 1992, p. 38-39). Publicou as obras teóricas “*Os Estudos de Chopin*” e “*Notação musical e interpretação objetiva*” (NOGUEIRA, 2001 p. 184).

¹⁷ Olinda Alessandrini. É uma pianista gaúcha, foi aluna do professor Milton de Lemos. Tem atividade sólida como solista no Brasil e na Europa (CAZARRÉ, 2005, p.240).

de suas alunas, coloca que o professor Milton entendia que o aluno ao estudar determinada obra deveria não só compreender a partitura, e em virtude disso, recomendava que seus alunos buscassem ler sobre o compositor, que entendessem o seu contexto histórico, como uma maneira de melhor compreender a intenção do compositor na obra musical em questão (NOGUEIRA, 2001, p. 165).

A professora Yara permaneceu sua aluna até formar-se em 1950, e durante o período de estudos musicais participou de várias atividades didáticas e artísticas através dos “Exercícios didáticos” e dos Recitais ou Audições e apresentações, conforme Anexo J. Algumas das atividades de ensino-aprendizagem pelas quais a professora participou serão abordadas no próximo item deste capítulo.

É importante destacar, que ao final do seu curso, em 1951 passou um tempo de estudos no estado da Guanabara (hoje estado Rio de Janeiro), em razão de ser premiada com uma bolsa de estudos, em função de ter em seu currículo as notas mais altas durante o curso no Conservatório, concorrendo com outras duas colegas que também se formaram com a nota máxima (CAVA, 2019, p. 1). Foi uma bolsa de estudos para participar do “Curso Internacional de Música da Pró-Arte de Teresópolis/RJ, onde estudou com Hans-Joachim Koellreutter, Tomás Terán¹⁸, Georges Benefi e Hilde Sinen Zlatopolsky” (NOGUEIRA, 2005, p. 145).

Chama-se a atenção para Koellreutter, músico alemão que se naturalizou brasileiro, e que segundo Brito (2011b, p. 1) foi “o ‘grande mestre’ de muitas gerações de músicos brasileiros”, e ao mesmo tempo apresentou propostas pedagógicas voltadas à formação humana integral. Neste curso, a professora Yara teve contato com as ideias apresentadas pelo professor Koellreutter, conforme conta a professora “Eu estudei com Koellreutter, e ele falava de uma maneira geral sobre a música atual. E dando destaque à música, à música aleatória”, e “Ele defendia a música dodecafônica” (CAVA, 2019, p. 18, 2ª entrevista). Também a professora Yara teve a oportunidade de se aperfeiçoar com o pianista espanhol Tomás Terán que foi mestre de vários pianistas, entre eles Arnaldo Estrella, conceituado pianista brasileiro (Site do Instituto Moreira Salles).

¹⁸ Tomás Terán (1895-1964). O pianista e professor nasceu em Valência, Espanha. Estudou no Conservatório de Madri. Considerado por Arthur Rubinstein como o melhor pianista espanhol, foi mestre de Arnaldo Estrella, Heitor Alimonda, Ivy Improta e Tom Jobim, entre outros. Naturalizou-se brasileiro, em 1944 (<https://ernestonazareth150anos.com.br/chapters/index/620>).

Ainda em 1951, iniciou sua atividade como pianista - intérprete¹⁹ (ou concertista), e logo a seguir, em 1952, convidada pelo seu professor, iniciou sua atividade como professora de piano do Conservatório de Música de Pelotas. Mesmo assim, além das atividades de professora, continuou seus estudos musicais realizando o curso de canto, concluído em 1954, além dos estudos de harmonia e pedagogia musical, entre outros, de acordo com a ficha de aluno do Anexo J. Ao longo de suas atividades, participou de vários cursos com pianistas brasileiros como Miguel Proença, Henriqueta Duarte, entre outros.

Segundo Cava (2017, p. 72-73), na sua atividade artística, tendo realizado vários concertos e recitais ao longo dos muitos anos de trajetória através da música, destacam-se suas experiências como pianista concertista na década de 50, conforme ilustra a foto do Anexo K, época em que foi solista do Concerto nº 3 op. 37 de Beethoven, para piano e orquestra, em três oportunidades. A primeira em julho de 1951, sob a regência do maestro Ênio de Freitas e Castro²⁰, momento em que a professora se apresentou com a Sociedade Orquestral de Pelotas, em Pelotas; a seguir, em agosto de 1951, sob a regência da maestrina Joanídia Sodré²¹, tocou com a Orquestra Sinfônica da Juventude, na Escola Nacional de Música no Rio de Janeiro; e na terceira oportunidade em julho de 1956, sob a regência do maestro Pablo Komlós²², a professora se apresentou com a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre

¹⁹ Em música, intérprete é a pessoa que faz a interpretação de música através da sua execução pelo canto ou um instrumento musical, ou seja, executa a música.

²⁰ Ênio de Freitas e Castro (1911-1975). Foi professor, compositor, pianista, maestro, folclorista e musicólogo brasileiro. Teve sua formação no Instituto de Belas Artes no Rio Grande do Sul e no Instituto Nacional de Música no Rio de Janeiro. Foi aluno de piano de Guilherme Fontainha e estudou contraponto e fuga com Paulo Silva. Ainda estudou composição e instrumentação com Francisco Braga, regência com Francisco Mignone e história da música com Octávio Bevilacqua. Compôs música orquestral, música de câmara, e música para canto e piano (Wikipédia, acesso 15/11/2019)

²¹ Joanídia Núñez Sodré (1903-1975). Foi uma professora de música, pianista, regente e compositora brasileira. (Wikipédia, acesso 15/11/2019). Estudou piano no Instituto Nacional de Música, diplomando-se em 1926. Compôs o Hino da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Foi a primeira mulher brasileira a reger a Orquestra Filarmônica de Bonn. Após estudar na Alemanha, voltou ao Brasil e fundou o Coral Feminino e a Orquestra Sinfônica Infantil, em 1939. (mulher500.org.com, acesso 15/11/2019). Estudou piano com Alberto Nepomuceno e no Instituto Nacional de Música, foi aluna de Henrique Oswald, Agnello França e Francisco Braga. Em 1946, tornou-se diretora da Escola Nacional de Música, permanecendo por vinte anos. Foi vice-reitora da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Aos 22 anos tornou-se catedrática de harmonia do INM. Em 1927 recebeu um prêmio de viagem à Alemanha onde estudou na Escola Superior de Música de Berlim (musica.ufrj.br, acesso 15/11/2019).

²² Pablo Komlós (1907-1978). Maestro húngaro, que em 1950 assumiu a regência e a organização da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA), ano de sua fundação, e manteve-se no cargo até 1978. Formado em regência e composição pela Academia Real da Hungria, sob a orientação dos compositores Kodály e Wainer. Atuou como regente no Teatro Municipal de Budapeste, e também

(OSPA), no Salão Nobre da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em Porto Alegre. Ainda como solista, em outubro de 1952 executou o Concerto em Ré menor de Mozart, para piano e orquestra, com a Sociedade Orquestral de Pelotas, sob a regência do maestro uruguaio Guido Santórsola²³, em Pelotas (CAVA, 2017, p. 72-73).

Cabe destacar as críticas efetuadas pela pianista Dyla Josetti e pelo musicólogo e crítico Eurico França em relação ao Concerto realizado em 1951 no Rio de Janeiro pela professora Yara, em que ela apresentou, conforme programa do Anexo L sete obras para piano solo dos compositores Bach, Beethoven, Chopin, Philipp, Barrozo Neto, Carlos Anes, e ainda um Concerto nº 3 op. 37 de Beethoven para piano e orquestra sob a regência de Joanídia Sodré, diretora da Escola Nacional de Música, anteriormente citado.

A pianista Dyla Josetti²⁴, de acordo com o Anexo M expressa

A jovem e talentosa gaúcha Iara André, que apresentou-se em recital no Salão Leopoldo Miguez, é mais uma pianista que surge, cotada de aptidões tais que passou do terreno das promessas. [...]. Iara André está apta a arcar com as maiores responsabilidades pianísticas. Dona de magnífica intuição artística, a brilhante musicista venceu todas as dificuldades com absoluta segurança e apreciável técnica, especialmente nas obras de Bach e Beethoven. [...]. Evidenciando um temperamento de esplêndida musicalidade, Iara André deixou perceber agilidade apreciável e segurança de ritmo, atraindo atenções do auditório com seu magnífico “toucher”, aveludado, discreto e medido. [...]. Temos certeza no brilhante futuro artístico da jovem pianista. Não lhe faltam força de vontade, personalidade bem marcada e uma incontida ânsia de aperfeiçoamento (ANEXO M).

Observa-se que segundo a pianista brasileira, a professora Yara demonstrou suas qualidades musicais, técnicas e artísticas através do repertório apresentado no concerto e ficou evidenciado a sua dedicação e estudo, seu envolvimento com as obras executadas, e principalmente sua vontade de expressar-se através da música.

na Alemanha, e na Tchecoslováquia. Em 1939, em razão da Segunda Guerra Mundial, mudou-se para América do Sul, onde trabalhou no Uruguai, e mais tarde transferiu-se para Porto Alegre (Wikipédia, acesso 15/11/2019).

²³ Guido Santórsola (1904-1994). Italiano de nascimento, foi compositor, violinista, violoncelista, violoncelo, violoncelo e maestro. Sua família veio para o Brasil, onde ocorreu sua formação em violino e em composição no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Mais tarde complementou seus estudos na Itália e Inglaterra. Atuou na Orquestra Municipal do Teatro do Rio de Janeiro e foi professor do Conservatório de São Paulo. Mais tarde mudou-se para Montevidéu no Uruguai, onde atuou como instrumentista e regente, e também como professor. Compôs obras para orquestra, concertos, conjunto de câmara, piano, violão, canto e para coral. Escreveu vários livros sobre harmonia, contraponto entre outros assuntos (Wikipédia, acesso 15/11/2019).

²⁴ Dyla Josetti. Pianista brasileira que foi aluna do compositor russo Rachmaninoff (CALDAS, 1992, p. 94).

O crítico e musicólogo Eurico França²⁵ expõe seu parecer sobre o mesmo concerto no Rio de Janeiro em 1951,

A Yara André impressionou pela correção e equilíbrio que soube observar em obra tão complexa. Interessa [...] sublinhar a segurança técnica e a riqueza de uma natureza musical flagrantes no desenvolvimento da obra e em particular nas Fugas executadas com dinâmica e clareza, que não faltou relevo. Aqui como nas outras composições que testemunhei, constante do programa, Yara foi vivamente aplaudida pelo público que acorreu à Escola Nacional de Música. Eurico Nogueira França (CAVA, 2019, p. 20, 2ª entrevista).

Durante a entrevista, a professora após ler a crítica comentou "É, foi uma boa crônica porque esse cara aqui é grande" (CAVA, 2019, p. 21, 2ª entrevista).

Do mesmo modo, verifica-se que o crítico Eurico França também apontou qualidades na professora Yara, evidenciando sua segurança técnica e sua musicalidade reveladas nas obras apresentadas e muito bem recebidas pelo público da Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro, importante centro musical do país, atualmente pertencente à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

No mesmo período do Concerto, a professora tomou parte no programa "Compositores e Intérpretes", da Rádio Ministério da Educação, no Rio de Janeiro; e também participou das Audições semanais do programa "Pérolas Pelotenses", na Rádio Pelotense, em 1952. Além disso, em 1953, atuou como membro do Trio da Federação Acadêmica de Pelotas, apresentando-se no Conservatório de Música de Rio Grande e no Conservatório de Música de Bagé. E, realizou um recital de piano no Instituto de Belas Artes de Porto Alegre em junho de 1954 num Concerto da "Série de artistas Rio-Grandenses", conforme Figura 3 a seguir.

²⁵ Eurico Nazaré Nogueira França (1913-1992), crítico e musicólogo carioca formado em piano pela Escola Nacional de Música tendo continuado seus estudos de piano com Tomás Terán. Foi redator da Rádio MEC e de 1944 a 1974 foi redator e crítico de música dos jornais *Correio da Manhã* e *Última Hora* e da revista *Manchete* Ocupou a cadeira nº 35 da Academia Brasileira de Música (<https://www.abmusica.org.br/academico/%e2%80%8beurico-nogueira-franca/>, acesso 08/09/2020).

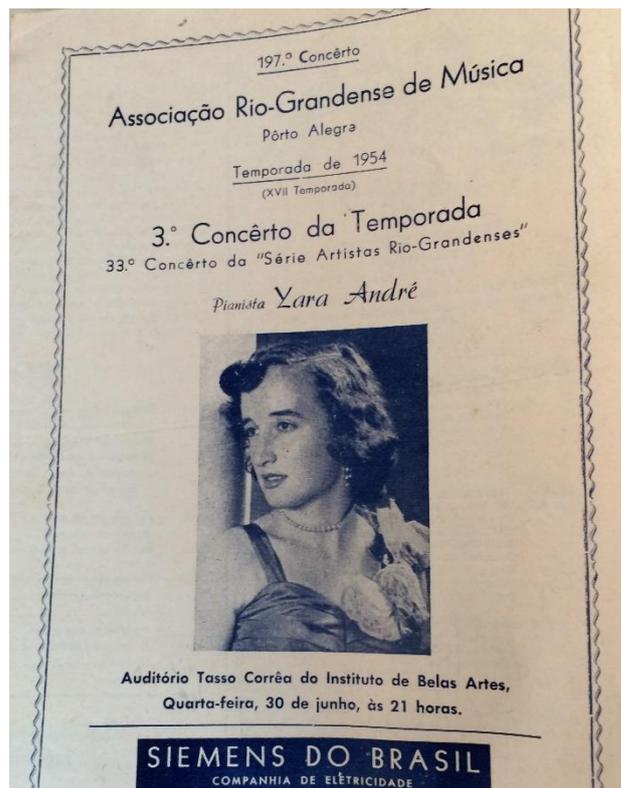


Figura 3 – Programa de Concerto da pianista Yara Cava, 1954
 Fonte: Yara Cava, acervo pessoal
 Acesso em: 25 out. 2019

Aqui se colocou uma pequena amostra da atividade artística musical desenvolvida pela professora, mas muito significativa para a sua constituição profissional e pessoal por ter vivenciado essas experiências com profissionais muito conceituados no ambiente musical brasileiro. Mesmo assim, se pode relatar que, embora a professora Yara tivesse bastante possibilidade de seguir uma carreira artística, ela optou por constituir uma família e abraçar o magistério da música. Entretanto, sua atividade musical se manteve, participando de recitais e concertos solo e em grupo ao longo de sua trajetória profissional. Destacam-se: Recital “3 Pianos”, com Yara André, Alcebíades Lino de Souza e Enilda Maurell Feistauer (NOGUEIRA, 2005, p. 144); e as apresentações relatadas por Caldas (1992) como o Concerto com Yara A. Cava, Loyla Weymar, piano; Sodrelina Hallal, Terezinha Oxley Rodrigues e Ana Maria Mendonça, canto, ocorrido em 1968 (p. 121); o Concerto a dois pianos - Alcebíades Souza e Yara Cava em 1978 (p. 124); em 1986, Jarbas Taurino, barítono gaúcho e Yara Cava ao piano (p. 129); e em 1990, Concerto a dois pianos – Sônia Cava e Yara Cava (p. 132), entre muitos outros ocorridos.

Ainda em 2018, se pode destacar a participação da professora Yara no “*Recital dos Ex-alunos do Conservatório de Música da UFPel - Homenagem ao Centenário*”,

que aos 88 anos, executou ao piano as obras ‘Tango Brasileiro’ de Sá Pereira – primeiro diretor artístico e professor de piano do Conservatório; ‘Bluette’ de Milton de Lemos - segundo diretor do Conservatório e professor de piano da professora Yara, fazendo também uma homenagem aos ilustres diretores e professores. Além disso executou a obra ‘Prece’ de Alberto Nepomuceno, compositor brasileiro; e junto com sua filha, a também professora e pianista Sônia Cava, executou a obra Ave Maria de Bach-Gounod ao piano a quatro mãos.

Iniciou sua carreira docente lecionando no Conservatório de Música, ainda pertencente ao município, em 1952, a convite do professor Milton de Lemos, como já tratado anteriormente. Neste período, com seus alunos participou de várias apresentações artísticas no Conservatório de Música. Posteriormente, em 1977, quando o Conservatório de Música já pertencia à Universidade Federal de Pelotas e já tinha sido criado o ensino superior de música, a professora realizou concurso para Livre Docência desta universidade. A partir deste momento a professora assume a nova função do magistério do ensino superior que objetiva a formação de profissionais da música, entre educadores musicais e musicistas nos cursos de graduação, tanto na licenciatura quanto no bacharelado. A professora também ministrou aulas para o curso de especialização em música – ‘Curso de Aperfeiçoamento Pianístico’ em que se pode mencionar as alunas M. E. Salles (ex-diretora CM UFPel), L. Weymar (UFPel) (CAVA, 2019, p. 24, 2ª entrevista) formadas neste curso, entre outras alunas. Como professora, participou da formação de vários alunos e alunas que seguiram suas carreiras como pianistas, professores, pesquisadores, músicos populares, entre outras atividades em que se pode destacar M. C. Seus (ex-diretora do Cons. Música), F. Vidal (cronista, professor do CM), A. C. Costa Júnior (ex-diretor do CM UFPel), M. D. Luzzardi (ILA-UFPel), M. L. Coelho (Conservatório de Música Palestrina de Porto Alegre; Associação Musical Suzuki), C. Galli (Curso Particular de Piano), S. Cava (UFPel), L. G. Goldberg (UFPel), D. Schneider²⁶ (musicista da música popular e educadora musical em Porto Alegre), I. Nogueira (ex-diretora CM UFPel; UFRGS), P. Santos (músico popular – tecladista), entre tantos outros.

²⁶ D. Schneider. Desde os anos 1980 é profissional da música e professora das séries iniciais. E também arte educadora, na musicalização, no ensino de teoria e percepção musical, harmonia e técnica pianística. A presentou-se por muitos anos com o flautista Plauto Cruz, o violonista e maestro Toneco da Costa, entre outros. Há aproximadamente 20 anos, faz duo com o bandoneonista Rafael Koller, com destaque para a música latina. (guia21.sul21.com.br/gratuitos/geracoes-em-pauta-reune-dionara-schneider-e-seus-filhos-em-recital-na-bpe-com-entrada-franca/, acesso 07/09/2020).

Esta etapa como profissional do ensino será abordada separadamente no último capítulo desta dissertação, sendo um dos objetivos deste trabalho.

A professora recebeu homenagens em virtude da sua atuação profissional como musicista e professora. Destacam-se o “Troféu Milton de Lemos” na categoria “Docente Performer” recebido em setembro de 2018, quando dos festejos do Centenário do Conservatório de Música. Também foi homenageada pelo Centro de Artes da UFPel, através da pintura da figura da professora na fachada do prédio, entre professores que também foram homenageados, no ano de 2013. As figuras foram pintadas pelos alunos dos cursos de Artes Visuais. Outra homenagem recebida foi em novembro de 2019, quando ocorreu o “VI SIGAM - Simpósio Internacional Gênero Arte Memória” promovido pelo Centro de Artes, em que uma das palestras apresentadas foi “Homenagem à pianista e poetisa Yara Cava”, justamente com o objetivo das organizadoras de mostrar o valor da professora artista da música e das letras também. No mesmo simpósio, e do mesmo modo, as organizadoras do evento prestaram homenagem à professora presenteando-a através de uma gravura da professora que foi criada por uma aluna do curso de Artes Visuais, conforme anexo N.

Todos esses fatos relatados são bem significativos, e foram um grande aprendizado para a professora Yara, tanto no âmbito artístico quanto de ensino. Por um lado, pela relação que teve com os vários maestros e músicos com os quais compartilhou experiências musicais, artísticas e de vida, e por outro, contribuindo na formação acadêmica de vários profissionais da música. Do mesmo modo, esses acontecimentos revelaram seu dinamismo e sua vocação como artista – pianista, indicando a relevância dos mesmos na sua formação, e a importância desta professora para o ensino da música – piano para a cidade de Pelotas.

A partir do apresentado, se pode observar que cada professora se constituiu através das suas vivências e experiências na família, na escola, na escola de música, no trabalho e nos ambientes sociais dos quais participaram; e a partir disso formaram suas individualidades, seus gostos musicais e construíram suas escolhas de práticas de ensino-aprendizagem, entre tantas outras coisas, durante essa caminhada.

E essa caminhada deixou marcas na comunidade através das práticas artísticas e das práticas de ensino-aprendizagem que cada uma das professoras proporcionou aos ouvintes e aos seus alunos, como apreciadores da música. Mesmo ao seguirem funções diferentes para expressarem a sua arte – uma compositora e

acompanhadora, e a outra pianista, ambas abraçaram o magistério do piano, demonstrando a importância da educação e trazendo a continuidade do ensino no desenvolvimento da música e sua manifestação. As atividades artísticas as quais as professoras realizaram e vivenciaram com os inúmeros músicos e até compositores, além de seus professores e colegas, trouxe novas percepções e compreensões para suas aprendizagens, contribuindo para a qualificação das mesmas e para as suas posteriores atividades no ensino-aprendizagem do piano.

1.3 Significando as professoras de piano: Sodrelina e Yara

Neste capítulo até este momento, se mostrou a efervescência de iniciativas culturais que se desenvolveram nas mais diversas épocas da cidade de Pelotas, em especial no que se refere à música, e se compreende que, dentro desta mostra apresentada, se encontram como participantes as professoras Sodrelina e Yara, tanto na formação, quanto nas suas atividades artísticas e de ensino. Ambas professoras, tanto receberam influências dessa riqueza cultural na sua época de formação quanto foram formadoras de músicos e de público, sendo responsáveis também por esse movimento de cultura, instalado na cidade desde os primórdios de sua constituição, e que se mantém em desenvolvimento nos dias atuais. Também se pôde conhecer um pouco das experiências formativas pelas quais as professoras passaram, desde o ingresso ao ensino do piano até as suas atividades artísticas ao longo deste período de formação e também já como professoras, mas que continuaram em constante processo de construção.

Dando continuidade ao capítulo, neste item se vai tratar das professoras Sodrelina e Yara de modo a significar a presença das mesmas neste trabalho.

Sendo a intenção desta dissertação trazer experiências e caminhos pedagógicos que promovam o desenvolvimento musical do estudante de modo que na execução musical ao piano ele seja capaz de expressar-se musicalmente, e não mecanicamente, considerou-se pertinente estudar as professoras de piano que apresentam, em suas práticas, vivências e saberes – conhecimento que podem contribuir para este propósito.

Araújo (2005) corrobora com este entendimento a respeito de estudar professores quando aponta a consideração de Bresler (1993) que

ênfatiou o valor desse resgate do conhecimento do professor como forma de contribuição para as práticas de ensino e aprendizagem, justificando a importância da comunicação das experiências vivenciadas por meio da pesquisa, para o aprimoramento das práticas de ensino pedagógico-musical (ARAÚJO, 2005, p. 31).

Estas colocações demonstram e reforçam o quão significativo é trazer pelo estudo, um conhecimento que vai além dos conteúdos musicais adquiridos na formação, o conhecimento das realidades pedagógicas vivenciadas e as ações efetivadas pelas professoras de piano Sodrelina Hallal e Yara Cava, procurando compreender que pensamento e que escolhas as mesmas fizeram, podendo dessa maneira participar da construção e da qualificação das práticas de ensino-aprendizagem ao piano.

E para realizar esse estudo, definiu-se estas professoras em virtude de alguns pontos que são representativos das ações e iniciativas por elas desenvolvidas, e também as formações pelas quais percorreram, e que ajudam a significá-las. Um primeiro ponto refere-se ao longo tempo de atuação no ensino do piano: por 37 anos, no período de 1952 até 1989 – a professora Yara Cava e no período de 1970 até 2005, somando 35 anos – a professora Sodrelina Hallal. Se pode colocar que as professoras estiveram em atividade atendendo diversas gerações de estudantes enfrentando as mudanças de comportamento e de gosto musical dos mesmos, e as mudanças no ensino da música pois, por volta dos anos 1980, a música deixou de ter seu ensino obrigatório na escola afastando as crianças e os jovens de uma primeira formação musical, principalmente nas escolas públicas. Dessa maneira, este fato fez crescer a responsabilidade de todos os professores de música em manter viva, nesta época, a importância da música e seu ensino para o desenvolvimento das crianças e jovens, e também o valor da cultura, restando aos professores das escolas de música – pública e particulares, e algumas escolas particulares do ensino fundamental – assegurar, dessa forma, o ensino da música e seu papel na sociedade, o que do mesmo modo incidiu este compromisso para ambas professoras.

Ao mesmo tempo, um segundo ponto que se pode mencionar é o fato destas professoras orientarem estudantes nos diferentes níveis de formação musical ao piano que se encontram no contexto de Pelotas, que vão desde o iniciante no ensino do piano – com crianças e jovens, até o mais avançado – o nível de uma graduação profissional com jovens e adultos, como já abordado no item anterior deste capítulo.

Pode-se destacar que as duas professoras desenvolveram suas atividades de ensino do piano no Conservatório de Música de Pelotas, sendo este uma escola pública de música. A professora Sodrelina também manteve um Curso Particular de Ensino de Piano, e a professora Yara ainda exerceu por vários anos suas atividades no ensino superior nos cursos de música – Licenciatura e Bacharelado em Piano da Universidade Federal de Pelotas. Ao trazer as professoras que desempenharam suas atividades nos diferentes níveis de ensino e também nos seus diferentes ambientes, entendeu-se que este cenário seria enriquecedor a este trabalho pois as professoras, a partir das distintas finalidades de formação e de organização do ensino-aprendizagem, podem trazer da abrangência de suas práticas e experiências que cada nível exige, respostas à inquietação colocada de como desenvolver no estudante a capacidade de compreender e de se expressar musicalmente na execução musical ao piano.

A pesquisa, como nos diz Tardif (2002, p.230), deve basear-se num diálogo fecundo com os professores considerando-os como sujeitos que detêm saberes específicos e não como meros objetos de pesquisa. Então, por isso é de grande valia conhecer a trajetória de professores e suas experiências porque “a importância da memória e do estudo, segundo Laneve, constitui potencial para elevar a qualidade da prática escolar, assim como elevar a qualidade da teoria” (PIMENTA, 1990, p.172).

Reportando-se às experiências pelas quais as professoras passaram, é possível colocá-las como um terceiro ponto, e dizer que as duas professoras, tendo estudado com o professor Milton de Lemos no Conservatório de Música de Pelotas, tiveram como influência e referência na sua formação as ideias e o trabalho pedagógico e artístico iniciado por Sá Pereira em 1921, quando foi o primeiro diretor artístico e professor de piano da escola de música, e continuado pelo professor Milton de Lemos que assumiu a direção artística da escola de música e a função de professor de piano em 1924, exercendo-as até 1954. Esta referência é destacada nas palavras de Nogueira (2005), quando Milton de Lemos, em um discurso sobre o Conservatório de Música em 1940, salienta a mudança

[...] da prática musical amadorística anteriormente cultivada na cidade por outra de dimensões profissionalizantes, o professor [...], assinala a importância que o trabalho desenvolvido pela escola teve e tem para a construção de sólidos referenciais estéticos e culturais da cidade (NOGUEIRA, 2005, p. 134).

Observa-se que grandes mudanças foram introduzidas na formação musical dos estudantes de música da cidade e também na educação das professoras que ingressaram no Conservatório de Música, pois esta escola proporcionou a introdução do ensino formal da música para Pelotas, trazendo o rigor da profissionalização das escolas de música aplicado ao seu ensino e o zelo pela construção estética e qualidade artística. Esta formação na construção estética é demonstrada nas muitas apresentações que as professoras realizaram desde o tempo como estudantes até as suas carreiras como professoras e como musicistas.

De modo a exemplificar a introdução de experiências com novas estéticas na formação dos alunos do Conservatório de Música, se optou por apresentar uma mostra do repertório desenvolvido com compositores da música brasileira.

Inicialmente, se pode mencionar, no que se refere à professora Sodrelina, que ao realizar seus estudos finais no ensino do piano no Conservatório de Música de Pelotas sob a orientação do professor Milton de Lemos, estudou alguns compositores brasileiros modernistas e nacionalistas. Em 1939 a jovem aluna executou em um recital a peça para piano 'A velha história' de Oscar Lorenzo Fernandes (1897-1948) compositor modernista da segunda geração nacionalista. Também a professora desenvolveu a prática de acompanhadora ao piano, e quando já formada, se pode citar um recital de peças para canto e piano em que acompanhou a professora cantora Terezinha Röhrig, em 1972, executando a obra 'Modinha Antiga (sobre tema popular) Nhapopé n.6' de Heitor Villa-Lobos (1887-1950) modernista, importante compositor brasileiro reconhecido mundialmente, que em 1924 apresentou suas ideias em peças de vanguarda em Paris (MARIZ, 2000, p. 148); e também no mesmo recital a professora executou o acompanhamento da canção amazônica 'Tamba-Tajá de Waldemar Henrique (1905-1995) da terceira geração de nacionalistas, compositor com extensa obra para canto e piano e algumas peças para piano solo. Em 1986, a professora Sodrelina, num recital do Duo da UFPel com o professor violoncelista Gilberto Strauch, conforme Figura 1 da página 32 executou a obra 'Valsa Seresteira' para piano e violoncelo de José Guerra Vicente (1906-1976), nacionalista que na sua segunda fase como compositor retrata as características da região do Rio de Janeiro, a qual vivia.

Com relação à professora Yara, se pode evidenciar que desde o início de seus estudos musicais ao piano desenvolveu um repertório com compositores brasileiros que abrangem o nacionalismo, o modernismo e o dodecafonismo, trazendo uma

estética de vanguarda aos seus estudos. Exemplificando, em 1943, quando criança Yara André estudou e executou a peça 'Fogueira de São João' de Oscar Lorenzo Fernandez (1897-1948) compositor já mencionado anteriormente e que mostra nesta obra seu período de composição dedicado ao folclore brasileiro. Ao longo de seus estudos a professora Yara ainda aluna, em 1949 executou a peça 'Congada' de Francisco Mignone (1897-1986) da segunda geração dos nacionalistas, conforme Anexo O, e que teve na sua obra influências de Debussy e Stravinsky, entre outros (MARIZ, 2000. p. 239). Em 1954, depois de formada, se pode apontar a interpretação da obra 'Impressões Seresteiras' de Heitor Villa-Lobos (1887-1950), já citado anteriormente; e para finalizar, em recital de 1979, se salienta a execução da obra 'Paulistana n. 2' de Cláudio Santoro (1919-1989) compositor brasileiro da primeira geração independente, que teve períodos diferentes na sua obra, tendo se utilizado do dodecafonismo, entre outras técnicas de composição (MARIZ, 2000. p. 304).

Como se pode perceber, as professoras, quando alunas, tiveram acesso ao conhecimento para novas percepções, novas organizações melódicas e harmônicas, novas sonoridades e novas rítmicas por intermédio da música dos compositores modernistas e nacionalistas brasileiros introduzidas no século XX, entre outros compositores da música ocidental erudita que também estudaram. O trabalho com a música brasileira, trouxe novos conhecimentos, novas estéticas e ao mesmo tempo fomentou nas alunas novas expressões ao executarem as obras musicais ao piano, fazendo-as conhecerem a variedade e a riqueza das características musicais das mais diversas regiões do país, que mostram e traduzem a terra e a gente brasileira.

Ainda tratando do terceiro ponto, falando das experiências formativas pelas quais as professoras passaram, se pode dizer que o Conservatório de Música proporcionou diversos concertos com músicos renomados entre compositores e intérpretes – brasileiros e estrangeiros, e também eram promovidas conferências com autores da música e da literatura, no período em que as professoras eram alunas e também professoras, também mencionados no item anterior deste capítulo. Segundo Caldas (1992), destacam-se concertos: em 1940 – Francisco Mignone, compositor e maestro brasileiro, e Maria Amélia de Rezende Martins, num concerto a dois pianos (CALDAS, p. 96); em 1941 – Mirela Vita e Hans-Joachim Koellreutter – compositor, num duo de harpa e flauta (CALDAS, 1992, p. 97); em 1945 – Arnaldo Rebello, compositor e pianista brasileiro (CALDAS, 1992, p.99); em 1946 – Gyorgy Sándor, pianista húngaro e aluno de Bela Bartók, compositor húngaro (CALDAS, 1992, p. 100);

em 1948 – Claudio Arrau, pianista chileno (CALDAS, 1992, p.101); e em 1951 – Magdalena Tagliaferro²⁷, destacada pianista brasileira (CALDAS, 1992, p. 104).

Algumas das conferências realizadas no Conservatório de Música, são apontadas: '*A poesia atravessa as fronteiras*' com Cecília Meireles – poetisa, escritora e jornalista brasileira, em 1944; e '*A Musicologia Brasileira*' com Francisco Curt Lange, musicólogo uruguaio, em 1947 (CALDAS, 1992, p. 99 e 101).

Conforme se observa, muitas foram as atividades – entre concertos e conferências – que os estudantes e professores da escola de música, e do mesmo modo as professoras Sodrelina e Yara, tiveram acesso na sua formação tanto acadêmica quanto profissional. Todos estes eventos proporcionaram experiências diretas com os diferentes artistas, compositores e autores que se apresentaram e se expressaram nos seus diferentes papéis, produzindo conhecimento, encantamento, motivação e crescimento. Diante disso, entende-se serem elas representantes de uma época que foi importante para o ensino da música e promissora culturalmente, na qual as professoras desenvolveram sua formação, especialmente a acadêmica na música.

Aqui se reforça a importância da aprendizagem da música e do piano ter uma abrangência no que se refere ao estudo do repertório e as vivências musicais como ouvintes nos concertos e conferências assistidas, o que fez ampliar e enriquecer a percepção musical das professoras como alunas e também como professoras, com experiências que contribuíram para o desenvolvimento musical de cada uma delas, preparando-as para a compreensão e expressão musical de novos repertórios com diferentes possibilidades estéticas, inclusive lançando um novo olhar para as estéticas dos períodos anteriores da história da música ocidental.

Estas professoras, a partir de todas essas vivências de formação pelas quais atravessaram, constituíram-se artisticamente e pedagogicamente, levando suas carreiras a funções diferentes: as duas como professoras, e também como musicistas. Sodrelina compositora destacou-se através das canções produzidas, e Yara pianista solista se sobressaiu por meio dos concertos para piano solo e com orquestra realizados; e também as duas se apresentaram como acompanhadoras em recitais com outros músicos cantores e instrumentistas. Ao mesmo tempo, elas também se

²⁷ Magdalena Tagliaferro. Pianista brasileira. Estudou na França com Cortot, e recebeu vários prêmios, entre eles a Medalha de Ouro do Conservatório de Paris, onde mais tarde foi professora “na classe de aperfeiçoamento e virtuosidade”. Foi considerada uma das grandes pianistas do século XX (PÉDICO, 2020).

destacaram através de suas práticas pedagógicas ao contribuírem na formação de muitos jovens e adultos que se tornaram profissionais da música – artistas, professores, pesquisadores, os quais foram abordados e evidenciados no item anterior deste capítulo.

Como se pode notar nas colocações anteriores, as manifestações artísticas que as professoras desenvolveram e participaram, enriqueceram a cultura pelotense levando a cidade de Pelotas para o cenário musical e cultural do estado do Rio Grande do Sul e outros lugares do país, unindo-se a outros artistas que também o fizeram. Da mesma maneira, as atividades pedagógicas das professoras deram continuidade a educação formal da música através do ensino do piano, iniciada no Conservatório de Música no início do século XX.

Cada uma das professoras se constituiu diferentemente, mas puderam compartilhar muitos momentos de aprendizagem no Conservatório de Música, e se pode dizer que a partir das diversas experiências pelas quais as professoras passaram, foram capazes de transformar sua formação em carreiras fecundas e que a partir disso influenciaram as muitas realidades de seus alunos.

O fato de as professoras terem encerrado seu ciclo profissional na música, pode ajudar a compreender o ensino da música por meio do piano no contexto de Pelotas, reconstituindo as práticas deste passado com os olhares do presente, e podendo trazer respostas das experiências e caminhos pedagógicos das professoras a questão colocada inicialmente – que o estudante seja capaz de expressar-se musicalmente na sua execução musical ao piano. Por isso, muito há que ser dito por estas professoras ou sobre estas professoras nos que diz respeito à vida profissional, sua contínua formação, seus alunos, suas escolhas pedagógicas, assuntos estes pertinentes para a educação, demonstrando a necessidade de realizar este estudo.

2 UMA EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO E EXPRESSÃO MUSICAIS

Este segundo capítulo apresenta as ideias que se desenvolveram na educação musical e no ensino do piano no decorrer do século XX, trazendo de alguns dos educadores uma amostra de suas práticas e também as influências que receberam e exerceram neste período.

Nestas práticas, os seus autores trazem o experienciar como fundamento para o desenvolvimento musical do aluno, utilizando-se de diferentes meios para tal, como o movimento do corpo e a voz, de modo que estas ações contribuam para um ensino mais participativo e significativo por parte do aluno, propiciando a sua construção do conhecimento musical e instigando-o a se expressar musicalmente. E com base nisso, ao longo do século XX, surgiram várias iniciativas de novas práticas de ensino-aprendizagem para a educação musical e que, da mesma maneira, refletiram no ensino do piano.

Cabe destacar que no item 2.1 deste capítulo, os métodos ativos e as outras propostas de ensino-aprendizagem musical apresentadas receberão a denominação de ‘método’ entendendo que eles são “propostas de **como desenvolver uma prática de educação musical**, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau”, conforme entendido por Penna (2012, p.17, grifo da autora). No item 2.2 deste capítulo, que trata do ensino do piano, as obras dos diferentes autores apresentados, muitas delas denominadas de métodos, serão aqui denominadas de “obra didática” para piano, porque nem todas elas apresentam orientações pedagógicas.

Como metodologia, se obteve da literatura da educação musical e do ensino do piano autores e pesquisadores que abordam e apresentam os diferentes educadores da música no desenvolvimento de suas práticas ao longo do século XX. Foram consultados e empregados os autores Abreu (2014), Almeida (2014), Amato (2006), Bona (2012), Brito (2011), Corvisier (2011), Cristóvão (2016), Cruz (1988), Del

Picchia (2013), Figueiredo (2012), Fonterrada (2008, 2012), Fonterrada e Pascoal (1979), Gouveia (2010), Madureira e Banks-Leite (2010), Mateiro (2012), Mesquita (2010), Montandon (1995), Moreira (2005), Parejo (2012), Paynter (2000), Penna (1995), Rodrigues (2012), Sá Pereira (1948), Schafer (1991), Valiengo (2005) e Widmer (1966). Em razão das professoras que serão abordadas nesta dissertação terem desenvolvido suas atividades de ensino-aprendizagem ao piano – Sodrelina até próximo a 2003 e Yara até 1989, ao serem tratadas as propostas de ensino do piano ocorridas no século XX que trouxessem a participação do estudante e que fossem contrárias às práticas do ensino tradicional quanto ao desenvolvimento musical dos estudantes, optou-se por apresentar as obras didáticas publicadas até as datas mais próximas do tempo que as professoras estiveram no exercício profissional do ensino.

2.1 Ideias musicais na sua educação

A educação sempre em transformação e buscando caminhos para atuar no desenvolvimento humano, ao longo dos tempos, tem dialogado com estudiosos e pensadores das diferentes áreas do conhecimento. Das diferentes épocas deste longo tempo, o pensamento pedagógico da Escola Nova, ocorrido na educação no início do século XX, teve grande influência sobre a educação musical.

Este pensamento surgiu como uma crítica à pedagogia tradicional que era conteudista e centrada no professor, enquanto “para a nova tendência, a atividade dos alunos assumia protagonismo incontestável”, segundo Mesquita (2010, p. 64-65), como uma maneira de promover o desenvolvimento da criança através da experiência. E o objetivo desta etapa é justamente apresentar e destacar estas ideias introduzidas pelos músicos e educadores musicais na educação musical.

Na educação musical nas primeiras décadas do século XX, conforme Fonterrada (2008, p. 119), surgiram os ‘métodos ativos’ “como uma resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX”. Os músicos que desenvolveram estes métodos foram “pioneiros no ensino da música”, pois tinham como base comum nas suas ideias a “desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva” (FONTEERRADA, 2008, p. 214).

Destacaram-se os educadores e compositores Émile Henri Jacques-Dalcroze (1865-1950, suíço), Zoltán Kodály (1882-1967, húngaro), Edgar Willems (1890-1978, belga) e Carl Orff (1895-1982, alemão), entre outros que utilizaram a “participação ativa do aluno em vivências corporais, auditivas e de canto” como uma introdução à linguagem musical (Almeida, 2014, p. 21), sendo estas algumas das características dos métodos ativos na educação musical de crianças, jovens e adultos.

Dalcroze¹, segundo Madureira e Banks-Leite (2010, p. 215) pensou um sistema de educação musical baseado em exercícios corporais que ele denominou Rítmica (*Rythmique*). Percebeu que “o corpo em movimento rítmico é o primeiro e o mais perfeito dos instrumentos musicais”, pois não só o ouvido é capaz de perceber a música, complementa Del Picchia (2013, p. 75). Entende-se que a música pode ser percebida e ser sentida em todo o nosso corpo, e o desenvolvimento desta percepção corporal da música, que é apreendido no movimento e na audição musical, é que pode contribuir para a compreensão da linguagem musical, dos elementos que a constituem, proporcionando a partir daí o educando se expressar com musicalidade através do seu fazer musical.

Iramar Rodrigues, professor licenciado pelo Instituto Jacques-Dalcroze em Genebra e que trabalha há trinta anos com este método apresenta como ele foi se desenvolvendo com o passar dos anos e como Dalcroze foi encontrando novas perspectivas para a aplicação de seu método, sendo essas perspectivas muito significativas para os dias de hoje:

Dalcroze, na sua perspectiva em relação ao futuro, pensou justamente que o corpo é algo precioso e, para o bom músico, essa sensibilidade corpórea poderia passar através do ouvido, do olho, da expressão e do gesto.

Ele teve duas definições quando criou algumas bases metodológicas. Antes ele falava de uma educação rítmica (pelo ritmo), que mais tarde foi trocada por uma educação “por” e “para” a música. E, no fim, ele colocou a educação rítmica e a educação “por” e “para” a música, “por” e “para” o gesto e “por” e “para” o corpo.

Mas a grande vantagem dessa perspectiva dalcrozeana é que ele não esqueceu que o corpo humano é evolutivo e pode aprender e assimilar o que é bom, não falando somente de músicos. Trata-se de uma visão do ser humano integral (RODRIGUES, 2012, p. 90).

Percebe-se que Dalcroze, ao longo de seu trabalho, foi identificando as abrangências do desenvolvimento do educando através da experiência do ouvido, do

¹ Método Dalcroze. Foi publicado em 1919 (MATEIRO, T.; ILARI, B., 2012, p. 37).

corpo, da voz, entendendo um desenvolvimento mais amplo e integral para pessoa. Esse método proporcionou que o educando vivenciasse com mais intensidade as experiências sonoras e corporais, possibilitando a compreensão musical e a sua expressão através da música.

Figueiredo (2012, p.86), apresenta Zoltán Kodály² que idealizou e desenvolveu um método que trabalha “prática vocal em grupo, o treinamento auditivo e o solfejo” como atividades principais através da utilização da música folclórica húngara. Outros elementos também fazem parte deste seu método como os movimentos corporais, a criatividade, a experiência musical antes da teoria; e Kodály propõe que “Esta experiência não pode ser deixada ao acaso: **é o dever da escola fazer com que ela aconteça**” (CRUZ, 1988, p. 10, grifo da autora).

Aqui se percebe a preocupação de Kodály com o desenvolvimento da criança quando propõe inseri-la no mundo da música do seu país construindo assim a identidade cultural dos alunos. Mostra sua preocupação com a formação das crianças através da escola, sendo “o primeiro na Europa a inserir a educação musical na escola” (RODRIGUES, 2012, p. 92). Kodály defendia “A música é para todos. Temos a obrigação de aproximar toda a população das artes e estas da população” (CRUZ, 1988, p. 10).

Nesse mesmo sentido, Edgar Willems³ pensava em uma “cultura auditiva para todos” (FONTERRADA, 2008, p. 139), ou seja, que todos tivessem acesso ao ensino da música, sendo este pensamento um reflexo do ideal democrático que naturalmente surgiu no século XX, como consequência da Revolução Francesa (FONTERRADA, 2008, p. 137).

Cristóvão (2016, p. 221) descreve que Willems (1975):

[...], defendia a importância do alargamento do olhar sobre o ensino, de forma a promover o desenvolvimento intelectual, sensorial e afetivo, necessário para a construção da personalidade, defendendo, portanto, a relação dos aspectos da música: ritmo, melodia e harmonia, com as necessidades do ser humano: físicas, afetivas e psicológicas.

Entende-se que a partir daquele momento o ensino musical não mais poderia ser iniciado pela teoria sem ter um envolvimento vivencial do educando. A música

² O método Kodály. Desenvolvido como projetos de ensino musical nas escolas da Hungria, em meados de 1940 (MATEIRO, T.; ILARI, B., 2012, p. 64).

³ Willems. Lançou seu método para adultos em 1928 e para crianças entre 1943-1948 (MATEIRO, T.; ILARI, B., 2012, p. 100).

deveria ser experienciada através dos sentidos, relacionando as capacidades físicas, afetivas e psicológicas para a formação integral.

Para Willems “a escuta é a base da musicalidade” (FONTERRADA, 2008, p. 139), sendo este o primeiro sentido para o desenvolvimento desta escuta e do seu método. O autor identificou três modos de escuta: a sensorialidade auditiva que se une ao fisiológico e é *base material* da música a qual “refere-se à maneira pela qual somos tocados e afetados por vibração sonora” (PAREJO, 2012, p. 96); a sensibilidade afetiva auditiva que se une ao afetivo que “manifesta-se no momento em que passamos do ato objetivo, sensorial, de “*ouir*”(ouvir), para o ato objetivo de “*écouter*”(escutar) (FONTERRADA, 2008, p. 144); e a inteligência auditiva que une-se ao mental ou psicológico que “permite tomar consciência do universo sonoro” (FONTERRADA, 2008, p. 148), ou seja, será o “*entendre*”(entender), pois sendo de ordem intelectual ela se constitui na dependência das experiências sensoriais e afetivas anteriores (PAREJO, 2012, p. 97), constituindo assim a construção da cultura auditiva por Willems denominada e que é base de seu método.

Parejo (2012, p.105) entende que Willems (1970 [1956]) “foi um autor pioneiro quando pensou a diferença entre “educação” e “instrução”, contribuindo para a superação das visões tecnicista e mecanicista que tanto assolaram nossas práticas musicais ocidentais”, em que os resultados musicais, muitas vezes se apresentam áridos, sem expressão.

Mais tarde, também na educação musical, com novas ideias provenientes das transformações pelas quais passava a Europa, Carl Orff⁴ teve sua produção musical influenciada pelos princípios de Jacques-Dalcroze e Laban⁵ no que se refere ao conceito de educação na dança e no movimento corporal (BONA, 2012, p. 127-128).

Além de ter se destacado com sua produção composicional, Orff também desenvolveu um trabalho pedagógico-musical demonstrando sua relevância na educação musical pela sua obra denominada *Orff-Schulwerk, Elementare Musik* (Obra escolar – Música Elementar) que é uma série de cadernos com peças escritas. A essência desta obra “é o pensamento musical elementar” que tem como elementos constitutivos “linguagem, música e movimento” em que estes são “originalmente

⁴ Orff. Organizou seu método em cinco volumes lançando-os entre 1930 e 1934 (MATEIRO, T.; ILARI, B., 2012, p. 136).

⁵ Rudolph von Laban. Um dos maiores coreógrafos e professor de dança do seu tempo, criador da *labanotation* (BONA, 2012, p. 127), que é um método de registro gráfico dos movimentos (PORTINARI, 1989, *apud* BONA, 2012, p. 127).

interligados pelo fenômeno rítmico” (BONA, 2012, p. 128). Esse pensamento demonstra que a intenção de Orff era, segundo Valiengo (2005, p. 76), “possibilitar uma vivência musical e não a formação de músicos profissionais”. Para que o aluno pudesse realizar essa vivência, ter essa experiência, Orff desenvolveu um conjunto de instrumentos de percussão (xilofones, metalofones, tambores, entre outros) de tamanho apropriado às crianças, e também utilizou outros instrumentos de sopro e cordas, constituindo o chamado Instrumental Orff.

O interesse em desenvolver a formação musical a partir do fazer musical numa vivência que fosse significativa para o aluno foi decorrente da preocupação de Orff em “desintelectualizar e destecnizar o ensino da música, acreditando que a compreensão deve vir depois da experiência – esta sim, a base do processo” (PENNA, 1995, p. 87), para, desse modo, efetivar a expressão. “Assim, a música elementar desencadeia a base e as disposições a partir das quais futuras experiências artístico-musicais podem se desenvolver, pois as vivências musicais da infância passam a ser referência para o adulto”, complementa Bona (2012, p. 140).

Orff demonstra o quão importante é formar a criança através de suas próprias vivências, de suas experiências, para que ela construindo a sua compreensão tenha a capacidade de constituir-se e expressar-se como indivíduo.

Até aqui se destacaram alguns dos músicos, compositores, professores, pedagogos de uma primeira geração do início do século XX que muito trabalhou e contribuiu com importantes inovações para aplicá-las no ensino da música. Dalcroze foi o pioneiro que inspirou a maioria destes músicos quando compreendeu a importância do movimento através do ritmo do corpo para o desenvolvimento musical da criança. Embora, nem todos tenham desenvolvido seus métodos com o foco especificamente no movimento, todos fizeram uso dele agregando-o ao canto através do folclore, ou a percepção auditiva, ou nas vivências musicais da criança para desempenhar um mesmo propósito, “o desenvolvimento intelectual, sensorial e afetivo, necessário para a construção da personalidade” de que fala Willems (1975) segundo Cristóvão (2016, p. 221).

Tendo apresentado um panorama dos diferentes métodos ativos para o ensino da música, em que foram apontadas suas respectivas abordagens e ideais, se pode destacar que no início do século XX o ‘*movimento*’ também passou a ser uma nova ferramenta pedagógica para a música. É dito também porque na educação já havia

vários pedagogos envolvidos neste assunto os quais são citados Claparède, Dewey e Montessori, entre outros.

Na década de 1960, através dos compositores John Paynter (1931-2010, inglês) e Murray Schafer (1933, canadense), entre outros, a *criatividade* e outros novos elementos são inseridos ao processo educativo, sendo mais um tempo de novas ideias, segundo Almeida (2014, p. 23).

Paynter (2000, p. 4) como professor, tentou “achar formas de fazer participar todas as crianças nos *processos* da música, [...], fazendo com que a educação musical se tornasse uma parte valiosa da cultura *geral* de toda a gente”.

Ao pensar desta maneira, ele estava democratizando o ensino, e especialmente o ensino da música, numa época que se entendia que quem estudasse música deveria ter talento, ou seja, a música seria para poucos. Ocorria que nesta mesma época, a maioria das pessoas que tinham acesso ao ensino da música era das classes de maior poder aquisitivo. Mostra-se aqui, a preocupação em valorizar a música dentro da cultura de uma sociedade, e ao mesmo tempo, proporcionar o acesso a essa cultura musical.

Para oportunizar a experiência com a música e desenvolver a sensibilidade e a imaginação, como compositor, entendeu que a base de seu ensino musical poderia ser a composição (PAYNTER, 2000, p. 5). Apesar desta escolha o autor não percebe que a sua prática de ensino seja um método ao dizer:

Não encaro o meu modo de ensino como um “método”, mas sim como a corporização da minha própria crença na música, aliada à convicção de que, para a música chegar a representar uma parte séria e útil da educação, terá de levar à acção e aproximar as crianças da realidade musical [...]
(PAYNTER, 2000, p. 5).

O autor propõe que através da composição a criança é instigada a perceber outras sonoridades por meio da experimentação, com o apoio da escuta, desenvolvendo a imaginação e a criatividade, e também desenvolvendo a compreensão de organização sonora que vai constituir uma obra musical, que é a sua expressão máxima.

À escuta o autor dá uma grande ênfase, pois é através dela, melhor dizendo, é ela que vai ser a base para desenvolver a música e junto, a criatividade, seja por meio da composição ou da execução musical. Pela escuta, que não é só o ouvir, mas a escuta de compreensão, de entendimento, de atenção àquilo que se manifesta ou se

explora e se expressa no imaginário que os sons são capazes de remeter às pessoas, a “vida’ imaginária e alternativa” de que Paynter fala (2000, p. 5), é que a criança, ou a pessoa, constrói sua música, sua expressão. E neste sentido, de construção de sua expressão, se percebe a presença da liberdade e a descoberta da individualidade da criança, sendo princípios que Mateiro (2012, p. 245) indica como alicerces da pedagogia de Paynter.

O autor expõe que o aspecto metodológico de seu trabalho consiste “na forma como poderemos ajudar os nossos alunos a ser cada vez melhores ao compor. Acredito que a resposta resida na própria música, na forma como ela é ouvida” (PAYNTER, 2000, p. 5).

No decorrer de seu trabalho e estudos, outros princípios foram incorporados ao ensino musical, como: “a integração das linguagens, o acesso ao repertório da música contemporânea e a exploração de grafias musicais alternativas”, como coloca Fonterrada (2012, p. 98), além da defesa que faz pelo direito da música para todos, já mencionado anteriormente.

Neste mesmo ambiente de exploração de sons, de desenvolvimento da criatividade encontra-se Raymond Murray Schafer, o educador musical canadense, ensaísta, e compositor, como já mencionado anteriormente, que “se notabilizou mundialmente por causa da preocupação que teve com o ambiente sonoro”, conforme Fonterrada (2012, p. 108).

Schafer (1991, p. 284) apresenta três campos principais em que se desenvolve seu trabalho na educação musical: “o potencial criativo das crianças”, “a paisagem sonora do mundo como composição musical”, as artes em harmonia; e acrescenta um quarto campo que é a contribuição das filosofias orientais, ainda em estudo. Para cada um destes campos o autor tem propósitos para o desenvolvimento das crianças. Para o primeiro, tem intenção de tornar a criança independente, ter autonomia para criar e desenvolver a sua música; no segundo, através do contato das crianças com os sons do ambiente ela possa compor com esse material, desenvolvendo a percepção, a escuta, e tenha a capacidade de ser crítica no sentido de qualificar a sua produção musical; o terceiro, o autor tem a intenção de encontrar um ponto de união, de encontro em que as artes possam trabalhar harmoniosamente; e o quarto, que foi acrescentado posteriormente, Schafer percebe “a contribuição que as filosofias orientais podem dar à formação de artistas e músicos do Ocidente” (1991, p. 284).

E Abreu (2014, p. 178), contribui resumindo as ideias de Schafer ao dizer:

A educação musical de Murray Schafer é uma educação crítica, isto é, que visa a consciência da paisagem sonora como meio de promover sua melhora. Esta consciência, para o autor, parte da percepção auditiva dos sons do ambiente, mas não para aí. Para Schafer, a consciência da paisagem sonora tem como fim sua transformação positiva. A melhora da paisagem sonora é tomada como uma transformação estética desta paisagem, levando a sua vivência ao patamar de uma experiência musical.

Finalizando a apresentação de Schafer, coloca-se que o trabalho desenvolvido pelo compositor, parte de uma crítica ao modo de ensino tradicional que em muitos ambientes formais e não-formais da educação na música se mantêm. E esta preocupação pode ser vista na sua fala:

Executar, interpretar música, é engajar-se numa reconstrução do passado, que pode, certamente, ser uma experiência útil e desejável. Mas não poderíamos gastar nossas energias ensinando a fazer as coisas acontecerem? Não será esta uma questão que mereça ser considerada? A única maneira pela qual podemos colocar a música do passado dentro de uma atividade do presente é através da criação (SCHAFER, 1991, p. 286).

Pode-se perceber que John Paynter e Murray Shafer, no desenvolvimento de seus trabalhos como compositores, também tiveram a preocupação que a formação musical das crianças fosse diferente da praticada na maioria das escolas de música, ou seja, que fosse diferente do ensino tradicional. Eles entendiam uma formação que fizesse a criança participar ativamente de seu processo formativo, como em Dalcroze, Willems, Kodály e Orff (autores abordados anteriormente), mas ao mesmo tempo, incrementando a criatividade e a inserção da criança em um mundo sonoro de percepção do ambiente como uma ferramenta para o desenvolvimento da autonomia do expressar-se no fazer musical, seja pela composição ou execução, sem as amarras das sonoridades já provenientes dos autores do século XIX.

Mateiro (2012, p. 247), chama a atenção sobre os autores Paynter e Schafer, para o fato “não são os professores de música, mas os compositores que lideram o movimento do ensino da música nas escolas. São estes que produzem materiais didáticos com o objetivo de desenvolver a criatividade musical das crianças”, entre outros compositores que nesta mesma perspectiva desenvolveram seus trabalhos, na Inglaterra e na Alemanha.

Mais tarde, a partir dos anos 1980, uma nova proposta foi acrescentada às outras das décadas anteriores, e tratou de trazer o desenvolvimento da autonomia do educando através da *consciência da aprendizagem*, integrando também a criatividade como elemento participante desta aprendizagem (do ensino), constituindo-se em mais um incremento à compreensão musical e sua consequente expressão. Vários educadores musicais foram os responsáveis por este novo momento no ensino e aqui destacamos dois autores que desenvolveram estas atividades na América: Violeta Gainza (1929, argentina) com seus métodos para educação musical e para o ensino do piano (Almeida, 2014, p. 25), e Koellreutter (1915-2005, alemão, naturalizado brasileiro) difundindo suas ideias de formação musical, não tendo elaborado um método propriamente porque dizia “Meu método é não ter método” (BRITO, 2011a, p. 31), mas ambos educadores trazendo novas maneiras de experimentar a música e assim compreendê-la e expressá-la. Estas novas ideias só chegaram ao Brasil em meados de 1980, por intermédio da educadora musical Marisa Fonterrada. E são estes dois autores da música – Koellreutter e Gainza, junto com o educador Paulo Freire, que vão contribuir com a discussão a ser tratada nos dois últimos capítulos desta dissertação, ao apresentar primeiramente os métodos destes três educadores e depois auxiliar no entendimento dos resultados deste trabalho que quer tomar consciência nas práticas de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras de piano Sodrelina Hallal e Yara Cava, sobre como desenvolver no educando a capacidade de compreender e se expressar musicalmente.

2.2 Três tendências que se encontram no piano

Nesta etapa, partindo de um pequeno histórico do ensino formal do piano no Brasil, do mesmo modo como apresentados sobre os métodos da educação musical, será tratado o ensino do piano em que também se evidenciará as tendências que influenciaram e foram agregadas as suas pedagogias no século XX, mostrando o trabalho de alguns educadores que desenvolveram práticas de ensino-aprendizagem que fossem diferenciadas do ensino tradicional do piano que até hoje é presente, e é abordado neste item do capítulo. Coloca-se aqui uma observação que serão abordadas obras didáticas publicadas até o ano 2000, em virtude das razões já expostas no início deste capítulo.

O ensino formal do piano iniciou no Brasil no século XIX a partir de novembro de 1841 quando da criação da instituição o IMPERIAL CONSERVATÓRIO DE MÚSICA no Rio de Janeiro, hoje Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ainda neste século outros dois conservatórios foram criados em 1895, o Instituto de Música da Bahia em Salvador e o Conservatório de Música do Pará, hoje Instituto Estadual Carlos Gomes, em Belém (CONSERVATÓRIO, 2019).

No começo do século XX, o ensino do piano já se desenvolvia com a presença de professores particulares, que desde cedo aqui se instalaram em muitas cidades do interior e também nas capitais dos estados. Ao mesmo tempo o ensino formal se encontrava ainda no início de sua constituição, apresentando escolas já estabelecidas e outras que se estabeleciam em diversas cidades das regiões do país. Entre as escolas de música criadas em diferentes estados neste período podemos destacar: “em 1904, o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo na cidade de São Paulo; em 1918, o Conservatório de Música de Pelotas-RS, hoje pertencente à Universidade Federal de Pelotas; em 1925, o Conservatório Mineiro de Música, hoje Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte; em 1938, o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno em Fortaleza-CE; e em 1948, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná em Curitiba” (ESCOLAS DE MÚSICA NO BRASIL, 2019); e ainda em 1908, o Instituto de Bellas Artes, hoje Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (INSTITUTO DE ARTES UFRGS, 2019).

Almeida (2014, p. 19) observou que desde esta época, na maioria das escolas de música:

Os princípios pedagógico-musicais que fundamentaram o ensino do piano no Brasil, seja nos conservatórios ou em aulas particulares, foram totalmente inspirados nos conservatórios europeus dos séculos XVIII e XIX, que tiveram como modelo o Conservatoire National de Musique, atual Conservatório de Paris.

O modelo dos princípios pedagógico-musicais do Conservatório de Paris (1795) pode ser considerado tradicional quando observado o relato de Corvisier (2011, p. 166) ao apresentar que a Schola Cantorum⁶, de 1896, “surgiu como reação ao tradicionalismo do Conservatório de Paris” (CORVISIER, 2011, p. 165). A autora

⁶ Schola Cantorum. Escola de música fundada por Charles Bordes (1863-1909) em 1896, com a colaboração de dois músicos de renome, Alexandre Guilmant (1837-1911) e Vicent D’Indy (1851-1831). Considerada por seus idealizadores com um conservatório livre, aceitava alunas em todas as classes, alunos estrangeiros, de diversas faixas etárias (CORVISIER, 2011, p. 165).

destaca que neste modelo tradicional a filosofia pedagógica dava ênfase a formação no desenvolvimento da virtuosidade instrumental, formando um instrumentista e não um músico completo como propunha a Schola Cantorum (CORVISIER, 2011, p. 166).

Estudos e pesquisas de vários autores, entre eles ALMEIDA (2014), AMATO (2006) e CAMPOS (2000) evidenciaram que se mantém tradicional o tipo de abordagem pedagógica adotada no ensino do piano no Brasil ao longo do século XX e ainda no século XXI. Esta abordagem prioriza o repertório europeu que abrange desde o período Barroco da música até o início do século XX, em que são trabalhados – a leitura musical, a técnica pianística e a interpretação musical, muitas vezes no modelo tecnicista. Este modelo é aquele em que “o professor deve transmitir o conhecimento, o aluno deve desenvolver as habilidades para uma execução instrumental satisfatória [...]” (AMATO, 2006, p. 76).

Capparelli acrescenta que este ensino ocorre:

[...] através de uma rotina de severo treinamento e disciplina e que visa uma preparação específica para tarefas específicas. O professor, o detentor do saber transmite em doses homeopáticas um conteúdo baseado principalmente em uma tradição oral ao seu aluno (1995, p. 63-64).

Neste período, apesar da constante prática de uma pedagogia tradicional, na Europa e América ocorriam novas propostas pedagógicas para a educação musical, mas no ensino do piano as mudanças não foram tão significativas ao longo dos séculos XX e XXI. E isto é o que se tratará a seguir.

Quanto ao ensino de piano, ainda no primeiro período do século XX no Brasil, nos anos 30 e até antes dele, destaca-se a figura do professor e pianista baiano Antônio Sá Pereira⁷ como pedagogo da música e que apresenta ideias inovadoras no campo da pedagogia do piano e da música, conforme Corvisier (2011, p. 163). Tendo desenvolvido seus estudos de música na Alemanha e na França, foi influenciado, entre outros, pelos ideais da Schola Cantorum de Paris, onde estudou com o professor Motte-Lacroix⁸. Esta escola, de acordo com Corvisier (2011, p. 165), “respeitava a expressão pessoal e a criatividade de cada um. Sua filosofia de ensino apregoava que

⁷ Antônio Sá Pereira (1888-1966). Professor, pianista, escritor e compositor baiano. Teve sua formação na Europa desde os 12 anos. Entre seus professores destacam-se Motte-Lacroix – piano, na França; Harmonia e Contraponto – Heinrich Lang, Bruno Eisner e Ernest Hutcheson de piano, na Alemanha (NOGUEIRA, 2005, p. 96).

⁸ Ferdinand Motte-Lacroix (1882-1955). Foi típico representante da escola pianística francesa, sendo aluno de Charles-Wilfrid de Bériot (1833-1914) que enfatizava a importância da audição crítica na formação pianística (CORVISIER, 2011, p. 168).

a arte deveria ser encarada como um dos elementos formadores da personalidade”, além desta escola ser contrária às ideias de formação tradicional do Conservatório de Paris, como já foi falado anteriormente neste capítulo.

Compartilhando das ideias de Jacques Dalcroze, pedagogo e músico suíço que é um dos expoentes dos métodos ativos na época, Sá Pereira em seu livro “*O ensino moderno do piano: aprendizagem racionalizada*” adota atividades rítmicas propostas pelo pedagogo, e ainda faz um elogio dizendo que “a ideia de Dalcroze é tão simples quanto genial: *se a música é movimento, o principiante o sentirá melhor, se tomar parte ativa no movimento*”. E complementa, “o aluno aprende a traduzir os ritmos musicais, por meio de gestos e de movimentos do corpo” (SÁ PEREIRA, 1948, p. 9). Neste mesmo livro (SÁ PEREIRA, 1948), o autor demonstra que se interessa e busca outras áreas do conhecimento para introduzi-las e empregá-las em sua pedagogia e na construção do conhecimento quando, além de abordar Dalcroze, cita o fisiologista alemão Wilhelm Trendelenburg⁹ (SÁ PEREIRA, 1948, p. 15) relacionando suas ideias de fisiologia dos movimentos com o movimento artístico (de gesto no piano, minha explicação), e também o autor argentino da psicologia J. Patrascoiu¹⁰ (SÁ PEREIRA, 1948, p. 36) quando trata da repetição; entre outros autores.

Pode ser percebido, que do período em que esteve na Europa, este professor e músico trouxe para o Brasil as muitas ideias, experiências e aprendizados vivenciados com vários músicos, professores, pianistas, compositores, pedagogos, e autores de outras áreas, pois conforme Corvisier (2011, p. 164) foram dezessete anos em que lá viveu, desde seus doze anos quando foi completar seus estudos escolares na Alemanha em 1900. Como pedagogo da música construiu um novo pensar para a formação musical partindo da infância pela musicalização até chegar ao estudo do instrumento, no caso o piano. Com ideias de vanguarda, aplicou-as em algumas das escolas de música no Brasil como o Conservatório Brasileiro de Música e o Instituto Nacional de Música, hoje Escola de Música da UFRJ, através do Curso de Pedagogia Musical por ele ministrado e que resultou no livro “*Psicotécnica do ensino elementar de música*”, lançado em 1937. A inclusão do ‘movimento’ foi uma das inovações desta época baseada nos autores da educação musical com os métodos ativos, e aqui se

⁹ Wilhem Trendelenburg. Fisiologista da Universidade de TÜBINGEN que desenvolveu estudos sobre a fisiologia dos movimentos requeridos na técnica instrumental (SÁ PEREIRA, 1948, p. 15).

¹⁰ J. Patrascoiu. Autor argentino que escreveu em 1929 o Curso Completo de Psicologia (SÁ PEREIRA, 1948, p. 36).

verifica que Sá Pereira realmente compartilha deste entendimento de Dalcroze para a iniciação musical (musicalização) e também para o ensino do piano, ou seja, ele introduz o 'movimento' como contribuinte no desenvolvimento da percepção musical para que o estudo não fosse árido e desprovido de musicalidade, mas que fosse uma atividade e experiência totalmente musical; e esta foi uma das tendências na formação musical da época.

Corvisier (2009, p. 256-257) resume e destaca que a pedagogia de Sá Pereira se preocupava: com a formação do músico; com a musicalização antes da técnica; em relacionar estudos teóricos com a prática pianística; entre outros aspectos, tendo sido um avanço para a pedagogia do piano naquela época, pois ele preocupava-se que o aluno pudesse ser capaz de “ler, pensar e ouvir, por conta própria” (SÁ PEREIRA, 1948, p. 94), em outras palavras, ter autonomia no seu fazer musical, na sua expressão.

Ao mesmo tempo, durante as décadas de 1930 até 1970 obras didáticas para o ensino do piano foram lançados tanto nos Estados Unidos, na Europa, como também no Brasil, sendo sempre introduzidas algumas novidades muito discretas, mantendo-se uma estrutura mais tradicional no ensino do piano. Mesmo assim, cabe destacar Margaret Steward que em 1935 teve sua obra didática publicada no Brasil denominada 'Aventuras no país do som', com orientações de Sá Pereira. Segundo Moreira (2005, p. 70), nesta obra a autora se utiliza do canto como ferramenta para o aprendizado melódico das peças; “apresenta elementos expressivos nas lições”, promovendo e instigando a expressão musical do estudante desde o início de sua formação; entre outras atividades, o que indica trazer algumas das ideias trazidas dos educadores da música do início do século XX, como já mencionada no primeiro item deste capítulo.

Mas, Almeida (2014, p. 23-24) nos fala que em 1950 uma série de livros didáticos estadunidenses indicava uma proposta com uma maior participação do aluno com atividades “de invenção, tocar de ouvido, de transposição e de usar as teclas pretas, e com uma linguagem mais próxima da música popular”, indicando novas ideias apesar de ainda discretas.

Segundo Montandon (1995, p. 69), Robert Pace tendo lançado sua obra didática em 1961, apoiou-se na linha pedagógica que teve como base a filosofia estética e a psicologia cognitiva, principalmente a apresentada por Jerome Bruner, de 1960, que propõe “*ensinar música na aula de piano*” e não “ensinar a tocar piano”. Isto

significa uma mudança de função da aula de piano e que resulta na “compreensão da música como linguagem”, ou seja, entende-se que é importante “desenvolver conjuntamente o conhecimento dos elementos da linguagem musical, a aplicação funcional destes elementos e a habilidade de execução no instrumento”, propiciando o desenvolvimento do estudante na capacidade de expressar-se através da música. Ainda de acordo com Montandon (1995, p. 67), no final da década de 80 no Brasil, alguns autores apresentaram propostas pedagógicas “alternativas” em relação ao ensino tradicional com os princípios, os objetivos e as características metodológicas em consonância com a pedagogia utilizada por Pace¹¹, em que se pode destacar Verhaalen (1989).

Seguindo estas mudanças, e alinhadas com a pedagogia musical que foi se transformando a partir desta época, surgiram tanto no Brasil como na Europa e na América novas publicações em que foram inserindo a criação, a improvisação, o trabalho com a música contemporânea com melodias tonais e atonais, entre outras possibilidades de musicalização ao piano, ou seja, aos poucos ocorreram mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem promovendo o ensinar música através do piano, e capacitando o estudante para expressar-se musicalmente. Destas obras didáticas podemos destacar no Brasil alguns dos professores e educadores como Ernest Widmer que em 1966 publicou “Ludus Brasiliensis” – um conjunto de cinco cadernos contendo 162 peças progressivas para piano solo cuja a intenção é “contribuir para a iniciação ao instrumento; abrir caminhos para a compreensão da música moderna; despertar o espírito criador do estudante”, entre outras (WIDMER, 1966, p. 3). Também Marisa Fonterrada e Maria Lúcia Pascoal lançaram em 1979 – “Sons da Infância” em que incentiva a criatividade do aluno; motiva a análise das peças; e no desenvolvimento das peças as autoras propõem estudá-las se utilizando do cantar, da marcação do ritmo e outras atividades (FONTERRADA; PASCOAL, 1979, [s.p]). Segundo Almeida “Desde o começo, as autoras revelam a intenção de trabalhar a música mais amplamente [...]. [...], o que demonstra ligação com as tendências da educação musical da década de 1960” (2014, p. 47). Na Europa o compositor e professor húngaro György Kurtág lançou seus oito volumes a partir de 1979, sendo sua obra didática denominada ‘Jogos’ e destinado às crianças. Neste obra didática, conforme Gouveia (2010, p.24-25) o autor apresenta um “enfoque pedagógico e

¹¹ Robert Pace. É um autor norte-americano que desenvolveu o método de ensino “Música e o Piano” em 1961, e que teve seu livro publicado no Brasil em 1973.

musical”, trazendo “peças interessantes e estimulantes privilegiando a concentração sobre a recriação de emoções e de atividades cotidianas”. E Gouveia complementa “A questão fundamental na obra não é “ensinar piano”, mas desenvolver ludicamente as possibilidades criativas do intérprete” (2010, p.24); e também o pianista alemão Harald Bojé que em 1982 publicou Klavierschule für Anfänger, apresenta repertório variado e abrangente da música ocidental, utilizando diversos tipos de notação musical e estimulando os estudantes a criação musical fazendo com que os mesmos explorem “inúmeras possibilidades timbrísticas”, segundo Almeida (2014, p. 54). Na América Latina destaca-se Violeta de Gainza que teve suas obras didáticas lançadas em 1987 e depois em 1998 (ALMEIDA, 2014), autora esta que terá seu trabalho abordado no terceiro capítulo.

Pode-se constatar que não foram poucos os autores, músicos e professores, que se dedicaram a transformar, renovar as práticas de ensino-aprendizagem ao longo de muitos anos. E Almeida (2014, p. 25) nos mostra que neste tempo ocorreram três momentos ou gerações significativas para o ensino da música e do piano. Foram eles: o momento da inserção do movimento através da percepção corporal nas práticas de ensino da música; o momento da criatividade, em que se despertou o ouvir, o experimentar e o criar; e por último, o momento da consciência, ou seja, o momento de uma prática reflexiva com processos conscientes na aprendizagem.

Finalizando este capítulo, se pode dizer que muitos foram os educadores e compositores que se debruçaram sobre a questão do ensino da música de modo a promover um ensino que fizesse o estudante participar e vivenciar através dos sentidos o seu aprendizado no fazer musical, não só pela percepção auditiva, mas também pelo movimento corporal, o cantar e outros elementos que foram introduzidos nestas novas práticas. Desse modo, estes educadores a cada período mencionado ao longo do século XX, propuseram atividades diferenciadas que se opunham ao chamado ensino tradicional, que utilizava e ainda se utiliza da teoria, da racionalidade e da técnica, traduzida em habilidades mecânicas, e despreza o aspecto psicopedagógico no desenvolvimento do estudante, entre outros fatores que envolvem a educação e o ensino do piano. Esta oposição, trouxe mais liberdade no aprendizado, no sentido de o estudante estar em maior conexão com a música contribuindo com sua capacidade de compreensão e expressão musical.

Em vista disso, se pode dizer que todos esses materiais didáticos com suas orientações teórico-pedagógicas irão contribuir como subsídios teóricos para o

desenvolvimento desta dissertação, à medida que apresentam um panorama do que foi desenvolvido e disponibilizado no país, no período em que as duas professoras Sodrelina e Yara estavam desenvolvendo sua formação e suas atividades profissionais como professoras de piano.

3 AS IDEIAS E PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE TRÊS AUTORES: FREIRE, KOELLREUTTER, GAINZA

Este capítulo tem a intenção de apresentar e evidenciar o pensamento e os métodos do educador Paulo Freire e dos educadores musicais Hans-Joachim Koellreutter e Violeta de Gainza, acerca da alfabetização, o ensino da música e o ensino do piano, respectivamente. Assim como abordado no segundo capítulo, os educadores também trazem a proposição de novos caminhos para a construção do conhecimento, promovendo a participação efetiva do educando no seu desenvolvimento numa relação professor-aluno que instiga o pensar, o agir, através do experimentar, vivenciar, em oposição àquele ensino tradicional, o ensino bancário de que fala Freire, e que na música se revela como um ensino pautado na técnica, entre outros elementos. Com estas novas propostas dos autores se vai trazer um referencial teórico que permite iluminar a análise do processo de ensino-aprendizagem das professoras Sodrelina e Yara, de forma a apontar aspectos relevantes desse processo de ensino das professoras e melhor compreendê-lo. Ao final, salienta-se a maneira como os autores abordam ou promovem a ‘expressão’ ou ‘o expressar-se’ por parte do educando, observadas nas suas práticas e ideias. Esta ação tem a intenção de contribuir para o entendimento a respeito de como cada uma das professoras – Sodrelina e Yara, sujeitos deste estudo, desenvolvem nas suas práticas de ensino-aprendizagem ao piano a capacidade do educando expressar-se musicalmente, propósito deste trabalho de dissertação.

Cabe ressaltar, novamente, que a palavra ‘método’ aqui utilizada vai também seguir Penna (2012, p. 17) que entende os métodos como propostas de ensino-aprendizagem estruturadas sobre “princípios, finalidades e orientações”, que podem ser apresentadas de maneira mais específicas ou abrangentes.

Inicia-se o capítulo abordando Paulo Freire, em seguida Koellreutter e depois Violeta de Gainza, sendo que, sobre Koellreuter e Gainza, será exposto um breve histórico apresentando a formação e a atuação profissional de cada um destes

educadores, de maneira a situá-los na área da música e seu ensino, e mostrar a importância de ambos para o ensino de música.

Este texto, que vai trazer os educadores e suas contribuições, foi desenvolvido a partir de algumas obras dos educadores: Freire (1981,1985, 1987, 1989), que também é apresentado em Azevedo (2010); Koellreutter apresentado nas duas obras de Brito (2011, 2015), em entrevistas que o autor concedeu e foram organizadas por Kater (2018), e em Neves (2008); Gainza em dois de seus livros (1977a, 1988), em um artigo da autora (2011), vários textos sobre suas obras didáticas e depoimentos retirados do seu site (1977b, 2003, 2006, 2008), uma entrevista de Gainza concedida à Carrascosa Martínez (2010), e ainda em Brito (2012).

3.1 Paulo Freire nas suas ideias e práticas de educação

Paulo Freire, pedagogo e filósofo, deixou um imenso legado para a educação brasileira e mundial. Mostrando seu empenho e sua inquietação com o social – de quem lhes é tolhido o seu pensar, o seu crescer, o seu agir – o autor apresenta uma crítica severa à sociedade e ao mundo. Através dos seus livros, seus cursos, suas aulas, também expõe suas ideias e sua ação na educação como forma de atingir e transformar realidades. Suas ideias e práticas permanecem sempre atuais, e ainda são aplicadas a diferentes contextos de formação e em diferentes áreas do conhecimento, visto que se renovaram através do próprio autor e ainda se renovam através dos seus leitores e alunos. Tudo isso, como resultado de suas vivências e experiências que se construíram e se constituíram ao longo de sua vida.

Apresentando alguns dos vários temas de educação que Paulo Freire trata na sua extensa obra, parte-se do seu pensamento mais geral dentro da educação, destacando-se uns pontos importantes como: a preocupação do autor em proporcionar e manter uma relação dialógica entre o educador e o educando, ou seja, a relação de diálogo que vai dar abertura ao pensar e às inquietações do aluno numa troca de ensino-aprendizagem mútuas; o autor entende ser essencial buscar conhecimentos prévios que o educando traz, dando a possibilidade do aluno se apresentar e mostrar o que já experienciou e o que já conhece.

Outros pontos a serem destacados são: a crítica muito incisiva que o educador faz à educação bancária, crítica esta ao ensino tradicional que Freire busca mudá-lo, transformá-lo, mas que ainda é praticado nos tempos atuais e que ainda é recorrente

na área de música, onde vários de seus autores, inclusive Koellreutter e Gainza, compartilham deste entendimento a respeito do ensino; o respeito à diversidade cultural, um tema bem atual que infelizmente ainda é preciso buscar diálogo e trabalhar esta questão na educação e na música; e a politicidade na prática educativa, que é um tema bastante importante em qualquer tempo, e em qualquer área, pois abre espaço para que ocorram as transformações e as mudanças necessárias para o desenvolvimento da sociedade.

No que se refere especificamente ao ensino-aprendizagem, Freire (1989) apresenta seu método de alfabetização de seus alunos destacando a importância do ler.

Trazendo as palavras do próprio Freire:

Refiro-me que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima [proposta de alfabetização], este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da prática consciente.

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização (1989, p. 13, texto entre colchetes inserido por mim).

O autor entende que a alfabetização inicia pela percepção do mundo particular do aluno, com as palavras de seu mundo, suas primeiras experiências – realizando a leitura deste mundo, entendendo este mundo, e depois chegar à leitura das palavras desse pequeno mundo.

Seguindo a alfabetização num estado mais adiantado, o aluno deve ser instigado a realizar a leitura do mundo além do seu contexto particular, indo ao ambiente mais amplo – o da sociedade em que vive e participa, e da mesma maneira, chegar à significação na leitura da palavra, agora a palavramundo. Palavra esta que significa compreender as palavras escritas que representam as coisas do mundo que o aluno entendeu, fez sua leitura, e compreendeu através da relação do texto com contexto, com base nas suas percepções deste mundo. Sem a percepção, sem a leitura desse mundo, a palavra escrita e sua codificação não terão sentido e significado. Dessa maneira, as palavras aprendidas têm significado real para o aluno porque elas pertencem ao mundo vivenciado pelo próprio aluno, e não ao mundo vivenciado pelo outro.

Para o autor, a compreensão do sentido das coisas parte do entendimento do contexto do aluno porque este o vivencia e o percebe; e também da escrita ou da codificação das coisas deste contexto porque serão construídas baseadas na relação e no movimento contínuo entre o mundo percebido e a leitura da palavra, e que naturalmente construirá os seus significados. São as leituras ou as percepções deste mundo que trarão significação às palavras que traduzem este mundo, e ao mesmo tempo poderão transformá-lo se, pela relação entre texto e contexto, a leitura for consciente e crítica para realmente delinear e indicar onde e como agir para a mudança, ou seja, através da percepção e da compreensão do mundo o educando vai fazer escolhas e críticas, de maneira que possa expressar suas angústias, suas perspectivas, suas expectativas. Então Freire (1989, p. 13) afirma que a leitura da palavra pode reescrever a leitura do mundo, transformar o mundo através da prática consciente.

Nessa prática consciente ou também da consciência no ensino-aprendizagem, ou na consciência da percepção e leitura do mundo, Freire entende ser importante a aprofundar a conscientização do que se percebe, do que se experiencia, da relação entre texto e contexto para que ocorra a aprendizagem. E isso vai acontecer num diálogo entre a consciência e o mundo gerando “um conhecimento problematizador da realidade” [...] que vai levar o educando à uma ação crítica e transformadora, conforme Azevedo (2010, p. 42).

Dentro da sua pedagogia, Freire apresenta seu método de alfabetização de adultos em que “se refere a ela como ato de conhecimento, o que significa dizer que numa relação de diálogo entre educandos e educadores sobre o objeto a ser conhecido, os educandos assumem desde o início o papel de sujeitos criadores” (1981, p. 40). E sendo ato de conhecimento,

[...] o processo de alfabetização implica na existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos do conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão – a realidade social em que se encontram os alfabetizandos (FREIRE, 1981, p. 41).

O autor, partindo do ambiente dos alunos, no contexto que os envolve, trabalha com temas geradores que refletirão as vivências do cotidiano dos educandos, trazendo a realidade concreta para o desenvolvimento do aprendizado. Nesta prática, ao mesmo tempo que o autor tem a preocupação de alfabetizar – por meio dos temas

gerados pela comunidade específica, tem também a intenção de fazer seus educandos enxergarem e tornarem-se críticos de suas realidades, para que realmente possam agir sobre elas e mudarem seus destinos, transformando seus contextos.

Estes temas trazem as palavras do cotidiano dos educandos que retratam suas atividades diárias de trabalho, de família e de comunidade. Com o desenrolar das atividades pedagógicas – que ocorrem por meio do diálogo educando-educador e educando-educando, e também por meio da percepção de seus mundos – revelam-se as várias dificuldades e necessidades pelas quais estes educandos passam e que na maioria das vezes não as percebiam. Neste processo se observa a presença dos dois contextos abordados por Freire – o teórico, também chamado Círculo da Cultura, e o concreto em que os educandos assumem seu papel de sujeitos.

Partindo da leitura do mundo que sua educação e formação propõe, Freire revela que através da percepção, da conscientização, da crítica se atinge a autonomia, a emancipação, a libertação que vai tornar possível a transformação da pessoa, de seu mundo e também do mundo; sendo o educando sujeito de sua formação, da construção de seu conhecimento, portanto, sujeito criador, que se expressa pelo que constrói e cria. Da compreensão de seu mundo, é possível a leitura da palavramundo se tornar palavração, ou seja, se expressar pelas suas ações, pelas suas ideias, entendendo-se que o que foi aprendido torna o educando capaz de recriar e construir novas possibilidades como uma forma de expressão, dando um novo caminho para sua existência.

Finalizando Freire, pode-se dizer que suas ideias e práticas vão contribuir e servir de apoio para o entendimento das práticas de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras de piano Sodrelina e Yara, intenção deste trabalho.

No próximo item do capítulo, parte-se para apresentar o educador da música Hans-Joachim Koellreutter na sua formação e atuação profissional, e em seguida evidenciar os caminhos percorridos pelo educador nas suas práticas de ensino-aprendizagem da música que também vão contribuir como base teórica neste trabalho.

3.2 Hans-Joachim Koellreutter

3.2.1 Formação, chegada ao Brasil e atividades profissionais

Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), compositor, flautista e educador alemão naturalizado brasileiro, transferiu-se para o Brasil por causa de “problemas políticos advindos de seu envolvimento em atividades antifascistas” (BRITO, 2015, p. 23). Tendo também fugido da própria família que era partidária do regime nacionalista alemão, conforme Brito (2015, p. 26), chegou ao país na cidade do Rio de Janeiro em 1937.

Constituiu sua formação em música em conservatórios na Alemanha e na Suíça, onde teve intensa atuação como flautista, entre outras atividades. Segundo Brito (2015, p. 22), desenvolveu seus estudos em flauta – aperfeiçoando-se com o flautista Marcel Moyse¹ no Conservatoire de Musique em Genebra, foi aluno de composição e regência coral do regente alemão Kurt Thomas, e ainda estudou piano e musicologia. Também se aprimorou com o regente Hermann Scherchen², de quem foi discípulo direto e assistente.

Em entrevista à Carlos Kater, Koellreutter revela sua intenção ao chegar ao Brasil:

Pensei em como poderia me tornar útil a este país, que tão generosamente me acolhia, uma vez que vim para cá como emigrante político e fui, posteriormente, “apatriado”. [...]. Vim para cá como flautista, como concertista de flauta, e por isso, me perguntei até que ponto um profissional desses seria realmente útil num país como o Brasil. Cheguei à conclusão de que não seria importante, em última análise. [...]. Concluí que aqui se deveria desenvolver uma ação metódica e sistemática de educação musical. Então, a seguir, comecei a estudar a situação de educação musical (BRITO, 2015, p. 23).

Apesar de ter formação para desenvolver a carreira de musicista, Koellreutter revela a preocupação com a educação musical no Brasil, e a partir deste momento busca compreendê-la pois entende que poderá contribuir com o seu desenvolvimento. Em virtude disso buscou conhecer os trabalhos desenvolvidos por educadores da

¹ Marcel Moyse (1889-1984). Flautista francês, virtuose e extraordinário professor. Foi autor de muitos estudos e exercícios que se tornaram estudos obrigatórios para a técnica da flauta transversal. É autor do método que é considerado a Bíblia da embocadura para muito flautistas: *De la Sonorité-Art et Technique* (MASCOLO FLUTE CENTER & ESTUDANTES DE FLAUTA, 2020).

² Hermann Scherchen (1891-1966). Regente alemão, músico progressista que valorizava composições históricas e contemporâneas em igual medida e que colaborou com muitos compositores da música contemporânea. Escreveu um manual de regência “*Handbook of Conducting*” (SHARRATT, 2020).

música e compositores deste país, entre eles Sá Pereira e Villa-Lobos; e também procurou conhecer, observar e estudar a realidade do país, ao mesmo tempo que fez suas turnês – apresentando-se como flautista – pelo norte do Brasil indo até Manaus e, posteriormente da mesma maneira, viajando para o sul.

Neves (2008, p. 129) comenta sobre a chegada de Koellreutter em 1937

Essa data representa, na história da música brasileira, o início de um movimento de renovação que está na origem de praticamente todas as manifestações da boa música no país, pois Koellreutter seria não apenas o compositor e o intérprete que abandonou a Alemanha em crise e buscou um pouso tranquilo, mas também o organizador dinâmico dos movimentos de renovação e o líder absoluto da nova geração de compositores brasileiros, [...].

É possível perceber nas palavras de Neves, que o compositor muito contribuiu para o desenvolvimento da música, no que se refere ao estudo da composição, mas impulsionado pela sua intenção, também fez contribuições para o ensino da música, formando muitos jovens músicos e professores de música no Brasil e também fora dele.

E Neves apresenta o grupo, criado por Koellreutter, e que durou cerca de dez anos, mas que deu frutos, conforme relata

Foi em 1939 que Koellreutter e um pequeno grupo de músicos jovens interessados em seguir de perto o movimento musical contemporâneo criaram o grupo *Música Viva*, que logo se transformaria na mais viva célula de renovação musical do país, contribuindo, de maneira eficaz, para a revisão dos problemas relacionados ao ensino da música (especialmente da composição), à atividade musical de grupo (incentivo à formação de conjuntos de câmara) e à organização de concertos (NEVES, 2008, p. 137).

O flautista e compositor aqui se estabeleceu e desenvolveu seu trabalho também como professor, o que se pode destacar quando da criação de vários cursos os quais se pode citar: Cursos Internacionais de Férias Pró-Arte ocorridos na cidade de Teresópolis – RJ, de 1950 a 1960, os projetos da Escola Livre de Música de São Paulo Pró-Arte, ocorridos em 1952 em São Paulo e 1953 em Piracicaba – SP, e os Seminários Internacionais de Música ocorridos de 1952 a 1962 na Bahia, segundo Brito (2015, p. 28); além de sua atuação no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro a partir de 1939.

Segundo Brito (2015, p. 29), durante o longo período – dos anos 60 até 1975, Koellreutter teve uma vida bastante ativa. Viveu na Alemanha, momento em que teve

contato com vários compositores como Xenakis e Stravinsky. Atuou no Instituto Cultural da República Federal da Alemanha, sendo representante do Instituto Goethe na Índia, Sri Lanka, Birmânia, Japão e Coréia do Sul. Também, em Nova Déli na Índia, fundou uma escola de música ocidental – a Dehli School of Music em 1969 (BRITO, 2015, p. 29).

Conforme Brito (2015, p. 31), depois de uma década de ausência, retornou ao Brasil e passou a atuar no Instituto Cultural Brasil-Alemanha, de 1975 a 1980, e no Conservatório Dramático e Musical de Tatuí – SP, em 1983 e 1984. Fundou o Centro de Pesquisa em Música Contemporânea da Escola de Música da UFMG, e ainda foi professor-visitante nas universidades paulistas PUC-SP em 1984 e USP entre 1987 e 1990, entre outras muitas atividades.

Observa-se que Koellreutter foi um músico muito atuante desde sua chegada ao Brasil, tendo uma participação muito ativa na promoção e organização de cursos, escolas e conseqüentemente na formação de músicos, dando um novo olhar para o ensino, que será tratado a seguir através das suas propostas.

3.2.2 Koellreutter e suas ideias de ensino musical e práticas de formação

Segundo Kater (2018, p. 232), Koellreutter, ao chegar ao Brasil, buscou entender de que maneira a educação musical poderia contribuir para o desenvolvimento humano, e não só para o desenvolvimento musical. Este pensamento foi fruto das experiências do fascismo e do nazismo vivenciadas pelo autor na Alemanha, e que ao mesmo tempo queria combatê-las de alguma maneira. E com o auxílio de outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia, entre outras, e aplicando à música, foi construindo ao longo do tempo seus princípios de formação.

Da pedagogia musical proposta por Koellreutter, Brito (2011a, p. 20) coloca as questões que são essenciais ao educador. Entre estas questões, a seguir são apresentados três princípios pedagógicos que o orientam como educador.

Koellreutter entende que é preciso “aprender a apreender do aluno o que ensinar” (BRITO, 2011a, p. 20). Para que aconteça essa aprendizagem por parte do professor, é preciso observar, promover situações de diálogo, de participação ativa dos alunos, como modo de identificar que conhecimentos eles trazem, quais são os

interesses desses alunos, respeitando a bagagem cultural de cada um, complementa Brito (2011a, p. 31). Em depoimento do próprio autor,

A minha maneira de trabalhar parte sempre do aluno, dele para mim e não o contrário. [...]. Os estudantes, naturalmente, não perguntam no início. Então, o problema é como motivá-los, criando uma situação polêmica que lhes interesse ou então simplesmente partindo da prática musical. Esta prática tem que ser renovadora. [...] (KATER, 2018, p. 236).

Observa-se que o autor traz para sua prática a importância de dar voz ao educando, buscando conhecer o que faz parte da cultura deste aluno, os conhecimentos que ele tem e, ao mesmo tempo, o que lhe interessa aprender. Mas para isso, é necessário que haja um envolvimento do educador em propiciar atividades de aprendizagem que sejam atraentes e motivadoras para o educando.

Na sua prática Koellreutter tinha o questionamento como uma constante, outro princípio pedagógico seu. Sempre instigava, provocava o debate, ensinava e estimulava a análise, a crítica, o pensar dos alunos, fazendo-os vivenciar as aulas, possibilitando a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Esta fala de Koellreutter, a seguir, expõe seu pensamento sobre as duas questões que lhe são essenciais apresentadas anteriormente

O professor Koellreutter guiava-se (procedimento que aconselhava nos cursos de atualização pedagógica) prioritariamente pela observação e pelo respeito ao universo cultural, aos conhecimentos prévios, às necessidades e aos interesses de seus alunos. A participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipótese, a análise crítica, o questionamento... sempre foram princípios básicos presentes em todas as situações de ensino-aprendizagem propostas e/ou coordenadas por ele, posturas derivadas de sua vivência, experiência e reflexão, de suas pesquisas, análises e críticas aos modelos tradicionais de ensino (BRITO, 2011a, p. 31).

“Não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros” (Brito, 2011a, p. 20) é mais um princípio do autor que ele entende possível, pois pode propiciar ao educando a liberdade de buscar o conhecimento e ao mesmo tempo trazer a responsabilidade pelo seu desenvolvimento.

No que se refere às outras questões importantes à pedagogia musical o autor apresenta: que o ser humano seja o objetivo maior da educação musical.

Koellreutter entende que existe uma formação que deve ser desenvolvida em todas as profissões que são: a disciplina, a concentração, a capacidade de análise

das coisas, capacitar a pessoa integralmente; ou como o próprio autor coloca sobre este objetivo da educação musical

[...] que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; [...], como por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e reflexão (KOELLREUTER, 1998, p. 39-45, *apud* BRITO, 2011a, p. 43).

Percebe-se a preocupação do autor com a formação da pessoa nas diferentes capacidades humanas e não somente numa formação específica de uma área – a música, por exemplo, pensando sempre na construção da pessoa como um ser ativo na sociedade.

No processo de ensino-aprendizagem, Koellreutter entende que “educar é conscientizar”, e que a conscientização “se realiza na integração do pensar e do agir, da vivência e do processo intelectual” (Brito, 2015, p. 95-96). O autor reforça que “O professor não ensina nada; ele sempre conscientiza”, e ainda “se refere à consciência [...] como uma forma de inter-relacionamento constante, como um ato criativo de integração” (Brito, 2011a, p. 49).

Para Koellreutter a conscientização se dá à medida que o educando faz relações entre suas percepções e seu entendimento, seu pensar, ou seja, a medida que o aluno relaciona – corpo/prática com mente/teoria – as experiências vivenciadas com o processo intelectual.

Em se tratando da abordagem pedagógica da matéria música, Koellreutter vai se utilizar da improvisação como ferramenta para desenvolver seu trabalho pedagógico-musical (BRITO, 2011a, p. 20). E acrescenta que improvisar não é fazer qualquer coisa, mas deve ter objetivos e ser feita com planejamento, e depois é preciso, nas palavras do autor, “trabalhar muito: ensaiar, experimentar, ouvir, criticar etc” (Brito, 2011a, p. 47-48).

Utilizando-se da criação de jogos de comunicação e modelos de improvisação, o educador promove ao educando – neste experimentar, ouvir, ensaiar, criticar – o entendimento dos elementos constitutivos da música, ao mesmo tempo que este processo dá a liberdade ao aluno de expressar seu pensamento, seu sentimento por

atingir pela interação do pensar e agir “a construção do conhecimento musical de forma significativa e reflexiva”, conforme Brito (2015, p. 102).

O autor trabalha com modelos de improvisação propondo temas diversos, com a intenção de proporcionar a experiência dos diferentes elementos da música por meio da percepção destes elementos e através da sua execução prática com a utilização de materiais diversos e também instrumentos musicais. Dessa maneira, pode ocorrer o perceber e o fazer musical por parte do educando. Exemplificando uma aula inicial em que Koellreutter aplica a improvisação numa primeira experiência com os alunos

Começo a primeira aula, geralmente, sonorizando o ambiente. A criançada entra, ou neste caso, os professores entram e trazem potes, mil coisas da cozinha, diversos objetos sonoros e “sonorizam” o ambiente. Depois peço para desenhar em uma partitura gráfica. Para realizar alguma coisa. Na segunda aula, eles têm que tocar de acordo com aquela partitura. E assim a coisa se desenvolve, mas parte sempre das músicas dos modelos. Logo no primeiro contato alguém vai perguntar: “O senhor chama isto de música?” Então já estamos na discussão do que é música. E a próxima pergunta talvez seja: Qual a diferença entre pouso e silêncio?”. São todos termos que necessitam uma atualização (KATER, 2018, p. 247).

Koellreutter, na sua prática atendeu desde jovens estudantes de música e jovens músicos nos Seminários que criou, desenvolvidos em diferentes cidades do Brasil. Por meio de seus alunos, também atendeu e desenvolveu práticas que pudessem ser trabalhadas com crianças com idades diferentes.

Num exemplo das suas aulas com crianças, apresentando um modelo de aula na proposição de um tema específico “pulso ou pulsação” do ritmo, o autor comenta duas ações que aplica como modelos de improvisação. Em primeiro o Palhaço e, em seguida, descreve como se aplica outro modelo com base num diagrama chamado Cristal.

[...] no **Palhaço**, há um metro, que é fixo, e uma pulsação em torno da qual os alunos improvisam, mas seguindo a ordem do metro. O Palhaço vem e perturba isso.

Tem um confronto entre o metro, a pulsação, o pulso e a liberdade de expressão. O Palhaço representa a liberdade. Em torno da lei, do professor, no centro, há improvisadores que tocam estruturas rítmicas de acordo com este pulso. Livremente, mas dentro da pulsação. De fora, então, entra o Palhaço e perturba, critica-os... Ele interfere nesta música que estava sendo criada. Bem, este é o trabalho que tenho feito atualmente.... Criei um diagrama chamado **Cristal** cuja proposta é que cada aluno desenhe o seu próprio diagrama, com trajetos temporais, pré-determinados ou não, imitação ou concordância-adaptação ou consentimento, contrário ou oposição, contraste ou discordância, nova entrada mudando de assunto, com improvisação. Cada um segue uma linha dentro do modelo, separadamente.

Cada um faz um diagrama particular e o interpreta individualmente. Durante este trabalho surgem perguntas, por exemplo, “O que o senhor entende por pulsação?”. Então vem o círculo, que favorece o trabalho não linear. De maneira geral, começo falando do som, da escala, mas só ensino aquilo que surge durante a execução de um modelo (KATER, 2018, p. 244-245, grifos meus).

Ao promover que os educandos individualmente criem novas ideias, e conseqüentemente expressem-se, Koellreutter desenvolve sua metodologia, tendo como ferramentas a prática da improvisação. Exercendo o diálogo junto com a crítica, experimentando e explorando as diferenças, as repetições e imitações, os contrastes, as sonoridades dos diversos materiais, e ao mesmo tempo mantendo-se num modelo proposto – uma pulsação, no caso do exemplo anterior, traz a conscientização dos conceitos trabalhados. Trazendo o personagem “Palhaço” que provoca interferências no jogo, estas podem representar as dificuldades cotidianas as quais se vivencia e se tem que continuar apesar delas; mas ao mesmo tempo pode representar a possibilidade de ser diferente no meio do igual – a pulsação do ritmo, no caso. Então, tem-se dois vieses: do educando manter sua escolha de expressão, apesar das interferências; ou o educando buscar ser mais livre na sua expressão, nas suas escolhas, sendo divergente, novo como o personagem “Palhaço”.

Outra questão que o autor trata como essencial é o relacionamento e a interdependência entre a música, as demais artes, a ciência e a vida cotidiana, segundo Brito (2011a, p. 20). O autor, na construção de suas ideias, trouxe o conhecimento de diversas áreas, e ao mesmo tempo entendeu que para o desenvolvimento do aluno seria importante relacionar a música com outras áreas do conhecimento, aplicando a interdisciplinaridade – em simpósios interdisciplinares na Bahia e na cidade de Tiradentes (MG), e em currículos de escolas de música com esta visão, ambos criados pelo autor – e desse modo contribuiu para enriquecer o entendimento de música com o olhar destas outras áreas.

Finalizando, Kater apresenta resumidamente as ações e ideias que Koellreutter praticou e pensou na sua trajetória como educador e músico.

As causas que apresentou e persistentemente defendeu foram também grandes, na dimensão mesmo do país que adotou [...] visou o coletivo, o social, enfim, a humanidade. [...] suas propostas buscam re-situar o músico e seu trabalho numa sociedade em constante movimento, alargando perspectivas e campo funcional, de maneira a participar efetivamente da construção de seu tempo e a melhor servir ao humano (KATER, 2018, p. 16).

Esta colocação mostra as ações do Koellreutter ao longo de suas atividades, em que propôs, e também despertou e preparou muitos músicos no Brasil, para que transformassem suas práticas como educadores e como músicos levando as ideias do autor para realizar um novo modo de educar, com novas funções para a música, pensando na construção de um mundo mais humano.

Ao concluir, pode-se colocar que as ideias e práticas de Koellreutter, apresentadas neste item do capítulo, vão também servir de base e colaborar para a compreensão das práticas de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras de piano Sodrelina e Yara, propósito deste estudo.

Dando continuidade a apresentação dos autores que embasam este trabalho de dissertação, o item seguinte deste capítulo, vai trazer a educadora Violeta de Gainza, destacando suas ideias e práticas no ensino do piano e da música, e também vai mostrar, inicialmente, sua formação e atuação profissional.

3.3 Violeta Hemsy de Gainza

3.3.1 Formação e atividades profissionais

Pedagoga musical e pianista argentina, Violeta de Gainza (1929) teve sua formação de Licenciatura em Música, com especialidade em Piano, pela Universidade Nacional de Tucumán na Argentina. Em 1951, especializou-se em Educação Musical na Teacher's College da Universidade de Columbia, em Nova Iorque nos Estados Unidos. Complementou seus estudos formando-se em Psicologia Social na Escola de Enrique Pichon Rivière na Argentina (GAINZA, 2008, p. 1, tradução nossa). Foi estudar Eutonia³ com Gerda Alexander em 1976 em Paris e em 1982 na Dinamarca. (VIOLETA HEMSY DE GAINZA, 2020).

Na sua atividade profissional na Argentina, foi professora titular na Universidade de La Plata, no Conservatório Municipal Manuel de Falla e no

³ Eutonia. A eutonia de Gerda Alexander (1908-1994) é uma prática corporal baseada em ouvir sensações. É uma verdadeira auto-educação onde a pessoa, levada em conta em sua totalidade e em sua singularidade, é convidada a ser o observador de si mesmo. [...]. Desenvolver uma sensibilidade melhor facilita o relaxamento, o movimento e a postura, e enriquece a qualidade de vida (ASSOCIATION FRANÇAISE EUTONIE GERDA ALEXANDER, 2020, traduzido do francês no próprio site).

Conservatório Nacional Carlos López Buchard (GAINZA, 2008, p. 2, tradução nossa), e também foi nomeada professora honorária da Universidade Metropolitana de Ciências da Educação de Santiago de Chile (GAINZA, 2008, p. 4, tradução nossa).

Ao longo de sua trajetória escreveu mais de quarenta livros tratando sobre pedagogia da música, didática do piano, improvisação musical e musicoterapia, entre outros assuntos, tendo publicado em várias línguas (GAINZA, 2008, p. 1, tradução nossa), além de traduzir autores de obras fundamentais da Pedagogia Musical, como Edgar Willems e Murray Schafer (GAINZA, 2008, p. 3, tradução nossa).

Segundo Gainza,

[...] de seus ensinamentos nas esferas oficial e privada, tem realizado importantes contribuições teóricas e exercido uma influência decisiva nos desenvolvimentos pedagógicos musicais no continente latino-americano e na Península Ibérica (2008, p. 1, tradução nossa).

Organizações internacionais como: OEA; UNESCO; alguns governos; e a ISME (International Society for Music Education), a qual Gainza foi membro atuante, e atualmente foi nomeada membro honorária vitalícia, convidaram-na para atuar como professora e conferencista em universidades, conservatórios, centros musicais e artísticos de vários países europeus, da América Latina e da Oceania (GAINZA, 2008, p. 2, tradução nossa). Além disso, do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM) foi presidente desde sua fundação em 1995 até 2005, em que atualmente também é membro honorária (VIOLETA HEMSY DE GAINZA, 2020).

Mostrando um panorama dos diferentes países em que Gainza atuou ministrando cursos, seminários, conferências se pode citar: a Argentina; as capitais de diversos países como - França, Polônia, Suécia, Finlândia, Rússia, Estônia, Japão, Cuba, Costa Rica, Nicarágua, República Dominicana, Porto Rico, Venezuela, Peru, Equador, Bolívia, Uruguai; também as várias cidades dos diferentes países – Itália, Portugal, Espanha, Suíça, Áustria, Israel, Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos, Canadá, México, Colômbia, Chile; e no Brasil as cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Ouro Preto, Belo Horizonte, São João del-Rei, Goiânia, Brasília, Montenegro e Salvador (GAINZA, 2008, p. 3, tradução nossa).

Algumas das áreas que a professora se destaca e desenvolveu seus estudos são a da psicopedagogia e da musicoterapia, na qual utiliza para identificar dificuldades de aprendizagem, de expressão, de desenvolvimento, entre outras,

provenientes dos mais diversos problemas psicológicos, os quais a autora foi identificando ao longo dos muitos anos de trabalho com seus alunos, tanto na educação musical como no ensino do piano.

Como se pôde observar, a educadora teve seu trabalho e suas ideias lançadas e propagadas em diversos países, em diferentes culturas que entenderam ser apropriado conhecer e utilizar seus métodos, seus livros sobre os distintos temas por ela abordados, contribuindo assim com a formação musical e humana de muitos e muitos músicos, professores, jovens e crianças. E são essas ideias e propostas de ensino da música e do piano que serão apresentadas a seguir.

3.3.2 Gainza: ideias de educação para música e práticas no ensino do piano

Anteriormente, se pode verificar que Violeta de Gainza aborda, em sua prática e nas suas obras, diversos temas que envolvem o ensino-aprendizagem da música.

É importante destacar que a professora, ao longo de seu trabalho, mantém a compreensão de estar em permanente formação, e por isso foi estudando e buscando novos caminhos e o conhecimento de outras áreas que pudessem contribuir com as necessidades que foram se apresentando e com as mudanças naturais que a sociedade continua demandando. Brito resume muito bem esta trajetória de Gainza:

No seu livro, "La iniciación musical del niño", era muito em cima dos métodos da primeira geração, Dalcroze, Willems, Kodaly, que ela estudou muito. Ela foi ampliando o trabalho, foi buscar apoio na musicoterapia, na psicopedagogia, na eutonia, no papel do corpo; sempre escrevendo, pensando e trazendo coisas. Hoje está com uma nova proposta que ela chama de Nova Práxis, que é uma prática de educação musical (BRITO, 2012, p. 113).

Como se pode perceber, inicialmente no desenvolvimento de seu trabalho a professora empregou as ideias dos autores dos métodos ativos⁴ da primeira geração, citados anteriormente, que trazem a atividade ou o movimento, a experiência e a vivência musicais como meios para a aprendizagem do ritmo, percepção corporal e auditiva, a prática vocal, entre outras. Segundo Gainza (1988, p. 104), esta geração trouxe a ideia que revolucionou a educação musical, na qual o ensino passa a dar

⁴ Métodos ativos. Seus autores foram mencionados e suas ideias tratadas no capítulo dois desta dissertação, que inicia na página 53.

ênfase ao educando e não à disciplina, preocupando-se com o aluno e seus processos de desenvolvimento, ideia essa que teve como influência o pensamento pedagógico da educação nova, conforme Mesquita (2010, p. 64-65). Estas ideias se mantêm importantes aplicá-las nas práticas mais atuais, entretanto, a professora Gainza justamente ao longo do tempo buscou renová-las e também procurou outras fontes que a ajudassem a pensar outras práticas que complementassem as necessidades do seu tempo.

A autora escreveu vários livros, entre eles, métodos de ensino de piano ou coletânea de peças para os alunos iniciantes, sejam eles crianças, jovens e adultos, mas também orientou alunos mais adiantados no piano. Entretanto, a autora destaca que “todo método deve ser recriado pelo professor que o aplica” (GAINZA, 2010, p. 50).

Estas obras de Gainza servem como orientadoras de uma prática a ser desenvolvida com o aluno para musicalizá-lo⁵ e também iniciá-lo na sua formação musical através do piano, preparando-o para realizar um estudo mais profundo sobre música, e torná-lo um músico instrumentista, neste caso, e/ou professor de música, se assim desejar.

Para Gainza, um primeiro ponto a destacar é que desde os momentos iniciais de ensino-aprendizagem do aluno, a prática direta no piano é um caminho para fazer música, viver a música e compreendê-la, promovendo o aprendizado dos diversos elementos musicais; e a autora reforça seu entendimento quando fala “tocar piano se aprende tocando” (GAINZA, 1977, [s.p], tradução nossa).

Este aprender tocando de Gainza é abordado sob um olhar diferenciado em relação ao ensino tradicional do instrumento. No seu entendimento, é importante partir do que o aluno traz de conhecimento musical de suas vivências em família e do seu cotidiano, do seu entorno, para a partir deste ambiente musical conhecido o aluno se sinta acolhido, se envolva, e se desenvolva musicalmente. Todavia, no ensino tradicional as preocupações são com a leitura – decodificando uma linguagem, e em como executar, transferindo grande preocupação com a técnica, mecânica e árida, em que deixam de lado a participação do ouvido, na fala de Gainza (1988, p. 106).

A professora Gainza (1988, p. 116) chama a atenção que na sua prática de ensino, o instrumento piano é tratado como “uma ferramenta, um meio para se chegar

⁵ Muzicalizá-lo. Tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical (GAINZA, 1988, p. 101).

à música”, ou seja, o objetivo final do aprendizado é a música e não o instrumento. E a autora complementa “o que importa, em primeiro lugar, é conectar nossos alunos com a música” (GAINZA, 1988, p. 116).

Outros pontos a serem destacados pela autora são: que o “processo educativo-musical se realize de dentro para fora”; que é essencial a “*educação do ouvido*”; e que ocorra a participação da consciência mental (Gainza, 1988, p. 117).

Estes pontos estão interligados no processo educativo de que Gainza fala porque, ao partir de uma vivência musical do educando ao piano, se vai proporcionar uma experiência auditiva de percepção de sonoridades, ritmos, silêncios, etc., tanto daqueles que lhe são familiares quanto a percepção de novas sonoridades e etc. Estas sonoridades, melódicas e rítmicas, serão sentidas, percebidas pelo educando internamente e com o auxílio da sua consciência – sua participação mental, que poderá externar o que por ele foi absorvido, transformando em compreensão o que foi experienciado.

Assim o educando constrói seu conhecimento, ou seja, constrói seu aprendizado da música, seu entendimento do que realizou e experimentou musicalmente, constrói a compreensão da linguagem musical e dos elementos que a compõem. E é no que se apoia o pensamento de Gainza, ao dizer que a “*linguagem musical* é aquilo que conseguimos *conscientizar* ou aprender a partir da experiência” (1988, p. 119). E a autora complementa e reforça que os “elementos de linguagem musical são adquiridos, em cada idade, como aquilo que sei e que *conheço* sobre o que eu mesmo *faço*” (GAINZA, 1988, p. 120), proporcionando autonomia e desenvolvimento pessoal.

A maneira como a educadora, na sua prática, desenvolve e promove esse ‘*conhecer sobre o que faço*’ seria interessante apresentar a seguir, de forma a dar uma noção de seu processo de ensino-aprendizagem.

No piano, inicialmente Gainza faz o aluno “explorá-lo, tocá-lo, conhecê-lo” (2003, [s.p], tradução nossa). Isto significa explorar no instrumento as diferentes possibilidades de sonoridades promovendo o diálogo entre o aluno e o instrumento; reconhecer estruturas básicas da música que sejam familiares ao aluno e “estimular novos ordenamentos e estruturas musicais”, ou seja, criar novas estruturas (GAINZA, 1977, [s.p], tradução nossa); também promover a expressão pessoal de ideias musicais simples através da improvisação (GAINZA, 1983, [s.p], tradução nossa), e

ainda se utilizar do cantar livre e do tocar livre o instrumento, para que o fazer musical do aluno seja prazeroso (GAINZA, 1987, [s.p], tradução nossa).

É importante destacar que, segundo Gainza,

A música não pode ficar à margem dos processos psicopedagógicos que hoje constituem a base de todo o procedimento de desenvolvimento e aprendizagem. [...]. Toda a abertura nas abordagens pedagógicas influenciará positivamente nos processos de desenvolvimento (1987, [s.p], tradução nossa).

Percebe-se a preocupação da autora ao pensar e elencar atividades de ensino-aprendizagem musical levando em conta e se apropriando dos conhecimentos de psicopedagogia para atingir os vários objetivos para o desenvolvimento musical da criança e do aluno em geral.

Além das atividades já apontadas, é importante também destacar que Gainza aborda na sua prática de ensino-aprendizagem ao piano: o “conhecimento sistematizado dos elementos e estruturas da notação musical através da execução de peças musicais (1977, [s.p], tradução nossa); e também a leitura estrutural – que “identifica conjuntos e padrões musicais característicos, de caráter rítmico-melódico-harmônico” (GAINZA, 2003, [s.p], tradução nossa) e deve ser estimulada através de “tarefas de audição, análise e ação musical, associando o discurso e a execução instrumental com recursos gráficos e verbais” (GAINZA, 2006, [s.p], tradução nossa).

Nestes processos básicos de experiências vivenciadas, a autora resumidamente coloca como o aluno pratica ao piano: “os dedos tocam, o ouvido escuta e aprende, a mente relaciona”. Mas, indo em direção ao aprendizado de tarefas musicalmente mais complexas, Gainza vai abordar a interpretação musical e o sentido estético da obra por meio do reconhecimento da estrutura da obra musical em repertório pianístico variado (GAINZA, 2006, [s.p], tradução nossa), o que significa que aqui serão identificados elementos que caracterizam a compreensão do discurso musical e de seu sentido estético.

Além disso, cabe destacar o papel da consciência corporal na execução e expressão musical aplicada através da técnica pianística que Gainza desenvolve com seus alunos. E a autora explica como ocorre o processo,

Na música, o ouvido nos informa sobre o grau de precisão e agudeza do comportamento corporal. Poderíamos dizer que o ouvido educa o corpo e, ao mesmo tempo, que o corpo educa o ouvido, num permanente processo de

feedback. Quando o ouvido não se sente satisfeito com o resultado sonoro, automaticamente induz leves modificações a nível corporal, que tendem a melhorar a qualidade do som (GAINZA, 1988, p. 128).

Percebe-se, que diferentemente do ensino tradicional, em que a técnica pianística em geral é abordada de maneira mais mecânica do que musical, a autora tem a preocupação em desenvolver o controle da movimentação das mãos e do corpo ao piano, através da percepção do ouvido. Ela entende que utilizando esta nova prática, o aluno poderá se expressar musicalmente com mais consciência e controle sobre o seu fazer musical, agregando necessariamente todo o entendimento sobre todos os elementos que envolvem a compreensão da obra musical. A autora se utiliza dos conhecimentos sobre 'eutonia', aprendidos com Gerda Alexander que é estudiosa do assunto, para trabalhar com seus alunos o toque pianístico e a expressão, no sentido de atingir melhores resultados, principalmente quanto à qualidade de som.

Segundo Gainza (2006, [s.p], nossa tradução), "Porque é essencial fundamentar as bases para o desenvolvimento de uma técnica saudável e natural, se estimula o aluno para que compreenda o trabalho dos seus dedos", e ao mesmo tempo cuidar do sentido artístico, motor e sonoro. E a autora complementa que "Estas condições serão decisivas para a aquisição e o desenvolvimento da memória inteligente e duradoura, baseada na compreensão (global e particular) e não na mera repetição das partes (global e particular)" (GAINZA, 2006, [s.p], nossa tradução).

A autora também demonstra a preocupação com a prática do professor, e assim, tratando especificamente sobre o assunto, Gainza em seus livros e na sua prática de ensino-aprendizagem, apresenta que a prática do professor é um elemento importante para atingir bons resultados pedagógicos. Ao mesmo tempo, ela entende que essa prática vai depender da preparação deste professor e seu nível de musicalização (GAINZA, 1988, p. 94). "O domínio da matéria musical não basta se não está unido ao interesse, à convicção do que se está transmitindo", é preciso envolvimento por parte deste professor para que consiga conquistar e cativar o aluno de tal forma que este participe deste processo com satisfação.

Em virtude disso, Gainza vai apresentar dois pontos que ela percebe primordiais que o professor tenha na sua prática para que, ao acontecer realmente, alcance bons resultados. São eles: o *espírito pedagógico* que significa que o professor deve ter interesse, entusiasmo e convicção do que está ensinando; e a *técnica pedagógica* que integra e instrumentaliza os diferentes aspectos da experiência

musical. “O espírito e a técnica pedagógica realimentam-se mutuamente. Entretanto, o espírito preside e ilumina a técnica” (GAINZA, 1988, p. 94).

Como é possível observar, a autora destaca a importância da formação do professor tanto na sua técnica pedagógica quanto no entusiasmo e o cuidado que ele deve ter com o aluno ao atuar na sua prática, para que realmente o aprender tocando se concretize através do aluno, ou seja, que o aluno atinja o fazer, o viver e compreender a música.

Em uma entrevista concedida à Carrascosa Martínez, Violeta de Gainza comenta uma nova proposta educativa

A nova práxis educativa é “fazer” e ao mesmo tempo “saber o que se está fazendo”. Ou seja, “fazer” de maneira consciente. O que se procura integrar na nova práxis é recuperar os diversos tipos de consciência dos quais já falava Edgar Willems. [...]. A nova práxis (uma das metas do FLADEM) defende pedagogias musicais mais humanas, flexíveis e abertas onde a práxis deve estar integrada: Fazer-Sentir-Pensar. Este processo ajuda na compreensão de que estamos fazendo (CARRASCOSA MARTÍNEZ, 2010, p. 14).

Pode-se considerar que na sua nova práxis educativa a autora dá mais um passo à frente quando busca o pensamento do voltar-se para o humano, por meio de novas possibilidades de atividades e experiências que associem a ação, a percepção e a consciência no processo de ensino aprendizagem, trazendo a consciência como o norte para este aprendizado, proporcionando que o fazer musical seja a expressão consciente do educando. Sem consciência, a ação e a percepção se anulam, passam e não constroem o conhecimento.

E a autora vai mais além quando coloca que no século XXI, se reconhece a música como “*ferramenta privilegiada de intervenção social*” (GAINZA, 2011, p. 12, tradução nossa), capaz de contribuir para amenizar e reparar as exclusões que ocorrem na atualidade e que são de toda ordem. Para a autora “a música deveria fazer parte da formação básica, [...], por ser uma experiência insubstituível para a existência humana” (GAINZA, 2011, p. 12, tradução nossa).

Ao ser apresentado o desenvolvimento do pensamento de Gainza, se percebe o movimento na busca contínua de novas práticas, ao longo de suas atividades, também percebendo a música como participante no combate as diferenças sociais, sempre indicando a sua preocupação em contemplar as demandas de cada tempo transcorrido, o que significa uma preocupação constante com a transformação para

melhor formar não só musicalmente, mas ao mesmo tempo formar integralmente para transformar; pensamentos esses que vão sustentar e orientar teoricamente para a compreensão das práticas de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras Sodrelina e Yara, finalidade deste estudo.

3.4 Freire, Koellreutter e Gainza na liberdade de se expressar

Ao trazer as ideias e práticas de ensino-aprendizagem dos autores Freire, Koellreutter e Gainza respectivamente nos itens 3.1, 3.2.2, e 3.3.2 deste capítulo, se observa muitas afinidades, e mesmo seguindo caminhos distintos, se percebe que os autores se relacionam e dialogam em muitos momentos de suas práticas e ideias.

Cabe destacar um primeiro momento, uma primeira relação entre as práticas em que se verifica o entendimento que os educadores têm em promover a aprendizagem a partir do vivenciar, do experienciar por parte do educando, e assim construir o conhecimento. Para tal propósito, as técnicas utilizadas pelos educadores para fomentar este experienciar são diferenciadas, mas o fundamento deste entendimento é o mesmo, ou seja, vivenciar e fazer para compreender. Koellreutter nos seus diversos modelos de improvisação trabalhados e construídos nos seus cursos de formação, se preocupou em abordar a experiência musical ao tratar da subjetividade, sensibilidade através de contextos musicais que fossem expressivos, valorizando os “aspectos qualitativos” musicais, que emergem da experimentação e vivências praticadas, e não somente os quantitativos da música. Brito (2015, p. 8-9) apresenta pelo menos treze modelos de improvisação do educador (*O palhaço, Os vizinhos desconhecidos, O maracatu dodecafônico*, por exemplo), além de nove exercícios de comunicação (*O comício, Permitido-proibido*, por exemplo), em que todos dependem do vivenciar, experimentar sons, música, movimentos, e também dialogar e construir a improvisação e através dela produzir o conhecimento. Ao mesmo tempo, se pode acrescentar que Gainza, também vai trabalhar a experiência musical, tanto no piano como na educação musical. A autora apresenta o “jogo musical livre e espontâneo”, que é a improvisação, que se realiza através da “atividade vocal-corporal-instrumental”, abordando os elementos – melodia, ritmo, harmonia e timbre – promovendo a experiência para a compreensão musical (GAINZA, 2010, p. 66, tradução nossa). Gainza coloca que “Improvisar [...] significa para o aluno

conhecer-se a si mesmo, [...]” (2010, p. 68, tradução nossa), ou seja, a atividade de improvisação promove a liberdade de experimentar e essa prática permite ao educando conhecer-se e perceber suas potencialidades, seus limites e ter entendimento para superá-los. Da mesma forma, Freire instiga a experiência do educando ao promover a percepção e leitura das vivências e coisas cotidianas apresentando este novo olhar que estimula a curiosidade frente ao objeto a ser conhecido. E, é “a experiência sistemática dessa relação que é importante” (FREIRE, 1989, p. 26), ou seja, possibilitar e capacitar o educando a sempre estar em posição de curiosidade, de modo a vivenciar a experiência a tudo que se apresenta para assim construir seus significados, sua compreensão.

Um segundo momento a salientar é a importância da formação inicial trazida pelos autores por meio da promoção da leitura no sentido de percepção das coisas, dos sons, para construir a compreensão. Mesmo quando Freire educa adultos, ele fomenta e instiga essa formação inicial necessária para o desenvolvimento da pessoa. É um reeducar, uma nova aprendizagem consciente que se constrói no educando adulto. Do mesmo modo, na música, Koellreutter que também forma educadores de crianças e jovens, através de seus cursos propicia aos seus alunos educadores musicais a possibilidade de se reconstruírem, de entenderem novos modos de abordagem e promoção do conhecimento musical, da mesma maneira que em Freire, reeducando os adultos, e permitindo que chegue aos educandos – crianças e jovens – esse novo olhar das práticas de ensino-aprendizagem. Gainza forma crianças e jovens mediante suas práticas de musicalização e também através do piano. A autora, por meios de seus livros e cursos com crianças e jovens e também com educadores musicais, vai atuar diretamente na formação inicial, se utilizando de diversas obras didáticas organizadas por ela, mas tendo um entendimento de buscar constantemente renovar suas práticas, de inserir elementos de outras áreas, sempre na intenção de melhor formar, adaptando-se as mudanças e aos anseios da sociedade. Para todos os três autores, ocorre uma alfabetização da percepção, do corpo, dos sentidos – da vivência, da experimentação, da experiência – na música em especial a audição e o movimento, e em Freire através de um novo olhar pela percepção – ocorridos pelas diversas e criativas atividades fomentadas pelos três autores e que vão resultar nas leituras do mundo, dos sons e da música e sua conseqüente expressão. Cada um no seu contexto e ambiente, na sua dimensão de área do conhecimento e nos seus níveis de formação, mas que ao mesmo tempo convergem neste entendimento de tornar o

educando capaz de compreender e expressar-se, o que resulta em transformar, modificar a si mesmo e o seu entorno, e mesmo um contexto mais amplo.

Parafraseando Freire, na relação pedagógica, ele entende que o educador orienta, ajuda, mas não pode anular a criatividade e a responsabilidade do aluno, e se pode complementar com a fala do autor quando diz que “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral” (FREIRE, 1989, p. 13).

Outro momento a ser salientado é o fato dos três autores se voltarem para – o educando, entendendo que ele é o protagonista de sua própria formação, não mais o professor. Esta iniciativa é reflexo da pedagogia da escola nova iniciada nos primórdios do século XX, abordada neste mesmo século por diferentes educadores musicais e também timidamente por pedagogos do piano, e já mencionados no segundo capítulo deste trabalho.

Ao lado deste protagonismo, aparece a figura do educador que promove e fomenta o diálogo entre o educando, o objeto de estudo e o educador, propiciando a interação entre eles e também com os outros educandos, de forma a construir assim o conhecimento. Na fala de Freire, “O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos no ato de conhecer educador-educando e educando-educador” (1981, p. 42) abrindo-os para a curiosidade, a crítica, a descoberta, a criatividade e a partir deste diálogo sobre o objeto, a troca de experiências, se compreende sua significação. Da mesma forma, Koellreutter ao trabalhar um conteúdo musical, por exemplo, parte do questionamento, ele dá abertura para os alunos se manifestarem, exporem suas experiências, seus saberes, ou seja, provoca e propicia o diálogo, para a partir do que os alunos conhecem possa promover a construção, o entendimento do conteúdo ou assunto proposto. Isto se revela na fala do autor “*A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber*” (BRITO, 2011a, p. 34). Gainza desenvolve o aprendizado da música através do piano se utilizando da experimentação, do fazer, tendo o ouvido como regulador. A autora propõe e instiga que o aluno explore, toque e conheça o instrumento, entendendo que por meio dessas práticas transcorre o diálogo entre o aluno e o instrumento. No momento que o aluno experencia os sons no piano ele está realizando trocas com ele, ou melhor, ao acionar as teclas, o instrumento lhe produz os sons e lhe dá uma resposta, e a partir disso o aluno constrói uma relação musical de diálogo com o piano, resultando na significação de diferentes elementos da linguagem musical, ou seja, na leitura significativa destes sons pelo ouvido, construindo o conhecimento; assim como em Freire, em que o

educando vai perceber e fazer a leitura ou a significação da palavra por meio da experiência do objeto ou assunto, pelo diálogo com ele - objeto, tendo o educador como motivador. Nas palavras de Gainza, o aluno “através do jogo – da improvisação sente que inicia um diálogo com seu instrumento [...] explora o piano, enquanto este vai liberando e entregando-lhe um por um seu som, segredos musicais” (GAINZA, 1970, [s.p.], tradução nossa).

Cabe acrescentar mais um momento de aproximação entre os autores que é o entendimento da participação da consciência ou conscientização no processo da construção do conhecimento, em que os autores repudiam o ensino tradicional que se valia ou ainda se vale da memorização no ensino, em detrimento da utilização da consciência para a compreensão. Cada autor, a sua maneira, aborda a necessidade de o educando perceber e tornar consciente aquilo realiza, vivencia ou experencia de modo a apreender o conhecimento. Gainza, por exemplo, diz que é necessário “sensibilizar a criança, torná-la receptiva e consciente diante de sua própria experiência” (1988, p. 120) porque a “consciência mental que é o *substratum* da experiência” (GAINZA, 1988, p. 119), trazendo para o educando o entendimento de ter consciência sobre o que estiver fazendo, executando ao piano, no caso de uma peça musical, para realmente compreender, senão será mero repetidor. Em Freire, ao trabalhar a alfabetização dos adultos, propõe este alfabetizar pela conscientização associada à percepção, necessária para que realmente ocorra o entendimento e significação das coisas, do contexto pelas experiências vividas. Sem essa consciência, a experiência é nula, não traz resultados para a construção do conhecimento, o que Freire nos fala “[...], não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teórica-prática, reflexão-ação” (FREIRE, 1981, p. 113). Dessa mesma maneira Koellreutter aborda a conscientização ao entender que a percepção depende do nível de consciência da pessoa, do educando. Nas suas palavras “ *A conscientização implica desenvolver simultaneamente a vivência e o processo intelectual, [...]*” (BRITO, 2011a, p. 49), percebendo-se que ambos são interdependentes para que o processo de compreensão das coisas, dos conteúdos, mas também da vida aconteça. E como consequência deste entendimento, Koellreutter propõe um processo de formação em música apoiado no “fazer e na análise crítica” (BRITO, 2011a, p. 49), ou seja, percepção pela experiência e consciência.

Um outro momento a destacar é a intenção dos autores em desenvolver o ser humano de forma integral, ou seja, a atenção que os autores trazem para nas suas práticas trabalharem a constituição da pessoa, não só para uma área específica do conhecimento, mas formar a pessoa de maneira que desenvolva outras capacidades que enriqueçam sua formação e propiciem perceber seu papel na construção de uma sociedade, a sua consciência social, mesmo nos autores da música – Koellreutter e Gainza.

Apresentando um exemplo em Koellreutter, que segundo Brito, após um período no Oriente, o autor traz um novo entendimento sobre a educação em que se volta para a formação integral do ser humano. Dessa maneira o educador vai usufruir das “qualidades da música para influenciar as qualidades humanas (e vice-versa)”, com a intenção de formar “seres humanos preparados para viver o ‘novo mundo’” (BRITO, 2015, p. 99), o que demonstra a importância de uma formação mais ampla para os educandos da música. E esse pensamento Freire apresenta de forma diversa, quando promove no educando, a partir da alfabetização, a capacidade de transformar, construindo no educando sua consciência de ser capaz de agir por conta própria, ser uma pessoa que faz suas escolhas e que pode influenciar e modificar o seu contexto, sua realidade. Esta alfabetização não é só o aprendizado de palavras e suas significações, mas é o aprendizado da vida, de perceber-se no mundo, de construir-se através do discernimento porque consegue perceber e descortinar as suas realidades e as do mundo, e assim caminhar com este novo olhar, com autonomia e liberdade. Gainza, no decorrer de suas atividades como educadora, musicista e pesquisadora, procura constantemente incrementar suas práticas de ensino da música, e se pode destacar a introdução dos conhecimentos sobre psicopedagogia, no final da década dos anos 1980, o que trouxe muitos benefícios ao desenvolvimento musical e geral do educando. Já no século XXI a autora, sempre acompanhando as mudanças sociais, destaca a nova práxis – o fazer de maneira consciente, e tem a compreensão da “potencialidade das atividades artísticas de *influir integralmente na pessoa humana*, não apenas nos aspectos sensoriais e afetivos, mas no desenvolvimento intelectual e social” (GAINZA, 2011, p. 12), demonstrando ser a música um veículo de educação mais ampla, mais abrangente, sendo também capaz de minimizar as diferenças e sociais.

Finalizando e procurando identificar nas práticas de ensino-aprendizagem dos três autores o sentido do ensino-aprendizagem que instigue e desenvolva no

educando a sua capacidade de compreensão e de expressão, que é o tema (foco) deste trabalho de dissertação, se pode dizer que estas capacidades são abordadas pelos três autores de maneira diversa.

Freire propõe o desenvolvimento do pensar, do ser crítico pela leitura do mundo e assim criar e recriar seu mundo, seu contexto, suas possibilidades de agir e crescer. E esse pensar, ser crítico, criar e recriar são momentos do desenvolvimento da consciência e compreensão, que estimulam e resultam em autonomia e liberdade, para transformar-se, agir e expressar-se como pessoa.

Koellreutter, sendo um compositor de música contemporânea, entende o aprendizado através do jogo e da criação, o que permite e instiga a comunicação e a expressão musicais, e propicia explorar situações de igualdade e diversidade rítmico-melódicas e novas sonoridades em diferentes instrumentos e materiais contribuindo e construindo a compreensão musical do educando. Essas atividades possibilitam expressar a cotidianidade, e dessa maneira suscitar e potencializar o educando a ser crítico da sociedade através da música. Percebe-se que a prática de ensino-aprendizagem utilizada pelo autor não é só para construir o conhecimento sobre o conteúdo, neste caso musical, mas para valer-se destes instrumentos para uma formação maior e uma expressão maior, assim como em Freire.

Gainza, na sua prática, entende que deve haver uma integração entre fazer-sentir-pensar. A autora se utiliza da experimentação ao piano, como um dos meios a improvisação, para desenvolver a percepção auditiva e corporal – dos sons e dos movimentos – trazendo os elementos que compõem a música – ritmo, melodia, harmonia e timbre – e sua organização, e também a consciência do movimento corporal – de tocar ou produzir o som e também de sentir este som, mostrando que a música se faz pelo equilíbrio destas ações. Não é possível fazer música somente com a execução técnica, ou somente com a percepção, a sensibilidade. A autora demonstra a importância da integração deste fazer-sentir-pensar, que vão construir a compreensão musical do educando que vai ser transformada em sua real expressão através da música, finalidade da prática (execução) musical.

Ao se apresentarem estes momentos de diálogo e aproximação entre os autores, ao mesmo tempo que se identificou as afinidades apresentadas, percebe-se que todas as iniciativas propostas para o desenvolvimento e formação dos estudantes ou educandos sinalizam para um fim que é a autonomia e liberdade para agir, crescer, expressar-se e emancipar-se, independentemente se for na música ou na educação.

Assim entende-se que a educação e a arte são veículos de formação que têm a força e subsídios para agir em todas as situações da vida, porque promovem e capacitam para a compreensão e a expressão. E dessa maneira, os autores através das suas ideias e práticas, demonstram a inquietação e o cuidado em alcançar e sensibilizar os educandos para uma expressão maior que é a de tornarem-se agentes de mudanças neste mundo.

4 DAS IDEIAS E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS SODRELINA E YARA

Este capítulo tem a finalidade de apresentar o resultado deste trabalho de dissertação, delineando, ao longo deste, as ideias e as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas aulas de piano de cada uma das professoras Sodrelina Hallal e Yara Cava, de modo a trazer subsídios à questão de como desenvolver no aluno a capacidade de compreender uma obra e expressar-se musicalmente no seu fazer musical, sua execução musical. Por fim, através do olhar dos autores Paulo Freire, Hans-Joachim Koellreutter e Violeta de Gainza, realizar uma reflexão acerca das práticas e ideias das professoras que promovem a compreensão e a expressão musical dos alunos, através das obras já mencionadas no capítulo 3.

A metodologia desenvolvida emprega a técnica descritiva, que procurou delinear os caminhos percorridos pelas professoras nas suas práticas de ensino-aprendizagem ao piano e elencou as ideias que orientam estas práticas de ensino-aprendizagem relevantes de cada uma das professoras. Como instrumento para a coleta dos dados foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas para cada uma das professoras, sendo duas direcionadas à professora Yara Cava e a uma outra direcionada a uma aluna da professora Sodrelina, pelo fato da professora ser falecida. Cabe destacar que Fujisawa (2000) traz o entendimento que a entrevista semiestruturada “é aquela guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação de questionamentos a medida que vão sendo fornecidas pelo entrevistado” (BELEI et.al, 2008, p. 189). O conteúdo destas entrevistas foi direcionado ao ensino, de modo a identificar as práticas realizadas nas aulas de piano, e o pensamento das professoras sobre o ensino-aprendizagem da música. É necessário observar que uma das entrevistas ocorridas com a professora Yara foi dirigida a conhecer a sua formação musical, como já mencionada e apresentada no primeiro capítulo. As entrevistas com a professora Yara ocorreram em sua casa; e a entrevista com a aluna da professora Sodrelina aconteceu no ambiente do Conservatório de Música da UFPel, e mais adiante a aluna respondeu, em áudio

no formato mp3 em duas ocasiões, a algumas questões complementares que foram elaboradas posteriormente. Ao serem aplicadas, todas as entrevistas foram gravadas no formato mp3 com o consentimento das entrevistadas, e encontram-se nos anexos R, S e T deste trabalho, respectivamente. O tratamento das gravações das entrevistas ocorreu por meio do processo de transcrição realizada por mim, deixando o texto o mais próximo possível das falas das entrevistadas, mas ao mesmo tempo empregando clareza ao texto através da utilização da ortografia padrão, com a retirada do excesso de marcadores conversacionais como “né”, entre outros, conforme orienta Penna (2015, p. 141). As transcrições das entrevistas encontram-se nos apêndices A, B e C desta dissertação. Também foram recolhidos documentos que serão indicados nos itens que tratam de cada uma das professoras neste capítulo.

A respeito da aluna da professora Sodrelina que concedeu a entrevista para a realização deste trabalho, se pode colocar que ela foi escolhida em função dos seguintes fatos: ter iniciado ainda criança os seus estudos de piano com a professora Sodrelina; ter desenvolvido ao longo de oito anos os seus estudos, tempo bastante significativo para o ensino do piano quando, em geral, ao final deste tempo o estudante já apresenta um domínio técnico-musical ao piano bem relevante; ter ingressado e concluído o Curso de Música - Bacharelado em Piano; e ainda, manter uma carreira artística como pianista e ser professora de piano, entre outras atividades. Desse modo, concluiu-se ser esta aluna adequada e pertinente para ser entrevistada e contribuir com este trabalho, trazendo informações a respeito da professora Sodrelina e das suas aulas de piano. Cabe aqui destacar, que ao longo do texto se optou por manter em sigilo a identidade da aluna, de modo a direcionar a atenção à professora ao tratar das suas práticas e ideias quando apresentadas na escrita desta dissertação. Entendeu-se denominá-la como *aluna* porque assim acredita-se ser ela uma representante do grande número de alunos que conviveram e desenvolveram seus estudos de música através do piano com a professora Sodrelina, e ao mesmo tempo aproxima-a mais da professora. Também é necessário colocar que se fosse escolhido um nome fictício, este poderia ser o nome real de alguma das alunas da professora, o que promoveria um grande equívoco no trabalho desta dissertação. Ao mesmo tempo, embora se utilize o termo *aluna* no decorrer do texto, cabe destacar que quando ocorrerem citações das falas desta *aluna*, estas citações serão referenciadas utilizando-se o sobrenome real da *aluna*, de modo a torna-la efetivamente participante deste trabalho, mesmo que de forma discreta.

4.1 Sodrelina Joaquim Hallal: suas ideias e práticas

Este momento, trata de evidenciar alguns aspectos do pensamento da professora Sodrelina identificados como pontos relevantes que orientam as práticas de ensino-aprendizagem do piano. As ideias e práticas foram identificadas por meio de um estudo cuidadoso dos dados e fatos colhidos: críticas e reportagens de jornais, partituras de repertório da professora, programas de recitais, vídeo de recital, partitura de música composta pela professora, caderno com as letras das músicas compostas pela professora; e da transcrição, por mim realizada, resultante da aplicação do instrumento entrevista semiestruturada, ocorrida com a *aluna* da professora Sodrelina.

Embora já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, deve ser lembrado, que a professora Sodrelina mantinha um curso de piano, em sua casa, desde os anos 1970 até cerca do ano 2005, pouco tempo antes de falecer. E igualmente, a professora ministrou aulas de piano e exerceu a função de acompanhadora ao piano no Conservatório de Música de Pelotas.

No transcorrer da entrevista efetuada com a *aluna* da professora, e que tratou de abordar como transcorriam as suas aulas de piano, nas falas da *aluna* se pode perceber algumas das ideias da professora Sodrelina entendidas como relevantes e que se encontram e orientam as práticas de ensino-aprendizagem da professora.

Como primeiro momento, a partir do olhar da *aluna*, se pode destacar o agir da professora com os alunos. E como primeiro ponto, se pode mencionar a afetuosidade, o estímulo e a conseqüente valorização recebidos pela *aluna* e demonstrados na sua fala

E eu acho que o afeto e o estímulo fazem o aluno crescer. Ao contrário de outras correntes que pensam de forma diferente. Isso me fez crescer. Foi me sentir valorizada por ela, e sentia ali, um ambiente que eu pudesse crescer (CAMPOS, 2019, p. 19, entrevista).

Nesta fala, percebe-se a importância do envolvimento afetivo da professora e o incentivo como contributos para desenvolvimento musical dos alunos, sentidos e observados pela *aluna*. E nesse momento, entende-se o cuidado da professora em tornar o ensino-aprendizagem sensível aos alunos, entendendo este ensino como forma de crescimento, não só acadêmico, mas pessoal.

Seguindo, um segundo ponto a ser referido é o cantar que se percebe nas práticas da professora ao observar alguns programas dos recitais e críticas de jornal recolhidos. Uma das atividades apresentadas nestes recitais é a dos alunos cantando em grupo algumas canções festivas e de cunho pedagógico de autoria da professora, sendo acompanhados ao piano pela própria professora. Se pode destacar a fala da sua *aluna* “Como o piano não era muito afinado lá no Asilo, a gente tocava tipo músicas mais simples e fazíamos as canções. Cantávamos para os velhinhos” (CAMPOS, 2019, p. 14, entrevista); em que se pode destacar, conforme o Anexo P, o programa da apresentação de 13 de agosto de 1994 em que os alunos cantaram as canções ‘Mensageiros da Alegria’ e ‘Homenagem aos Velhinhos’, compostas pela professora. Esta última canção é apresentada na Figura 4, a seguir.

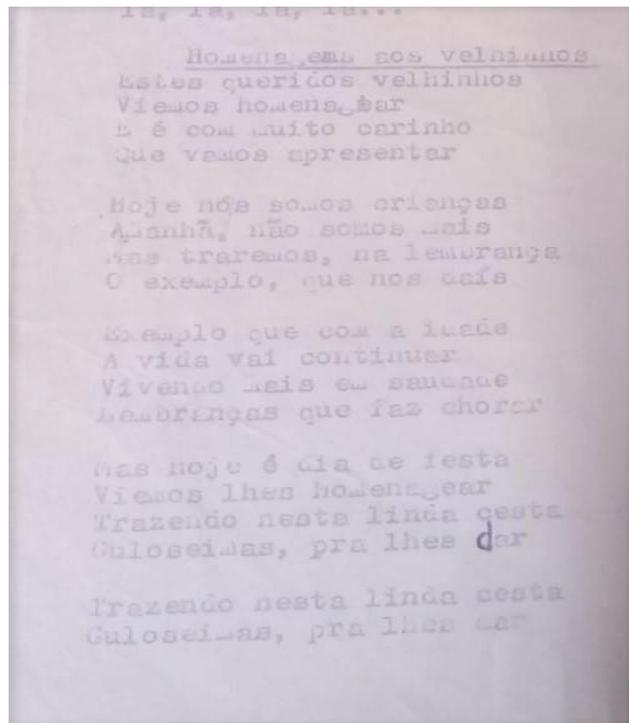


Figura 4 – ‘Homenagem aos Velhinhos’
Composição de Sodrelina Hallal - letra
Fonte: Laira Campos, acervo pessoal
Acesso em: 20 nov. 2020

Se pode perceber, pelo nome das canções, que a professora além de trabalhar o ouvido, o cantar e os elementos da música e sua escrita, ela procurar desenvolver a atitude de respeito pelas pessoas mais idosas e ao mesmo tempo o afeto por eles, incentivando os seus alunos a fazer bom uso da música ao transmitirem alegria as

peças e levarem mensagens de carinho, e dessa forma a professora enriquece a formação de seus alunos na sua construção como pessoas.

Outro ponto a salientar é a importância que a professora atribui às apresentações de seus alunos, sejam elas individuais ao piano ou em grupo, para o desenvolvimento musical deles. Esse sentido das apresentações é bem colocado pela *aluna* da professora Sodrelina, ao dizer “Eu fiquei oito anos com ela. Foi uma excelente preparação. Acho que foi uma base completa, assim. Muito completa, e muito a questão da gente crescer neste ambiente de performance que ela criava, das apresentações” (CAMPOS, 2019, p. 14, entrevista), demonstrado num programa das apresentações dos alunos conforme Figura 5.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS CONSERVATÓRIO DE MÚSICA PROJETO QUARTAS MÚSICAIS	
- Apresentação dos Alunos da Profª Sodrelina Hallal	
14 de julho de 1999 18 horas Coordenação: Laila Weymar	
<u>PROGRAMA</u>	
Marina Barros.....	O trenzinho da Amizade
Ana Cláudia Martins	Letra e música de Sodrelina Hallal
Maria Eduarda Yurgel	
Martina Yurgel	
Isadora Hallal	
Ceres Nakasu	
Isabel Ramil	
Ana Cláudia Martins.....	Vamos solfejar
	Alice Botelho I Volume
Martina Yurgel e Maria Eduarda Yurgel.....	No Sítio do Velho Mário
Piano a 4 mãos	Os pintinhos
	Papai
	Alice Botelho Volume I
Marina Barros.....	Minha Valsinha
	Alice Botelho Volume I
Isadora Hallal.....	A tartaruga e a lebre
	Alice Botelho Volume I
Isabel Ramil.....	O índio triste - O índio alegre - Na floresta
	Alice Botelho Volume I
Laura Bonini.....	A menininha da Rosa
	H. V. Lobos - ARNALDO RE
Marina Barros.....	Mensageiros da Alegria
Ana Cláudia Martins	Música e Letra de Sodrelina Hallal
Maria Eduarda Yurgel	
Martina Yurgel	
Isadora Hallal	
Ceres Nakasu	
Isabel Ramil	
Graziela Bernardi.....	Flores de maio
	L. Streabbog op 99
Ceres Nakasu.....	Intermezzo Rococó
	W. Aletter
Nathaly Barbieri.....	Deux Sonatine
	Beethoven
Erich Nakasu.....	Três pequenas valsas de Schubert
	Danza Polaca - Xaver Scharvenka
Juliana Kabke.....	Deux arabesque
	Claude Debussy
Laira Campos.....	Estudo nº 8 de Cramer
	Valsa da dor - de H. V. Lobos

Figura 5 – Apresentação dos Alunos da Profª Sodrelina Hallal
Fonte: Laila Campos, acervo pessoal
Acesso em: 20 nov. 2020

No papel de executar música também chamada de *performance* musical, e aqui colocada através das apresentações musicais, a *aluna* expõe que as estas trouxeram crescimento, que se percebe ocorrer pela necessidade do estudo com

dedicação, pela responsabilidade em apresentar seu melhor e também se entende como elemento motivador que a professora propicia para os alunos expressarem-se através da música.

Sublinhou-se até o momento, as ideias da professora Sodrelina que se compreendeu significantes e determinantes no seu ofício de educadora.

E a seguir, com base nestas ideias, se traçou um caminho de práticas de ensino-aprendizagem, de ação pedagógica que foram constituídas e desenvolvidas no decorrer da trajetória de ensino do piano da professora, tendo como fonte as falas observadas na entrevista concedida pela *aluna* da professora Sodrelina, e outros documentos que serão nominados ao longo deste texto, já apontados anteriormente.

É importante salientar que a professora Sodrelina manteve um Curso de Piano por cerca de 35 anos em sua casa. No curso, eram atendidos alunos iniciantes no estudo do piano até alunos mais adiantados, sendo que todos frequentavam aulas individuais de piano em que conhecimentos teóricos e práticos da música e do piano eram desenvolvidos.

Sendo assim, as práticas de ensino-aprendizagem da professora foram delineadas a partir da experiência da *aluna* que por oito anos frequentou o curso de piano da professora Sodrelina, tendo iniciado suas aulas ainda menina, nos anos iniciais do piano.

Inicia-se este caminho de práticas de ensino-aprendizagem do piano que a professora Sodrelina desenvolvia com seus alunos.

Segundo sua *aluna* (CAMPOS, 2019, p. 3, entrevista), as aulas de piano eram ministradas duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia, uma hora e quinze, com momentos de aprendizado teórico, que normalmente se desenvolviam no início ou no final da aula, dedicando à prática musical ao piano a maior parte do tempo.

No seu curso, a professora preocupava-se em preparar os alunos, para mais tarde, estarem aptos a ingressarem no Conservatório de Música de Pelotas, como se pode observar na fala da *aluna* “Ela já nos preparava a moda do Conservatório aqui, com exercícios de solfejo, de ditado musical, e aí ela sempre fazia nesse final da aula, às vezes no início, mas era uns quinze, vinte minutos. Ditados, ela fazia, rítmicos, melódicos, [...]” (CAMPOS, 2019, p. 3-4, entrevista). E a *aluna* acrescenta “ela pedia coisas de notação musical, escrita. Escrita de escala, é escrita de escala assim. Tonalidades ela pedia bastante. Ela dava bastante tonalidades. Ela dava as escalas maiores, as escalas menores” (CAMPOS, 2019, p. 25, entrevista).

É possível perceber que a professora dedicava momentos da aula para trabalhar a linguagem musical através de exercícios práticos de solfejo desenvolvido através do cantar das notas, e também os ditados musicais, que podemos traduzir aqui se tratar de o aluno ouvir melodias e/ou ritmos e ter que escrever na pauta musical o que está sendo executado pela professora, em que o aluno deve escrever as figuras das notas e outros elementos que compõem a escrita musical. Esta prática desenvolve a percepção auditiva – melódica e rítmica, importante ferramenta para a prática musical, além da leitura musical e escrita.

Dando continuidade ao relato das práticas voltadas ao desenvolvimento do conteúdo teórico com seus alunos, a *aluna* recorda “Ela uma vez até ela criou um baralho musical que a minha mãe ajudou ela a fazer. Era um baralhinho, então ela usava muito nas aulas teóricas com os alunos esse baralho musical” (CAMPOS, 2019, p. 5, entrevista). E a *aluna* complementa indicando a intenção do baralho para trabalhar o conteúdo. “Quase todas as figuras musicais e as pausas” (CAMPOS, 2019, p. 5, entrevista).

Aqui se percebe, a preocupação da professora em também abordar a linguagem musical com a criação de uma atividade lúdica, proporcionando um aprendizado significativo para seus alunos.

Outra atividade realizada pela professora era desenvolver a afinação da voz, o ritmo, entre outras capacidades musicais através do canto. Para isso, a professora ensaiava com seus alunos algumas canções que faziam referência ao conteúdo teórico-musical e também a datas festivas, e que foram compostas pela professora. E algumas destas canções a professora apresentava nos recitais que ocorriam com frequência, já mencionado anteriormente. A *aluna* comenta

Tinham umas composições dela, infantis, que nós ensaiávamos, nós cantávamos, essas composições. Às vezes, ela fazia algum exercício da gente dançar, assim. [...]. Ela fez uma vez da gente dançar. Era um Minueto, acho que um colega tocava e nós fazíamos uma dancinha no palco. Ah, tinha, a maioria eram cantadas, em coral por todos os alunos, composições que ela fazia para o Natal, dia das mães, composições que ela tinha assim. [...]. A gente cantava, ela tocava, e nós ficávamos na volta e cantávamos. E essas dancinhas que ela fez a gente fazer (CAMPOS, 2019, p. 4, entrevista).

Observa-se o quanto a professora realizava atividades que traziam o aluno para o seu desenvolvimento não só ao piano, mas também fazendo-os crescer musicalmente através do canto, através da dança – quando se utilizava do movimento

para trabalhar a percepção do ritmo, a pulsação através do corpo e também do ouvido. A partir destas atividades, era possível instigar o aluno a expressar-se através da voz, do corpo, de forma natural, à medida que se apropriavam dos conhecimentos. Essa prática motivava os alunos ao reuni-los em grupo na preparação das canções para serem apresentadas nos recitais, momento da realização musical e sua expressão.

Mais um exemplo de canção da professora que se pode apresentar é a canção 'Mensageiros da Alegria' na Figura 6, e sua letra no Anexo Q.

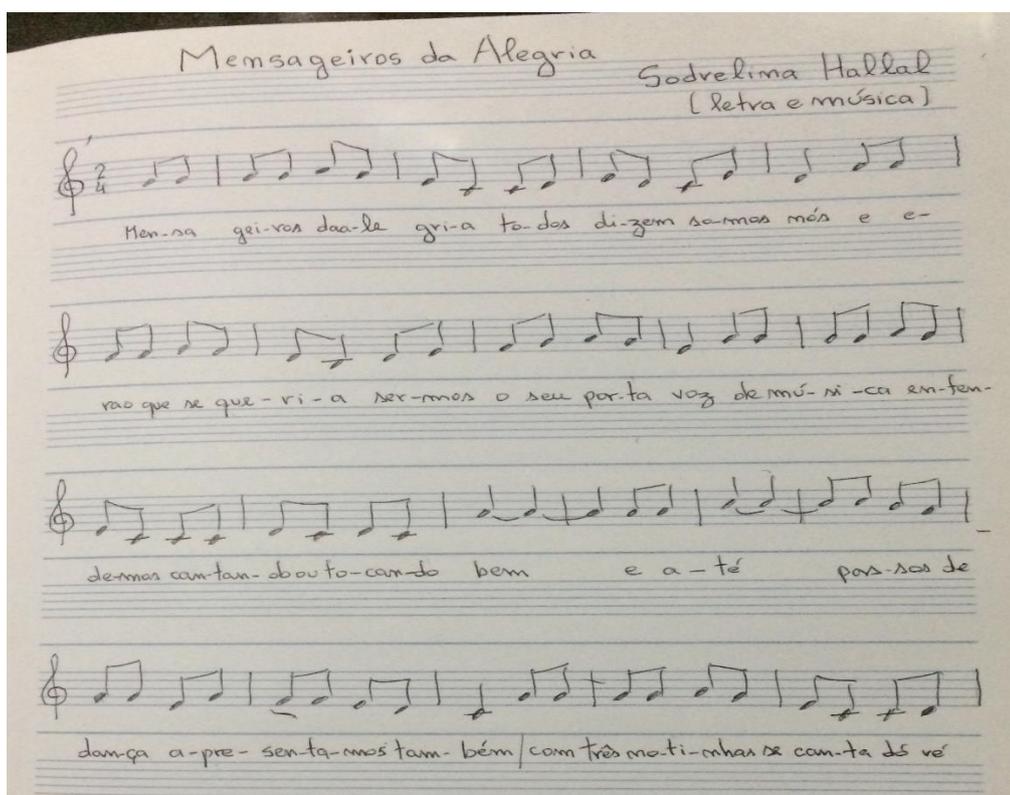


Figura 6 – Mensageiros da Alegria canção da Prof^a. Sodrelina Hallal
 Fonte: Laira Campos, áudio mp3, acervo pessoal
 Trecho de canção transcrito por Clarice Souza, 2020.
 Acesso em: 21 nov. 2020.

Como se consegue constatar, a professora atribui relevância no desenvolvimento do cantar de seus alunos, como mais um meio utilizado para a musicalização dos mesmos. Numa das canções se desenvolve conteúdo da teoria musical – notas e valores das notas, e na outra vai tratar de um valor significativo para as pessoas – a amizade, levando os alunos à compreensão de realizar atividade em grupo em que todos têm o mesmo papel e responsabilidade para executar a música expressando-se em conjunto. Ao mesmo tempo, tendo a professora composto em torno de dez canções que abordam os conteúdos da linguagem musical, entre outros

temas relevantes, se pode entender que estas canções faziam parte da sua prática de ensino-aprendizagem, podendo-se colocar ser o conjunto de canções um material didático bastante rico e criativo para ser desenvolvido na musicalização de crianças.

Tratando da técnica ao piano, ferramenta necessária no desenvolvimento sensório-motor dos alunos, se pode colocar que inicialmente a professora abordava com o aluno a postura ao piano, como se pode perceber na fala da *aluna*

Ah, a altura do banco era uma coisa muito interessante essa régua que ela media, assim. [...]. E ela, ela sempre cuidava muito a questão da postura também. Ela cuidava muito. Se a gente estava muito torta, muito reta, muito afastada do piano, a questão da distância, né. Eu sempre tive uma tendência a me distanciar mais (CAMPOS, 2019, p. 7, entrevista).

Sentar-se ao piano, se observa aqui, era para professora um item inicial para que o aluno pudesse desenvolver a prática musical sem sofrer danos, tanto na coluna quanto nos membros superiores e mãos, mostrando-se muito cuidadosa em proporcionar ao aluno a posição correta e mais confortável para a execução musical ao piano.

Dando continuidade à abordagem da técnica pela professora, sua *aluna* expõe

A escala inteira no piano, dedilhado, e ela escolhia também uns exercícios mais curtos, e mais interessantes, não é. Tem uns Czerny bem bonitos, assim também. Então, ela tinha essa preocupação também de não ser uma coisa maçante. Ela dava estudos também que até se pareciam com peças, que a gente tinha um interesse, um ânimo para fazer assim. Não eram, não pareciam tão maçantes (CAMPOS, 2019, p. 6, entrevista).

A *aluna* evidencia a intenção da professora Sodrelina em aplicar a necessária técnica, cuidando dedilhado, especialmente nas escalas, o que é fundamental, mas ao mesmo tempo procurava que o estudo fosse interessante ao aluno, trazendo motivação. Também a *aluna* mostra a observação da execução dos estudos de técnica como se pode verificar nas suas palavras

[...] ela acompanhava bastante a questão da movimentação da gente, do dedo. A questão da mão ela cuidava muito; [...]. Eram uns minutos da aula. Uns 10-15 minutos. Mas ela cuidava muito, assim, a questão da digitação, a questão do pulso, da mão, tudo isso ela observava, assim, na hora da execução (CAMPOS, 2019, p. 6-7, entrevista).

A professora demonstra ser zelosa no tratar da técnica com os alunos e com o tempo de estudo em aula, observando para que executassem de maneira correta,

observando além do dedilhado, que se refere a colocar os dedos em uma ordem de modo a facilitar a execução das notas, e também a atenção com o pulso, que vai contribuir com a movimentação da mão se for utilizado de maneira correta.

E a *aluna* menciona os cuidados da professora para com o aluno ao realizar a técnica

[...] ela tinha uma preocupação com as tensões e aonde a movimentação fluía naturalmente. Então, quando ela notava tensão, ela já chamava a atenção, assim, em termos de ombro mesmo, e de tensão de pulso, ela já chamava a atenção, e para o relaxamento, não é, dessa região (CAMPOS, 2019, p. 16, entrevista).

Percebe-se que a professora tem a sua atenção voltada para que a execução da técnica realizada pelo aluno transcorra de maneira natural e relaxada, de modo que os movimentos não sejam afetados pelo enrijecimento da musculatura, o que dificultaria a execução ao piano e poderia trazer danos físicos ao executante.

Dando seguimento às aulas da professora, que além de trabalhar a técnica ao piano, ocupava-se em versar sobre estudos e peças musicais, sendo estas últimas consideradas como o repertório assim designado pela *aluna*. Ainda a *aluna* descreve a maneira como a professora procedia quanto ao material didático a ser visto nas aulas “Era sempre nessa ordem: a técnica, o Bach, o repertório; a técnica, um estudo, o repertório” (CAMPOS, 2019, p. 6, entrevista). E complementa sobre esta sequência

É, eu me lembro de ser uma, é, um repertório gradual, assim. Então essa formação, é, deu uma base muito sólida que era o Bach – as Invenções, os exercícios, do Cramer, Czerny e Hannon, e o repertório. Normalmente era uma ou duas músicas, conforme fosse o aluno, assim, ela selecionava uma ou duas músicas (CAMPOS, 2019, p. 5, entrevista).

Pode-se notar que a professora desenvolve nos seus alunos outras habilidades técnico-musicais através dos estudos e exercícios desenvolvidos pelos autores citados, e também vai abordar J.S. Bach que vai tratar de estudos de polifonia – várias vozes, organizados através de peças musicais, abordando vários conteúdos técnicos e musicais importantes para o ensino do piano e também da música, estando de acordo com o que é praticado na maioria dos conservatórios de música. Melhor explicando, o que a *aluna* denomina como repertório são as peças musicais para piano de compositores de diferentes épocas, estrangeiros e brasileiros, em que o aluno vai estudar e executar ao piano com o objetivo de expressar-se musicalmente.

Entretanto, deve-se observar que a obra de Bach também faz parte do repertório pianístico de peças musicais do período barroco, como anteriormente mencionada, e ao mesmo tempo serve de base para desenvolver o conhecimento musical e as habilidades necessárias para a execução de obras musicais do repertório pianístico de outros períodos da história música.

No que se refere às peças musicais, a *aluna* menciona compositores brasileiros que a professora também acrescenta ao repertório de seus alunos, como se pode perceber.

De obras musicais do repertório pianístico de outros períodos da história da música

Eu me lembro que me marcou muito que ela me deu vários, a gente chama de Tango Brasileiro, vários choros para eu fazer – ah, Nazareth, Zequinha de Abreu; e eu me recordo que, que a questão até da síncope na música brasileira, que é algo que o brasileiro faz de uma maneira diferente, então, essas músicas me deram muita, me desenvolveram muito a questão de habilidade, de movimentação (CAMPOS, 2019, p. 5, entrevista).

Cabe aqui observar, que a professora se utiliza de peças musicais que na época de sua formação não faziam parte do repertório erudito e por isso não eram abordadas na maioria dos conservatórios. Entretanto, a professora se mostra mais aberta, trazendo compositores considerados da música popular, dando a importância devida a estes dentro da música brasileira – Ernesto Nazareth e Zequinha de Abreu, por exemplo. Entre outros gêneros musicais, estes e outros autores apresentam o choro e sua rítmica sincopada da música dos salões e saraus dos anos vinte e trinta do século XX. Nestas peças a professora aproveita para desenvolver a percepção rítmica e melódica, e também a habilidade de execução das músicas desta época. E ainda a *aluna* acrescenta “ela dava esse repertório para nós, não é um repertório simples. É uma rítmica bem escrita para piano, não é, e ao mesmo tempo era algo que empolgava para fazer, assim” (CAMPOS, 2019, p. 6, entrevista) e “Então o meu ritmo evoluiu muito” (CAMPOS, 2019, p. 6, entrevista), finaliza a *aluna*.

Entende-se que essas peças musicais empolgavam porque traziam a musicalidade brasileira à tona e envolvia os alunos, desta maneira enriquecendo suas vivências musicais e fazendo-os crescer musicalmente.

A música brasileira erudita também era trabalhada no repertório com os alunos e alguns exemplos são destacados pela *aluna* “trabalhei Villa-Lobos, trabalhei Mignone também. As Valsas de Esquina (de Mignone), Villa-Lobos eu me lembro de

ter feito, acho que a Valsa da Dor” (CAMPOS, 2019, p. 6, entrevista), demonstrando a preocupação da professora em abordar os compositores brasileiros e mais uma vez trazer a cultura musical brasileira para o ensino do piano. Se pode acrescentar que compositores gaúchos também faziam parte do repertório de música brasileira desenvolvido pela professora Sodrelina como se pode observar na partitura de uma peça de Araújo Vianna, onde consta seu nome, apresentada na Figura 7 a seguir. Este material foi colhido das partituras da professora que se teve acesso em 2019.



Figura 7 - Araújo Vianna – Impromptu (trecho)
 Fonte: Partitura da professora Sodrelina, acervo pessoal
 Acesso em: 14 nov. 2019

Dentro da abordagem das peças musicais de compositores estrangeiros a *aluna* conta “ela nos dava sonatas, sonatinas, esses rondós, muitos rondós ela trabalhava com a gente, mazurcas, peças mais elaboradas” de Mozart, Beethoven, entre outros compositores da música erudita (CAMPOS, 2019, p. 6, entrevista). Entretanto, a professora também proporcionava aos alunos o contato com a música americana de Scott Joplin, um compositor de Ragtime, um dos gêneros precursores do jazz americano. Como diz a *aluna* “Agora me lembrei do repertório que ela nos deu, muito bom, que era do Joplin, do Scott Joplin, Entertainer, a gente fez a quatro mãos, era um arranjo a quatro mãos” (CAMPOS, 2019, p. 11, entrevista).

E a *aluna* expando seu entendimento sobre a professora no que diz respeito ao repertório, fala “Então, eu me recordo assim disso dela, dela ter uma sensibilidade para atribuir repertórios de acordo com cada um, assim, e ela acertava muito comigo” (CAMPOS, 2019, p. 5, entrevista), atestando o cuidado da professora em fazer o aluno estudar peças que lhe trouxessem interesse, tornando o estudo prazeroso.

Em relação à prática musical nas aulas desenvolvendo os estudos, peças musicais ou a técnica, a *aluna* menciona como a professora conduz a orientação sobre como estudar uma peça polifônica de Bach no exemplo como segue

A questão das mãos separadas, resolver bem separadamente antes de juntar. E depois que juntasse, resolver bem os problemas específicos, não ficar repetindo a música toda. É, então, era sempre o trabalho de limpeza, de uma mão bem, as mãos independentes e depois juntava, assim. É, aí ela chamava a atenção para polifonia, chamava a atenção para as vozes. Chamava a atenção para quais vozes tinha que se destacar. Para o dedo, não é, dedo ser, mais empurrado, destacar mais, e a questão do ‘balance’ das mãos. Da mão esquerda ser, ser... Quando não era importante, ser menos, assim, ela sempre chamava a atenção para isso (CAMPOS, 2019, p. 15, entrevista).

Observa-se a atenção da professora em trazer aos alunos a compreensão sobre a música polifônica, que tem várias vozes, promovendo que desenvolvam a percepção de cada uma das vozes, através da execução separada das mesmas (vozes), e ao mesmo tempo, aborda como o aluno vai evidenciar cada voz através da execução, utilizando um tipo de toque do dedo na tecla; sendo um trabalho bem minucioso por parte da professora.

Outras orientações da professora são apontadas pela *aluna*, agora sobre o dedilhado. “Ela era muito exigente com o dedilhado e muito caprichosa, assim, no sentido de passar todo o dedilhado da música. Se o dedilhado estava bom, se as passagens estavam fluindo, se não, trocava. Primeira coisa era arrumar o dedilhado” (CAMPOS, 2019, p. 15, entrevista). E seguindo, a *aluna* comenta “esse dedilhado era o primeiro passo para, para boa execução, não é. [...]. Fazia um dedilhado de acordo com o aluno, assim. Ela deixava a mão fluir, a gente tocar, e depois ir arrumando, assim” (CAMPOS, 2019, p. 15-16, entrevista).

Mais uma vez, o zelo com os detalhes que vão influenciar na movimentação das mãos e conseqüentemente com o resultado final que é a execução da música na sua íntegra.

A *aluna* também aponta a exigência da professora, tanto nas aulas quanto sobre os momentos de estudo que deveriam ocorrer como tarefa de casa.

A gente tinha uma caderneta para anotar os temas. E aquela caderneta, assim ó, ela conferia sempre. Então, ela olhava aquela caderneta, e tipo, se a gente não estava estudando muito ela já avisava os pais, conversava com os pais. E a orientação para estudar era Era sempre essa, de conseguir cumprir as demandas que ela nos dava. E essa caderneta era a organização dela, que a gente levava, e tinha que ter nas aulas. E ela orientava dar conta daquilo. [...], eu acho que ela aconselhava [estudar], duas ou três horas (CAMPOS, 2019, p. 15, entrevista).

Esta prática da professora demonstra o acompanhamento sistemático do desenvolvimento do aluno, sempre com o propósito de melhor orientar o aluno para que obtenha bons resultados na execução musical e sua expressão.

Também a orientação sobre o fraseado musical para a compreensão do texto musical, é apontada pela *aluna*

Ela chamava bastante a atenção do fraseado, e, fazia muito essa questão da gente identificar, [...]. Ela fazia a gente tocar, chamava a atenção, as correções, não é, e aí fazia a gente se escutar. Ela chamava muito a atenção para o fraseado, mas acho que cantar junto, não chegava, não. Mas era muito a questão do fraseado, ela, ela mesmo cantava para nós, para nós sim. Para perceber. A gente cantar, não. Mas ela cantava sim. Ela tinha esse lado (CAMPOS, 2019, p. 12, entrevista).

Constata-se que a professora, ao abordar o fraseado musical com os alunos, executava a linha melódica através do canto, de modo a contribuir para que os alunos conseguissem perceber a respiração deste fraseado e assim compreendessem a frase e como ela devia ser executada. E a *aluna* acrescenta “ela dava noção de cadência, de finalização na tônica [...]” (CAMPOS, 2019, p. 11, entrevista), desta maneira orientando a finalização desta frase estudada e que pode ser no acorde da tônica e com cadência, promovendo o aprendizado destes conteúdos.

No desenrolar da aula na prática ao piano, a professora também tratava de corrigir os erros e identificar as dificuldades que cada aluno apresentava, como se pode verificar nas falas da *aluna*

Mas acontecia coisas interessantes, por exemplo, dela ver que a gente estava, estava mal em algum conteúdo durante a prática, né. E ela nos tirar, assim, e dizer não. Vamos ver isso com mais atenção. Por exemplo: se a gente não tivesse sabendo o tempo de uma pausa, ela revisava as pausas. Ah, se ela via que a gente não estava sabendo fazer uma escala direito, aí ela dava um exercício. [...]. Mas, tinha esse momento, agora estou me

recordando, dela ver que a gente tinha alguma dificuldade, parar e nos fazer ir para o caderno pautado e dar o conteúdo realmente teórico, não é. [...]. Ela tinha alguns gráficos, alguns recursos didáticos – cartazes, que às vezes alguma colega das artes fazia, [...] (CAMPOS, 2019, p. 26, entrevista).

Com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos, a professora logo tratava de trabalhar os conteúdos, quer fossem teóricos, quer fossem práticos, através da teoria, e outros recursos visuais, de modo a fazê-los melhor entender o que provavelmente não tinha sido assimilado por eles. E a *aluna* complementa, que outras vezes,

Sim, [...] ela dizia, ela já apontava o erro e fazia a gente repetir aquele trecho só, não toda música.
Ah, deixava bem marcado na partitura para resolver aquele problema, ali já, orientava direto.
[...]. Ela direcionava bem para resolver o problema. Ela era muito objetiva, assim. Nessa questão ela era muito prática, assim. Ela já dizia o que estava mal e a gente tinha que resolver (CAMPOS, 2019, p. 10, entrevista).

Identificar as dificuldades dos alunos significa que a professora deve estar muito atenta durante as aulas, pela escuta e pela observação, e é esta ação da professora que é manifestada pela *aluna*. O cuidado da professora em não deixar que o erro se mantenha na execução da peça pelo aluno e que seja compreendido o que precisa ser revisto e corrigido.

Um outro ponto significativo que influencia na execução ao piano é a memória. E a *aluna* explana como a professora abordava o ensino-aprendizagem para que o aluno chegasse à memorização das peças musicais em estudo.

Ela estimulava muito a memorização, mas aquela memorização natural, não forçada. Aquela consequente, já, do envolvimento com a música. Não no início, assim. Era inteira quando tivesse ok.
[...] acho que até essa questão da memória psicomotora funciona melhor com mais consciência [...]. Então, tu consegues visualizar. A questão auditiva já tinha bem tranquila. [...]. E eu acho que ela criava, assim, meios de..., principalmente fragmentando a música em partes e identificando meus erros, e por notas, também, eu tentava identificar onde é que havia a vulnerabilidade. Identificava ali e resolvia, e aí tu ficavas só nos trechos; depois eu ficava em toda música. Um treino bem, assim. Bem consciente (CAMPOS, 2019, p. 18, entrevista).

Nesta fala da *aluna*, percebe-se que a memória não é tratada como um ‘decoreba’, numa linguagem popular, mas como resultado do conhecimento sobre a peça musical em estudo, em que a professora não exige que de início a peça esteja

decorada, mas ao contrário, deixa que naturalmente pelo estudo e compreensão do texto a memorização ocorra. Ao mesmo tempo a *aluna* faz referência a alguns tipos de memória utilizadas na execução pianística, entre elas a psicomotora que vai construir as memórias de movimento e localização das mãos, e também a auditiva, que em geral com mais facilidade o estudante memoriza os sons. Associado a isto, a *aluna* demonstra como a professora orientava o seu estudo, separando a peça em partes e ainda apontando os momentos de dificuldade da peça que se deveriam encontrar soluções e serem trabalhados, proporcionando que naturalmente, pelo estudo consciente, se chegasse memorização da peça musical.

No transcorrer das práticas de ensino-aprendizagem da professora Sodrelina, a *aluna* vai tratar das orientações referentes à interpretação de peças musicais. Cortot disse “Interpretar é recriar em si a obra que se toca”, mas sempre levando em conta as características do estilo do autor, o seu contexto histórico e as intenções do texto musical para comporem esta recriação da obra musical através do intérprete, como acrescenta Cortot (THIEFFRY, 1986, p. 18).

Percebe-se que Cortot manifesta que interpretar uma obra musical é muito mais que simplesmente executá-la corretamente, mas ao contrário, é essencial ter um conhecimento amplo da obra, do compositor e seu contexto, e ter a percepção de compreender um novo sentido das intenções do autor, uma expressão que se renova nas mãos do intérprete que se entrega para essa missão.

Nessa perspectiva, a *aluna* traz um primeiro momento de orientação

[...] ela se comunicava muito bem com essa questão da interpretação. Ah, ela parava muito, não é. Tu começavas a tocar e ela ia parando, parando, e dizia, aqui tal parte tu fazes assim, ou fazes assado, ou o que é que tu achas de terminar mais suave. Então, ela ia direcionando um pouco, mas deixando a tua sensibilidade também fluir, assim (CAMPOS, 2019, p. 8, entrevista).

Percebe-se que a professora chamava atenção para pontos que fossem importantes serem mais expressivos, orientando a execução para que se desenvolvesse musicalmente, entretanto a professora deixava que o aluno fosse sensível ao conjunto sonoro que se desenrolava através da sua expressão, dando liberdade para sua emoção, seus sentidos.

Uma segunda situação é colocada, quando da participação da *aluna* em um concurso de piano, em que a professora lhe transmite orientações a respeito da interpretação da peça musical a ser executada.

Eu me lembro de tocar a valsa O Coração que Sente, né. Então, o próprio nome ela já usava, ela dizia assim: “Você tem que fazer o coração das pessoas sentir. Então, agora quando você for tocar, você tem que convencer o meu coração”. Então ela usava, assim, esses recursos. Tipo assim, até o próprio nome da música para te instigar, né. Instigar a sensibilidade, assim. Provocar a capacidade de emocionar, né. [...]. Interpretação é você conseguir sensibilizar o ouvinte. Não só tocar. Isso eu me recordo, do Coração que Sente, [...] (CAMPOS, 2019, p. 13, entrevista).

Neste momento, que é de interpretar a peça no concurso de piano, a *aluna* expõe que a professora lhe pede que ela – *aluna* vivencie a sua interpretação, se entregue à obra de maneira que consiga expressar-se e contagiar os ouvintes e a professora também, entendendo que a interpretação tem que ter sentido para todos – o autor, o intérprete e o ouvinte. Como aponta e complementa Laboissière “A música nasce do compositor, é mediada pelo intérprete e é completada na escuta do ouvinte” (2007, p. 118).

Dentro do caminho de ensino-aprendizagem da professora, a *aluna* relata “[...] e sempre perto das apresentações havia os encontros coletivos. Então, nós nos reuníamos na casa dela para fazer uma passagem geral, um ensaio geral. E, nos finais de ano ela fazia uma confraternização onde todos tocavam” (CAMPOS, 2019, p. 4, entrevista), demonstrando serem muito relevantes as apresentações musicais que ocorriam pelo menos duas vezes por ano no Conservatório de Música, e também em outros lugares como o Asilo dos Velhinhos. E complementa a *aluna*

E a questão dos recitais também gerava uma responsabilidade muito grande que nos fazia estudar obrigatoriamente mais, porque a pressão, não é, dos pais verem, havia público, havia os pais, havia o crítico, seu Vidal, que nos fazia, não é, as críticas musicais. Então, tudo isso era, era uma coisa que a gente sabia que ia se encaminhar no decorrer do ano as apresentações, e a gente tinha que vencer aquele repertório (CAMPOS, 2019, p. 7, entrevista).

Observa-se serem estas apresentações, ou melhor, ser a execução musical de cada aluno, momento de expressar musicalmente o resultado de um semestre ou de um ano de muito trabalho com a professora. Estas atividades eram muito importantes e significativas porque eram os momentos pelos quais os alunos se apresentavam para um público apreciador de música e mais acostumado a ouvir bons intérpretes. Este fato trazia muita responsabilidade para os alunos e também uma forma de aprendizado, pelo motivo de terem que estudar por mais horas para a execução

musical ao piano, tendo cada um que fazer o seu melhor, e enfrentarem um público e as críticas.

E ainda a *aluna* complementa que “ela era uma professora que tinha o lado que ela era exigente, mas ao mesmo tempo ela tinha o estímulo. Ela nos incentivava muito. Então ela valorizava muito quando a gente fazia bem, e isso nos dava uma motivação muito grande” (CAMPOS, 2019, p. 7, entrevista).

Aqui se entende que apesar da grande responsabilidade colocada sobre os alunos ao se apresentarem, e também da professora ser exigente com o resultado musical, esta atividade com o público era motivadora e muito relevante aos alunos porque a professora mostrava a importância do trabalho de cada um, e também dava segurança aos alunos, coloca a *aluna* a seguir,

[...], na hora da performance mesmo, quando se aproximava os recitais, ela era, ela nos dava segurança, porque ela dizia assim, que ia sair bem, ia sair bem. Só se concentrar que vai sair bem. Não sei porque que vocês ficam nervosos. Ela sempre nesse sentido de nos estimular, não é. E não no sentido mais castrador, que às vezes acontece.

Essa relação de confiança ela fazia porque a gente se sentia com essa confiança e a gente tinha que retribuir a altura dessa confiança (CAMPOS, 2019, p. 8, entrevista).

Palavras de estímulo levava a professora, e ao mesmo tempo, demonstrava sua confiança no trabalho dos seus alunos, fazendo com que o ambiente não ficasse tão tenso antes das apresentações, de modo que os alunos pudessem dar o melhor de si e um pouco de si ao expressarem-se na execução das peças musicais.

Quanto ao resultado das apresentações, a *aluna* comenta

E ela tinha algo fantástico, que ela, ela comentava os recitais conosco, e ela elogiava, assim, o que tinha que ser elogiado. [...]. Então, ela, ela valorizava muito aquele ‘feed-back’ pós-recital também era muito valorizado. [...]. Ela valorizava: “Nossa, como você fez bem, aquela parte como você tocou bem (CAMPOS, 2019, p. 21, entrevista).

Esta avaliação por parte da professora, indicando ao aluno o que ele apresentou de bom na sua execução musical é importante como incentivo a continuar fazendo música através do piano, estimulando ao estudo e a querer se apresentar mais para expressar suas emoções, sua compreensão sobre a peça musical, valorizando o trabalho desenvolvido ao longo de um semestre ou de um ano. E esta avaliação, este juízo também ocorria por parte do público. No entender da *aluna* “A

grande prova é o recital, mesmo. Porque era uma avaliação pública” (CAMPOS, 2019, p. 16, entrevista).

A professora Sodrelina, sendo uma pianista acompanhadora e também compositora, trazia para os seus alunos a atividade de apresentar-se em público muito presente na sua prática de ensino-aprendizagem. É o que a *aluna* externa “Então, eu acho que o crescimento no piano e essa forma como ela tratava a questão a performance, também gerou um amadurecimento emocional, grande, que a gente tinha que lidar com isso, [...] (CAMPOS, 2019, p. 10, entrevista). E a *aluna* acrescenta “Então isso faz tu teres uma postura diferente, porque tu não tocas só para ti ou para família. [...]. E aí tu cresces muito, principalmente. Então, isso implementado, porque isso dá trabalho também, preparar tantos como ela tinha” (CAMPOS, 2019, p. 19-20, entrevista), corroborando para mostrar que na prática da professora este componente – as apresentações são de grande valia para as experiências musicais de seus alunos, fazendo-os crescer.

E finalizando o caminho das práticas de ensino-aprendizagem até o momento apresentado no decorrer deste item, se pode ainda agregar uma fala da *aluna*, que de certa forma resume o resultado das aulas e de ensinamentos da professora

Uma aproximação com a música em si, não é, com o ato de tocar. Em todos os exemplos, e tudo que ela nos proporcionava, não é. Acho que as questões coletivas [...], porque nos dava uma ideia de unidade, porque o piano é um pouco isolado. [...]. Uma música nova ia ser apresentada [...], mas um ambiente muito rico, muito bem gerido e com afeto, com exigências e com momentos de preparo que ela sabia propor [...]. Então, isso tudo, acho que faz um cuidado, não é, com a questão musical muito grande (CAMPOS, 2019, p. 21, entrevista).

Nesta fala manifestada pela *aluna* é possível ter o entendimento que a professora Sodrelina, nas suas práticas de ensino-aprendizagem, promove aos seus alunos a troca de experiências musicais e humanas, mediante diferentes realizações artísticas através do fazer musical (execução musical) – ao piano e cantando em grupo. Este fazer musical, que ocorre em espaços que promovem e valorizam a cultura, é imbuído de muita responsabilidade e qualidade musical, trazendo aos seus alunos a importância da música e sua realização com compreensão e expressão – resultado do seu zelo pela música e seu ensino, e dessa forma os coloca a serviço da educação, da formação humana.

E dando segmento às práticas e ideias de cada uma das professoras, no item a seguir se vai tratar da professora Yara Cava, delineando suas práticas e suas ideias de ensino-aprendizagem do piano.

4.2 Yara André Cava: suas ideias e práticas

A partir deste momento, apresentam-se, mais especificamente, algumas das ideias da professora Yara que são significativas e orientam o desenvolvimento de suas práticas de ensino-aprendizagem ao piano. As ideias e práticas aqui apresentadas, foram identificadas através de um estudo minucioso dos dados e fatos levantados: dos documentos - tese de concurso da professora, programas de recitais, partituras; e das transcrições, por mim realizadas, resultantes da aplicação do instrumento entrevista semiestruturada, ocorrida em número de duas com a professora.

No decorrer das entrevistas que se sucederam com a professora, se pode destacar algumas das suas ideias entendidas como importantes e que norteiam suas práticas de ensino-aprendizagem.

Num primeiro momento, se pontua o pensamento que a professora Yara apresenta sobre como deve ser o agir do professor. E inicialmente, ela coloca que “ensinar é uma maneira de aprender” (CAVA, 2019, p. 4, 2ª entrevista). Ao falar “a gente é obrigada a manter aquela matéria, e até desenvolver para mostrar para os alunos” (CAVA, 2019, p. 4, 2ª entrevista). Neste ponto ela entende que o professor no decorrer de sua prática de ensino tenha o aprendizado permanente e uma constante formação – através da própria prática e quando se aprofunda nos conteúdos os quais aborda, e igualmente ao procurar reciclar-se buscando novos conceitos, novas práticas para o desenvolvimento dos seus alunos.

Referindo-se a dificuldades musicais e técnicas que uma aluna apresentava, a professora exemplifica,

Uma certa dificuldade: por que é que aqui a fulana tem tanta dificuldade. Então, tu [professora] vais para casa, vais ver porque que aquilo é difícil. [...]. A gente vai descobrindo coisas, sabe. Quando a gente está dando aula a gente vai descobrindo coisas impressionantes (CAVA, 2019, p. 4, 2ª entrevista).

Esta fala da professora diz respeito à quando ocorrem dificuldades na execução de uma peça musical através do piano, por parte do aluno. A professora ao observar os problemas musicais e/ou técnicos apresentados, busca a solução estudando a peça em questão, ou seja, a professora vai tocar, analisar e entender o que ocorre na execução – se são dificuldades técnicas, se são teórico-musicais, ou ambas, ou algum outro fator, e encontrar respostas, muitas vezes novas para resolver a dificuldade, gerando, desse modo, novos aprendizados à professora.

Outro aspecto a apresentar é que a professora percebe que é preciso conquistar o aluno através do seu afeto, ou seja, acolher este aluno de maneira que ele possa se sentir seguro para desenvolver a sua musicalidade. Nas palavras da professora,

E aí eu comecei, fui conquistando meus alunos porque eu achava que a professora tem que ser um pouco maternal. Tem que amar aquela pessoa, tem que gostar daquela pessoa. E tem alunos que fazem a gente amar de verdade. Tem outros que não, que são mais frios, não é. Tem de tudo. Eu procurava, eu procurava dar além da profissão, a maternidade. Escutar as dificuldades, qual era o problema, ah, eu era um pouco psicóloga (CAVA, 2019, p. 4, 2ª entrevista).

Aqui se pode observar que a professora demonstra a preocupação com o aluno, com seus sentimentos, com o ser humano que ali se apresenta; e por isso procura fazer com que o ensino-aprendizagem seja envolvido nesse ambiente de afeto, de acolhimento.

Dando continuidade ao pensamento da professora Yara, em que ela entende que “o professor tem que ser criativo” na orientação do aluno (2019, p. 7, 2ª entrevista), que aqui se coloca como outro aspecto de seu pensar a ser salientado. Este ser criativo se refere a encontrar soluções criativas para que se efetive a compreensão do aluno no fazer musical (na execução musical). Muitas vezes, um aluno não entende uma passagem melódica numa peça ou não entende um movimento de mão ou braço que precisa ser feito, por exemplo, e o professor precisa ser criativo para buscar exemplos de outras coisas que às vezes não se relacionam com a música, mas que contribuem para fazer uma analogia com a necessidade ocorrida para o entendimento do aluno. É neste ponto que há que ser criativo.

Também a professora entende a necessidade de o professor criar técnicas diversas para tratar um determinado exercício de técnica para dar motivação ao estudo, retirando a aparente aridez do estudo. Na sua fala “Como eu gostava de

inventar técnica para piano porque eu gostava de estudar muito. Eu estudava muito, então eu inventava” (CAVA, 2019, p. 6, 2ª entrevista).

Neste segundo momento, se apresenta o entendimento da professora sobre os pontos significativos de suas práticas de ensino-aprendizagem do piano a serem desenvolvidos com os alunos e que englobam tanto conhecimentos teórico-musicais quanto técnico-pianísticos.

Inicia-se com dois desses pontos que a professora reforça que caminham juntos para o desenvolvimento da prática de execução musical: a teoria musical e a técnica. Da teoria musical, a professora chama a atenção para a importância da leitura, em que ela diz que é “aprender o alfabeto musical, que são as notas e a leitura nas claves. Isso é fundamental” (CAVA, 2019, p. 8, 2ª entrevista), pois é preciso saber aplicá-la na prática. E da técnica, é apresentado o valor do desenvolvimento da técnica pianística. Nesta última, a professora aposta no estudo das escalas e arpejos nas suas diferentes tonalidades, porque entende que

Toda obra musical compõe-se de intervalos conjuntos ou disjuntos, pequenas células de escalas e arpejos nas mais variadas formas melódicas, harmônicas [...]. Todas, porém, obedecendo a uma ordem simétrica ou assimétrica, dentro de um determinado ritmo, que é o que dá unidade ao todo (CAVA, 1977, p. 6).

A partir do estudo das escalas e arpejos, a professora entende que o aluno vai poder se familiarizar com as diferentes combinações melódicas e harmônicas que podem ocorrer nas obras musicais, e assim compreendê-las, além de exercitar os movimentos de dedos e mãos e desenvolver agilidade. Cabe aqui notar, que este estudo da técnica não se trata de uma mera repetição árida dos exercícios, o que é mais costumeiro ocorrer. Posteriormente, este estudo técnico e consciente será aplicado na execução e interpretação musical, como ferramenta para a expressão das diversas sonoridades encontradas em obras das diferentes épocas da história.

Um próximo ponto a ser destacado pela professora é a análise da peça. A professora Yara coloca

O estudo do piano é muito, como eu vou dizer, não é só prática, é muito teórico também. Tu tens que saber a teoria para depois saber aplicar. Porque se tu não sabes a teoria, tu não sabes aplicar. A gente identificando a coisa fica clara. Se a gente não identifica, fica tão escuro, tão complicado (CAVA, 2019, p. 11, 2ª entrevista).

Ao ser realizada pelos alunos no estudo inicial da obra (peça musical), a análise vai se debruçar sobre toda a obra trazendo os diferentes elementos musicais que nela se apresentam – principalmente a partir da percepção auditiva desses elementos e consequente observação e identificação teórica, ou seja, se debruçar sobre o que ocorre musicalmente. A análise também vai contribuir para identificar as técnicas (pianísticas) necessárias a serem aplicadas no estudo da peça musical, isto é, identificar o que acontece tecnicamente. E o resultado desta análise dará subsídios para a compreensão da obra como um todo e para sua consequente execução e expressão musicais. Em um momento posterior, este ponto será apresentado e discutido mais detalhadamente dentro da metodologia da professora Yara.

Mais um dos pontos aqui se apresenta – o ouvir, que a professora entende ser significativo para trabalhar com os alunos. A professora Yara ao tratar deste ponto apresenta, nas suas falas, diferentes vieses na aplicação do sentido de ouvir.

Numa primeira fala, ao responder sobre o que é musicalmente fundamental no aprendizado do piano, ela coloca “Eu acho que é ouvir música. Ouvir muita música sempre. [...]. Tanto a popular como a erudita elas são uma linguagem que faz parte do ser humano. Então eu acho que qualquer tipo de música é importante” (CAVA, 2019, p. 22, 2ª entrevista). Este ouvir desenvolve o ouvido, dando subsídios ao estudante para que tenha um bom repertório musical, ou seja, este ouvir possibilita que suas experiências musicais sejam ricas em variedade de estilos, ritmos e sonoridades, desenvolvendo assim sua capacidade de percepção auditiva e de compreensão musical.

Especificamente em relação ao estudo do piano, a professora apresenta mais dois sentidos do ouvir quando em duas de suas falas apresenta: “O sentido de audição é fundamental. Ele é o guia, o mestre, o regente de nossas emoções. É quem desperta a consciência crítica do aluno” (CAVA, 1977, p. 17), e ainda “A gente se apossa quando bebe e gera aquela música. Então, para beber tem que ser através do ouvido, dos dedos, não é. Do conhecimento da partitura” (CAVA, 2019, p. 21, 2ª entrevista). Aqui entende-se que para a professora os sentidos do ouvir são: um, pela percepção auditiva – o ouvir – que se pode identificar todo o sentido melódico de uma peça musical, além dos elementos musicais; outro pelo ouvir a si mesmo, em que este será um guia da execução do som que se deseja expressar e realizar. Como complemento

destes sentidos de ouvir¹, a professora apresenta a importância dos alunos ouvirem bons intérpretes pianistas para conhecerem diferentes expressões de uma mesma obra.

Um outro ponto a ser destacado é a prática da ginástica por parte do aluno. Relacionado à técnica pianística, a professora entende esta prática como uma ferramenta e um aprendizado não musical importante para o desenvolvimento do aluno, contribuindo para a execução musical. Sua fala manifesta “É muito importante a ginástica. Eu acho, natação, qualquer tipo de ginástica que dê flexibilidade nos movimentos da caixa torácica principalmente. [...]. Os movimentos físicos, fisiológicos do corpo” (CAVA, 2019, p. 22, 2ª entrevista). Pensando na necessidade de flexibilidade no corpo e especialmente nos braços e mãos para que se realizem e se desenvolvam com mais naturalidade os movimentos utilizados na execução musical, a professora ainda reforça este pensamento ao dizer

Até eu acho assim, antes do aluno começar a estudar o piano, ele deveria entrar para uma aula de educação física porque eu acho muito importante saber soltar a musculatura. Porque os alunos têm uma dificuldade quando tu dizes que não se toca com força, se toca com peso. Eles não sabem fazer isso. Eles vão e tchum. Todo contraído, não é. [...]. Tem que se soltar as articulações, principalmente aqui de cima [ombro]. É, então, se faz exercício fora do piano (CAVA, 2019, p. 8, 2ª entrevista).

Indicando ser importante trabalhar a flexibilidade através da ginástica, a professora, trata de força e peso, querendo dizer que a flexibilidade nos braços e nas mãos são necessárias porque para se produzir um som é preciso ser utilizado o peso do braço para tocar, e não a força, o que significa soltar o braço relaxado com seu peso natural para as mãos acionarem o teclado.

Apresentando-se outro ponto que a professora Yara destaca nas suas falas – o estudo consciente, em que revela “Ao estudar escala ou arpejo, o aluno deve realizá-lo mentalmente antes de executá-los. Estudo dirigido para uma execução consciente. O estudo do piano é acima de tudo cerebral” (CAVA, 1977, p. 16). Este fato indica que a realização de uma obra musical, explora a emoção e sentimentos, que dependem também de muito trabalho que precisa ser consciente. E para a professora este trabalho inicia no estudo das escalas, quando o estudante deve ter consciência da

¹ Ouvir. Sendo definido como percepção auditiva, é uma constante ferramenta no aprendizado da música e na execução ou prática musical, mas precisa ser trabalhado e desenvolvido para que possa ser aplicado em diferentes momentos, porque é ele que identifica e que controla o que está correto e o que não está e define como vai ser determinado som, por exemplo.

sonoridade que se desenvolve no decorrer da execução da mesma. Este estudo não é só técnico, digital, mas sonoro que depende da percepção auditiva e da consciência do controle do ouvido sobre os dedos, sobre estes sons para que seu resultado seja musical. E a partir deste estudo, o estudante terá condições de aplicar este trabalho consciente, mas ao mesmo tempo, sensível pelas sonoridades que busca e revelar na interpretação de peças musicais, a expressão de seu entendimento e seu sentimento sobre a obra musical.

Deste modo, percebe-se que a consciência está presente em todos os momentos, desde quando que se inicia o estudo de uma obra musical até a sua execução como um todo, realizando a interpretação do pensamento do seu compositor.

Até este momento, salientou-se o conjunto de ideias da professora Yara que se compreendeu importante e determinante no seu papel de educadora; ideias essas que vão embasar e orientar suas práticas de ensino-aprendizagem construídas e desenvolvidas ao longo da sua trajetória como professora e que se vai tratar a seguir. Este caminho foi observado e percebido com base nas falas da professora e também nos documentos levantados nesta pesquisa, como já mencionados anteriormente.

Deste caminho, de maneira mais geral, a professora conta que adotava como material didático para piano a ser trabalhado com os alunos – peças musicais, livros de estudos e exercícios de compositores brasileiros e estrangeiros de diferentes períodos da história da música ocidental, e livros de técnica pianística de diferentes autores, conforme o adiantamento de cada aluno e seguindo a orientação do Programa² da Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro, adotado pelo Conservatório de Música de Pelotas onde a professora lecionava. A professora comenta “Eu seguia aquele Programa. Se um dia eles quiserem ir para lá, já estão no adiantamento adequado” (CAVA, 2019, p. 10, 2ª entrevista), ou seja, havia uma preocupação que a formação musical dos alunos estivesse no mesmo nível de exigência do centro do país, para que os estudantes tivessem a oportunidade de buscar novas experiências de formação e de possibilidade de uma carreira artística.

² Programa da Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro. É um programa que trazia a orientação de repertório pianístico – entre estudos e obras (peças) – a serem trabalhados com os estudantes nos diferentes níveis de formação, desde a iniciação até o ensino superior. Este repertório apresenta os autores compositores mais relevantes e significativos da história geral da música ocidental erudita e também da música brasileira, perpassando os diferentes períodos da história.

A professora também utilizava métodos de piano – que seriam o material didático, geralmente para iniciantes, o qual tem a intenção de introduzir o aluno no contato com a música através da execução ao piano. Contendo pequenas peças e exercícios que abordam o conteúdo musical, os métodos são organizados em diferentes abordagens e ideias para serem aplicados no ensino de crianças, jovens e também adultos.

Nas aulas da professora Yara, se pode destacar, que cada aluno era orientado individualmente e para cada um era escolhido um repertório de peças, estudos ou exercícios musicais, atividades teóricas e práticas, e exercícios de técnica pianística – ao piano e fora dele, sempre de acordo com seu conhecimento musical, suas capacidades e necessidades manifestadas.

Descrevendo um exemplo de sua prática de ensino-aprendizagem se pode dizer que na aprendizagem de peças ou estudos por parte dos estudantes que já tinham uma leitura musical razoável, a professora abordava da seguinte maneira: a professora elaborava diversos questionamentos a respeito da nova peça, de modo a instigar o aluno a realizar uma análise do conteúdo a ser estudado, e ao mesmo tempo a professora avaliava o quanto este aluno estava apreendendo os conteúdos trabalhados.

Essa análise se desenvolvia do seguinte modo: primeiro, a professora pedia que o aluno solfejasse³ a nova peça e assim ela conseguiria ter uma noção do quanto o estudante tinha a leitura desenvolvida e também o ritmo, e o quanto seria necessário ainda trabalhá-los nestes conteúdos. A seguir, questionava quem era o autor, a tonalidade da peça, e pedia para executar a escala⁴, dizer se era maior ou menor e sua armadura⁵, e dizer o porquê da resposta, como se pode verificar na fala da professora

Eu perguntava e eles tinham que saber quem era o autor, qual era a tonalidade, e então vamos tocar a escala. A escala é lá maior – é por causa da armadura. Tem três sustenidos, então é lá maior.[respondia o aluno]. Tem certeza que é lá maior? Não é a relativa? Não. [respondia o aluno]. Por que é que não é? Porque termina em lá. [respondia o aluno]. Eles sabiam dizer

³ Solfejar. Cantar algo marcando o compasso e pronunciando os nomes das notas. (DICIONÁRIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA – RAE, 2020, tradução nossa).

⁴ Escala. Série de sons musicais que, conforme o sistema, princípio ou fórmula de que derivem, se sucedem por certo número de graus conjuntos, ascendentes ou descendentes (BORBA; GRAÇA, 1996, p. 478).

⁵ Armadura. Sinal ou sinais colocados no início de uma composição. Uma armadura de clave indica as notas da peça que devem ser em sustenido ou em bemol (SADIE, 1994, p. 41).

direitinho. É, eu fazia as perguntas teóricas dentro da peça para que tivesse bem assimilado aquilo, não é (CAVA, 2019, p. 13, 2ª entrevista).

Depois de solfejar e de analisar alguns elementos da peça, a professora fazia o aluno tocar, executar a peça ao piano. E quando já tocava com as duas mãos era desenvolvida outra atividade: o aluno deveria cantar a linha melódica e tocar o acompanhamento ao piano, como se pode observar na sua fala.

Ah é, eu achava, por exemplo, quando estava estudando uma peça melódica, não é, eu pedia que cantasse a melodia e se acompanhasse com a mão esquerda. Vamos ver uma sonatina: [a professora cantarola] Sol Mi, Sol, Dó, Mi Sol Dó, Ré Sol Fá Ré Dó. [A professora cantarola a melodia]. Mudava, mas fazendo só o acompanhamento, mas cantando. [...]. É, vai fazendo o acompanhamento e vai cantando. [...]. Até se por acaso, tu tivesses uma falha de memória momentânea, assim, tu conseguias continuar (CAVA, 2019, p. 8-9, 2ª entrevista).

Percebe-se que a professora, ao pretender que o estudante conhecesse melhor a música, realizava o estudo através deste cantar, em que ele (o aluno) poderia compreender como a melodia se desenvolve, percebendo seus intervalos e sua sonoridade, e principalmente sua expressão e intenção que se manifesta também nas pausas da música e articulações e que fazem parte do fraseado musical.

A professora ainda chama a atenção que este trabalho contribuía para a memorização da música, elemento essencial na execução musical, em que se manifestam as memórias auditiva, visual e motora. Além disso, se pode observar outra intenção desta prática que é a preocupação em fazer o estudante cantar, entoar a voz e nesse cantar trabalhar a percepção auditiva e afinação do aluno.

Ao mesmo tempo que eram trabalhados vários conhecimentos, era necessário corrigir e compreender as dificuldades encontradas pelos alunos na sua prática ao piano ou nas outras atividades desenvolvidas. Então, para esse propósito a professora falava, por exemplo

É, eu chamava a atenção. Se errava uma nota, eu digo, porque você está botando aqui? Não sabe ler ainda as notas suplementares inferiores? Vamos fazer um exerciciozinho. Traz o caderno de teoria que eu vou marcar os exercícios. Marcava os exercícios para eles fazerem, com três linhas suplementares inferiores, com três linhas suplementares superiores. Na clave de Sol, primeira aula. Na segunda aula, eu dizia, agora vais passar tudo para clave de Fá. Eu fazia um pouquinho de teoria também. Sim, que é para ajudar no piano (CAVA, 2019, p. 7, 2ª entrevista).

Embora o exemplo acima se refira à conteúdo musical para estudantes iniciantes, entendeu-se importante apresentá-lo neste momento para explicar que as dificuldades dos alunos demonstradas através de problemas na execução musical eram questionadas pela professora. E a partir disso, ela trazia subsídios teóricos para a compreensão do aluno no que estivesse faltando entendimento para realizar (executar) a música de maneira correta, sendo essas contribuições de conteúdo musical ou de conteúdo técnico.

E no que concerne à técnica, a professora traz a sua importância na realização desta atividade por parte do aluno, entendendo que este deveria buscar a técnica necessária a ser aplicada no trecho musical que tivesse dificuldade. A professora compreende que é na técnica e na teoria que o estudante encontrará solução para as dificuldades surgidas e sentidas nas peças musicais. Então, percebe-se na fala da professora

Primeiro fazia o aluno saber qual era a técnica que estava com dificuldade, ali. É, mas geralmente o aluno se dá conta. Se dá conta porque já estudou as escalas, já estudou. Ah, essa escala aqui. [...]. O estudo do piano é muito... como é que eu vou dizer, ... não é só prática, é muito teórico também. Tu tens que saber a teoria para depois saber aplicar. Porque se tu não sabes a teoria tu não sabes aplicar. [...]. Exatamente, a gente identificando a coisa fica clara. Se a gente não identifica, fica tão escuro, tão complicado (CAVA, 2019, p. 11, 2ª entrevista).

A professora Yara demonstra neste relato, que também a análise está presente nesta busca em fazer o estudante identificar a própria dificuldade e ao mesmo tempo relacionar com o estudo da técnica. Esta relação é apresentada pela professora quando trata das escalas e arpejos, pois percebe que inúmeras vezes, tanto as escalas quanto os arpejos são encontrados na música das mais diversas formas e organizações, seja na linha melódica e/ou no acompanhamento.

E da mesma maneira, quando ocorria uma dificuldade no ritmo, principalmente quando a peça apresentasse rítmicas diferentes entre as duas mãos, a professora percebia a necessidade de trabalhar mais com o aluno, fazendo-o estudar de diferentes formas.

Continuando a trazer o exemplo da prática desenvolvida pela professora Yara, e seguindo o caminho da análise para o desenvolvimento dos conteúdos musicais e o entendimento de uma peça musical em estudo, parte-se para dar uma atenção maior ao fraseado musical e sua compreensão.

Inicia-se com a fala da professora apresentando um exemplo simples de fraseado musical através do seu cantar, e é exemplificado na Figura 8.

A música é uma linguagem. É uma linguagem divina. Porque, é feita de... não com palavras. Não tem 'b' nem 'a', nem 'c' nem 'r' nem nada. Que tenha som, não é. Então, esse som às vezes está próximo um do outro, chamam-se os graus conjuntos, outras vezes ele está separado, são os graus disjuntos. Então, o que é que tu fazes para o aluno trabalhar a melodia? Ele tem que primeiro **cantar**, porque a gente cantando a gente não se atrapalha. **Vai sentir onde tem que respirar**. [A professora cantarola]: *Atirei um pau no gato, to, to – é uma frase. Mas o gato, to, to – é outra. Não morreu, reu, reu – outra frase. Então, é.... faz cantar, mesmo que não tenha letra* (CAVA, 2019, p. 12, 2ª entrevista, grifos meus).

ATIREI O PAU NO GATO

Canto-voz

Respira

Respira

Figura 8 - Folclore Brasileiro - Atirei o pau no gato
 Fonte: www.superpartituras.com.br
 Acesso em: 17 out. 2020

É importante destacar a relação existente entre o fraseado da música com a frase escrita ou falada da linguagem. E a professora mostra que a respiração ao cantar, assim como ao falar, indica a frase e determina a sua extensão. Por isso a necessidade de fazer o estudante cantar para que perceba cada frase da música pela sua respiração, e neste exemplo a letra da canção ajuda a identificar as frases.

Seguindo com as falas, mais detalhadamente, a professora vai explicar como ela trabalhava o fraseado musical com o aluno e vai mostrar como executá-lo ao piano, se utilizando de um exemplo musical do repertório do piano – o Noturno opus 9 nº 2 de Chopin.

Por exemplo: [A professora cantarola a melodia inicial de um **Noturno de Chopin** e vai parando a cada frase – são quatro trechos que cantarola para evidenciar o fraseado]. Canta. Depois que tu cantaste, **tu vais no piano** e fazes a mesma coisa. **Levanta a mão quando termina a frase.** ‘Si Sol... Fá Sol Fá Mi’ [respira], ‘Si Sol, Dó Ré Dó Si Dó Dó, Sol Si Lá’ – levanta a mão. E assim, tu vais sentindo onde é que está o fraseado musical. Chama-se **fraseado musical**, e esse fraseado ele **é feito com a respiração da mão. A mão tem que deixar o piano**, que é para não ficar soando, para não ficar como uma fermata indeterminada (CAVA, 2019, p. 12, 2ª entrevista, grifos meus).

Cabe aqui destacar que a professora realizou o exemplo acima citado, somente utilizando a própria voz e o gestual da mão, como se estivesse tocando ao piano. A seguir o exemplo da professora – Chopin – Noturno op. 9 n. 2, em que ela canta a linha melódica (parte de cima da pauta musical), conforme Figura 9.

13

Figura 9 - Chopin – Noturno op. 9 n. 2 – p. 13
 Fonte: CHOPIN, F. **Noturno op. 9 n. 2.** Piano. Polônia: Paderewski, 1951. 1 partitura.

Neste exemplo, a professora demonstra como vai ocorrer a execução de um fraseado ao longo da peça musical, indicando a necessidade de reconhecer e perceber auditivamente cada frase para depois executá-la corretamente. E essa execução é dependente da ação motora do levantar a mão ou as mãos. Se isso não ocorrer, o fraseado não acontece, ou seja, as frases ficarão emendadas, como se

quando numa língua escrita ou falada não houvesse a vírgula, o ponto e vírgula e o próprio ponto; como se não houvesse respiração ao falar. E se esta situação ocorrer, o texto musical não fica compreensível, isto é, não se torna possível entender realmente o que o compositor deseja dizer musicalmente. Por isso a professora Yara reforça a “importância de uma boa leitura, ou seja, de uma visão ampla da partitura. Olhar não através de uma fresta, mas através de uma janela [...], que permita uma visão global. Isto significa, não limitar-se ao compasso mas à frase toda, [...]” (CAVA, 1977, p. 20), esclarecendo que compasso é a parte menor de toda a peça musical e uma frase ocupa no mínimo quatro compassos.

A relevância em seguir o fraseado é que ele vai orientar o estudante, dando o norte para a interpretação musical, porque traz a compreensão do texto musical para posterior expressão do mesmo através da execução musical ao piano. Entretanto, para que a expressão musical ocorra não basta compreender o fraseado e conhecer a peça musical. Mas também é preciso aliar a técnica, pois ela vai trazer as condições e habilidades motoras e musicais necessárias para executar as sonoridades que se pretende expressar.

Então, aqui se torna necessário destacar o estudo da técnica ao piano que a professora desenvolve em paralelo ao aprendizado do piano.

A professora aponta “A importância da técnica⁶ para poder depois usufruir as benéficas da música” sendo este um dos ensinamentos que aprendeu com o professor Darry Silva, e que a professora entendeu ser significativo para o seu desenvolvimento musical (CAVA, 2019, p. 6, 1ª entrevista). E se pode complementar esta importância com a colocação da professora ao dizer

A técnica, podemos dizer, é um meio para se atingir a um fim. Eis porque valorizamos tanto esta parte, pois com ela estará o instrumentista preparando o material que lhe conferirá condições básicas na execução e interpretação do repertório pianístico (CAVA, 1977, p. 37).

Entendendo a técnica como um meio para se chegar ao objetivo maior que é realizar a música através do piano para expressar-se através dela, a professora também delinea o trabalho técnico a ser desenvolvido pelo aluno ao longo das suas aulas. E a professora Yara recomendava “Eu acho que a gente tem a técnica,

⁶ Técnica. Termo que se refere à parte mecânica da execução de um instrumento, a qual se adquire mediante exercícios especiais: escalas, arpejos, etc (BORBA; GRAÇA, 1999, p. 625).

primeiramente, faz técnica, uma meia hora, quarenta minutos até uma hora, antes de tocar as peças” (CAVA, 2019, p. 11, 2ª entrevista). E quanto ao estudo das peças aconselhava “E depois, se tiver dificuldade vai ver que técnica que eu tenho que aplicar aqui, entendeu” (CAVA, 2019, p. 11, 2ª entrevista).

A professora percebe que o estudo da técnica ocorrendo antes do estudo das peças, já prepara para a melhor qualidade na execução da peça musical porque vários são os movimentos – de dedos, mãos e braços – que serão abordados na técnica e que são necessários desenvolvê-los por ocorrerem na peça musical.

Na fala da professora, ela ainda reforça que tudo ocorre em função da atividade cerebral

E nós temos o que? Nós também temos, o cérebro. Em primeiro lugar o cérebro que é a maquinaria mais importante, onde tu apertas o botão, eu quero tocar isso, eu quero tocar aquilo. Os braços, os dedos, não é. Então a gente tem um maquinário todo à disposição para preparar, para azeitar antes de começar propriamente o estudo dito. E a leitura, que é aprender o alfabeto musical, que são as notas e a leitura nas claves. Isso é fundamental. Ter ferramenta e ter boa leitura (CAVA, 2019, p. 8, 2ª entrevista).

A professora indica a complexidade do estudo da música através do piano e conseqüentemente seu ensino porque, como todo ensino, este depende de muitas variáveis que o envolvem para que realmente ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Entre essas variáveis, a professora coloca a leitura e as ferramentas – cérebro e técnica, esta última envolvendo os movimentos não só das mãos. E esse entendimento pode ser observado em Richerne (1996) quando destaca que, especificamente a técnica pianística⁷ vai se ocupar de aspectos fisiológicos e mecânicos dos movimentos abordando articulações, combinação e controle de movimentos, relaxamento e coordenação muscular, e tem a intenção de também contribuir na preparação do estudante ou o pianista para se expressar musicalmente ao piano através da sua interpretação.

E a professora Yara, da mesma maneira que Richerne, aborda e trabalha estes aspectos fisiológicos e mecânicos quando indica “A gente não toca só com os dedos. A gente toca desde aqui, desde o ombro. Ombro, antebraço, braço, pulso. É, é complexo” (CAVA, 2019, p. 6, 2ª entrevista). Isto significa que para acionar e produzir

⁷ Técnica pianística. No sentido mais tradicional é definida como “o conjunto de movimentos de um pianista na execução, e as características desses movimentos (RICHERNE, 1996, p. 11).

o som através das teclas do piano, mesmo que se toque com os dedos, a movimentação é do braço inteiro.

Bem significativo é destacar no estudo da técnica a importância que a professora Yara traz para o estudo das escalas e arpejos, o que lhe é muito caro, e que é confirmado em seu trabalho “Escalas e arpejos: base da técnica pianística”⁸, em que coloca a máxima “A escala e o arpejo são para a técnica pianística o que o são para nosso corpo os órgãos vitais” (CAVA, 1977, p. 6). E a professora ainda reforça esta importância ao dizer sobre o estudante que “É preciso conscientizá-lo, despertar-lhe o interesse para o que seja a base fundamental da técnica pianística: o estudo cotidiano daqueles exercícios técnicos. O alicerce é que garante as edificações” (CAVA, 1977, p. 11). Exemplificando escalas e arpejos, conforme Figura10:

Os dedilhados das Escalas Maiores

Dó M

Dó M

Figura 10 – Escala e Arpejo em Dó Maior

Fonte: QUEIRÓZ, Susy. **Curso de piano para jovens e adultos: aspectos técnicos e estéticos.** Brasília: Musimed, 1987. p. 143 e 150.

⁸ Escalas e arpejos: base da técnica pianística. Tese de concurso de 1977 da professora Yara Cava, e já apresentado em várias citações desta pesquisa (CAVA, 1977).

A professora demonstra no seu entendimento que o estudo das escalas e dos arpejos é capaz de abranger o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também das capacidades musicais, contribuindo significativamente para o objetivo final que é a execução musical. E nesse sentido, se caminha em direção à outra fala da professora em que confirma a sua preocupação com o resultado musical na prática destes estudos de técnica – escalas e arpejos ao dizer como deve ser o estudo

O estudo diário e metódico dessas duas técnicas [escala e arpejo] deverá ser feito observando-se a maior clareza na sua execução. Clareza que está implícita na igualdade com que suas notas são atacadas, na elasticidade da passagem dos polegares, na flexibilidade dos pulsos e dos – braços no movimento vertical e na sequência lateral – dos braços, na consciência da forma que a mão adquire quando as executa dentro das várias tonalidades. Nisso residem as grandes dificuldades que as escalas e os arpejos apresentam (CAVA, 1977, p. 11).

E aqui percebe-se que a professora mostra a abrangência do estudo destas duas técnicas – escala e arpejo, indicando sua contribuição: no desenvolvimento dos diversos movimentos que são necessários ocorrerem para a execução musical, entre eles, a passagem do polegar – indispensável na execução musical; na construção da forma da mão (formato da mão) que é também importante subsídio; além da preocupação com o desenvolvimento da percepção auditiva dos sons executados, ou seja, com o controle do som por parte do ouvido ao realizar escalas e arpejos atentando para igualdade de som e outras sonoridades possíveis. Verifica-se que não é um estudo árido, sem consciência, simplesmente automático. Ao contrário, trata-se de um estudo consciente, em que há a preocupação com a sonoridade que o estudante está realizando e construindo ao desenvolver habilidades motoras para sua expressão musical.

Exemplificando a aplicação das escalas e arpejos nas peças musicais de Frederic Chopin (1810-1849), compositor polonês do período do romantismo, nas Figuras 11 e 12 apresentadas a seguir.

248

Escalas

250

riten. accel.

255

Escalas

riten. accel.

Figura 11 - Exemplo de escalas nas claves de sol e de fá

Fonte: CHOPIN, F. **Balada op. 23**. Piano. Polônia: Paderewski, 1949. 1 partitura. p. 20.

31

Vivace

11

Si majeur

0 min. 32 à 0 min. 35

p legato

Red. *

Figura 12 – Exemplo de arpejos na clave de fá – mão esquerda

Fonte: CHOPIN, F. **Prelúdio op. 28 n. 11**. Piano. Paris: Cortot, 1926. 1 partitura. p. 31

Neste trabalho com escalas e arpejos, a professora realiza diferentes atividades no piano e também fora dele, realizando exercícios de relaxamento dos braços, indicando ginástica para fortalecimento dos membros superiores, como abordado no início deste item da pesquisa, e buscando ao mesmo tempo encontrar saídas para realizar e resolver as dificuldades que se apresentam na execução pianística em diferentes obras.

E para encerrar a abordagem da técnica pianística, se pode acrescentar que ao longo de suas aulas, de acordo com o adiantamento do estudante, a professora se utiliza de métodos que tratam das escalas e arpejos, foco da técnica que aplica, os quais a professora Yara demonstra preferência sobre o compositor alemão Beringer que escreveu Exercícios Técnicos Diários e o compositor brasileiro Barrozo Neto – Manhã do Pianista: Exercícios de velocidade - Escalas e arpejos (CAVA, 1977, p. 18). Ainda, referindo-se à repertório de estudos pedagógicos para o desenvolvimento técnico e musical, os quais diversos compositores escreveram, a professora destaca os Estudos opus⁹ 10 e opus 25 de Chopin em que “o elemento técnico aparece musicalmente, tratado de maneira tal, que o seu interesse estético, evidente, preponderante até, o transforma numa obra de arte [...]” (LEMOS, 1960, *apud* CAVA, 1977, p. 30).

Ainda complementando a parte da técnica, a professora destaca a importância da utilização do pedal para a execução musical, ao falar

O uso artístico dos pedais, ao nosso ver, é uma questão exclusiva do ouvido e sensibilidade. Existe, evidentemente, uma série de regras elementares para sua aplicação, além das citadas, e que, muitas vezes, para a obtenção de efeitos sonoros, podemos transgredi-las (CAVA, 1977, p. 27).

A professora comenta a contribuição do pedal¹⁰, trazendo ao intérprete a possibilidade de realizar diferentes sonoridades ao piano, sempre com o auxílio da sua sensibilidade e ouvido, trazendo esta prática para a interpretação musical, quando for necessário.

E buscando transformar uma peça musical que está em estudo em uma obra de arte, se faz necessário continuar a colocar que a professora em sua prática de ensino-aprendizagem, entende a necessidade de mais alguns contributos para a realização da interpretação musical, a sua expressão.

Um primeiro é conhecer o compositor, sua vida e seu contexto histórico por meio de material encontrado na literatura da música, de modo a identificar as características da época e as particularidades da obra do compositor. A professora exemplifica ao dizer “a música moderna aqui no Brasil, é completamente diferente de

⁹ Opus. (Latim – Obra). Termo usado ao lado de um número para identificar um grupo de obras na produção de um compositor (SADIE, 1994, p. 676).

¹⁰ Pedal. Mecanismo de alavancas acionado pelos pés. No piano, existem dois. O pedal direito que tem a função de permitir que as cordas vibrem livremente por simpatia. O pedal esquerdo é a surdina, cuja função é diminuir a intensidade do som (BORBA; GRAÇA, 1999, p. 359).

Villa-Lobos, de Henrique Oswald. É outro tipo de música, então tem que saber em que época foi criada aquela obra, por quem foi criada” (CAVA, 2019, p. 21, 2ª entrevista), ou seja, é importante também identificar as diferenças entre os compositores até de uma mesma época.

Outro contributo é ouvir diferentes intérpretes da mesma obra para que o estudante possa perceber, como fala a professora Yara “que não são iguais, cada um tem seu estilo de tocar. [...]. A própria pessoa faz [executa a música] com formas diferentes, conforme o dia, conforme está se sentindo, não é. Alegre, mais triste” (CAVA, 2019, p. 20, 2ª entrevista), significando que cada interpretação é única, a expressão é única.

Memorizar a música, a peça em estudo, é mais uma maneira de contribuir na interpretação. A professora coloca “Ah, eu exigia que eles tinham que tocar decor. Eu dizia: Enquanto vocês não decorarem vocês não se apossaram dessa obra. [...]. Então, por isso que eu fazia eles analisarem antes de começarem a estudar” (CAVA, 2019, p. 21, 2ª entrevista). Entende-se que aqui o tocar de memória significa que o estudante já conhece muito a obra, já compreende a intenção do compositor, com suas nuances e sutilezas, porque estudou através da análise da peça os seus diferentes aspectos, estudou a técnica, a execução ao piano buscando as melhores sonoridades para o que e como deseja expressar-se.

E ainda seguindo no exemplo da metodologia desenvolvida pela professora Yara, e buscando o objetivo final da aprendizagem musical que é expressar-se musicalmente por meio da execução musical ao piano, a professora chega ao final do estudo analítico da peça musical onde aborda, na sua prática de ensino-aprendizagem, a interpretação propriamente dita, lembrando que esta é dependente de todos os conhecimentos trabalhados pela professora e apresentados anteriormente, entre outras coisas.

Tratando sobre a interpretação nos cursos que ministrava, o pianista francês Alfred Cortot¹¹ falava “o compositor, que nos transmite o reflexo de suas impressões, conta com o intérprete para evocar nos ouvintes emoções semelhantes àquelas que ele próprio sentiu” (THIEFFRY, 1986, p. 16). Cortot mostra a importância do papel do

¹¹ Alfred Cortot (1877-1962). Pianista e regente francês. Estudou no Conservatório de Paris com Descombes, um dos últimos alunos de Chopin. Em 1919, fundou a Ecole Normale de Musique em Paris, onde seus cursos de interpretação tornaram-se lendários. Como pianista, foi notável por sua compreensão da música romântica [...] (SADIE, 1994, p. 228-229).

intérprete para a música, evidenciando a interdependência entre ambos – autor e intérprete, para que a música aconteça e as intenções do compositor alcancem aos ouvintes.

E da mesma maneira, a professora Yara em sua fala apresenta ser este o papel do intérprete

O artista compositor cria sua obra, que posteriormente, se recriará nas mãos do intérprete. Nisto difere das artes plásticas: a tela e a partitura. Aquela vive por si só no tempo e na eternidade, enquanto esta [a partitura] vive somente nas mãos do intérprete, que enriquecerá através de sua emoção, individualidade e criatividade (CAVA, 1977, p. 7).

Nesta fala, a professora traz, também, o sentido de recriar na interpretação musical, ou seja, apresenta o construir de novo, mostrando a criatividade como elemento que contribui para esse novo, aliado aos sentimentos do intérprete, para atingir tal propósito na obra musical. E acrescenta que este momento da expressão do novo se desenvolverá e vai depender também do ouvido, da experiência e percepção do intérprete sobre o comando dos dedos - a técnica, que dessa maneira, controla o som produzido, a sonoridade e o capacita a expressar-se musicalmente.

E ao ser questionada se ela entende a interpretação como algo criativo, a professora acrescenta “É uma criatividade espontânea do intérprete, que conforme seu temperamento, a sua maneira de sentir, de viver, cada um tem uma. Não existem dois intérpretes iguais, não existem. Cada um é um” (CAVA, 2019, p. 20, 2ª entrevista), e complementa “por isso que a música é fantástica, né. Ela tem mil nuances, mil nuances. Cada peça pode ser interpretada de várias maneiras, cada pessoa toca de uma maneira” ” (CAVA, 2019, p. 21, 2ª entrevista), porque a cada momento vai surgindo uma coisa nova para realizar na obra.

Percebe-se que a professora entende ser a criatividade um dos elementos participantes e necessário no processo da interpretação de uma obra musical e sua expressão, porque ela – a criatividade ajuda a construir a obra na sua interpretação, ou seja, pelo entendimento e a percepção aliados à criatividade e ao conhecimento da obra, do autor e seu contexto, o intérprete recria-a para fazê-la viver, como diz a professora Yara.

Cabe aqui colocar que o papel do educador é suscitar o estudante a expressar-se como intérprete mostrando a intenção do autor que se estabelece pelo resultado da compreensão deste estudante. E para este processo, muitos passos e ações na

metodologia da professora já foram abordados através da análise da obra musical como: a compreensão do fraseado trabalhados através de várias atividades musicais; a percepção das sonoridades tanto no estudo melódico quanto harmônico, aliados à técnica que dá suporte e subsídios para a execução musical; o estudo sobre o compositor e seu contexto; e outros elementos já mencionados que vão contribuir para o estudante chegar à interpretação, chegar a se expressar realmente.

E chegando ao final deste processo, ainda é pertinente enriquecer com a fala da professora que apresenta uma prática que orientava o aluno

Que procurasse ouvir a interpretação da peça que estavam tocando, porque cada um tem o seu selo próprio. Mas, sempre é bom a gente ouvir, porque às vezes a gente não se dá conta de uma certa frase mais, mais sublinhada na execução e que embeleza mais aquela obra. Então é bom ouvir. A gente aproveita sempre alguma coisa, e vai modificar um pouco a sua própria interpretação para seguir o exemplo dos maiores pianistas, pianistas já famosos (CAVA, 2019, p. 20, 2ª entrevista).

A professora chama a atenção do estudante para ouvir a si mesmo ao tocar, quer dizer, prestar a atenção para o que executa ao piano, de modo a qualificar e apurar a sua expressão do texto musical através da percepção de suas sonoridades, e na possibilidade de identificar ou despertar algo que ainda não foi percebido e que poderá enriquecer o resultado final da obra musical. Ao mesmo tempo, a professora mostra que cada intérprete tem a sua marca, o jeito de se expressar que será único, porque é derivado da experiência, da vivência do intérprete.

E também a professora aponta mais uma orientação sobre a interpretação musical ao dizer “Porque a música tem isso, ela vai amadurecendo de acordo com a nossa capacidade também, de conhecimento e de treinamento. Não adianta tu saberes teoricamente tudo se tu não praticas” (CAVA, 2019, p. 22, 2ª entrevista). Ao longo do tempo vai se construindo o amadurecimento da interpretação, sendo esta incrementada pelas vivências musicais e pessoais do intérprete, fazendo com que se revelem e assim perceba as sutilezas da obra musical que antes que não eram aparentes.

E finalizando as colocações da professora sobre a interpretação, se destaca

Que imensa responsabilidade tem o intérprete! Cabe-lhe o encargo de recriar obras dos mais diversos estilos, das épocas mais distantes, dos mais variados gêneros, tornando sensível ao público o que não existe na partitura escrita senão em estado potencial. É necessário tomar consciência dessa

responsabilidade, para sermos capazes de tão honrosa incumbência (CAVA, 1977, p. 7).

Nesta fala, a professora evidencia o compromisso que cabe ao intérprete em ser a voz do compositor. E compete a ele construir o entendimento de uma obra musical, e essa entendimento será novo e será próprio, pessoal do intérprete, pois ele recria, como diz a professora, ao acrescentar sua expressão na execução da obra musical, expressão essa construída pelas suas percepções, suas vivências, seus sentimentos e criatividade atribuindo vida a obra musical que está em estado latente, à espera de alguém que manifeste as intenções do compositor. Através de um intérprete uma obra musical pode sempre se renovar, se atualizar, mantendo-se viva e atual, participante da contemporaneidade do tempo presente.

Para encerrar o caminho desenvolvido pela professora Yara para a realização das suas práticas de ensino-aprendizagem, que foi delineado ao longo deste item do capítulo, este momento ocupa-se de expor as últimas orientações, resumindo o que é importante ao aluno de piano realizar nos seus estudos, e que foi percebida na sua fala “Pianista deve ler, deve ouvir música. E ver, saber quem é o autor, o que é que ele compunha, que estilo, qual é a época que ele viveu. Isso é importante. A cultura não está, não é só musical. A cultura musical, ela tem que ser mais completa” (CAVA, 2019, p. 23, 2ª entrevista). E a professora acrescenta, “Quem estuda sabe. Por isso que é bom estudar. O estudo é uma fonte de riqueza, em qualquer matéria. Tu estudaste, tu sabes” (CAVA, 2019, p. 8, 2ª entrevista).

Revedo as ideias e práticas desenvolvidas pela professora Yara ao longo da sua trajetória, e ao mesmo tempo, observando as palavras acima evidenciadas, compreende-se que para a professora, o ensino-aprendizagem do piano é uma ação dialógica, quer dizer, há um conhecimento construído com a participação do professor e do aluno, sempre em sintonia e em diálogo, trocando experiências. A dedicação por parte de ambos também é visível, quando a professora indica que é necessário um estudo amplo por parte do aluno, trazendo suas intenções, suas vivências com autonomia de modo a corroborar com o resultado final do estudo que é a manifestação musical que demanda a compreensão da obra musical para que ocorra a sua expressão musical na execução ao piano.

Posto isto, entende-se que a prática de ensino-aprendizagem da professora Yara é de certa forma um reflexo de seu profundo envolvimento com a música – nos seus estudos e nas vivências de suas atividades artísticas, porque ela traz para seus

alunos o cuidado com a obra musical e seu resultado final que é o fazer musical com expressão, baseado em muito estudo e dedicação, demonstrando respeito à música, ao seu ensino e a promoção da cultura, preparando-o para suas atividades artísticas e de ensino, preparando-os para a vida.

4.3 Para além da simples técnica: experiências para compreensão e expressão musical

Inicialmente, neste trabalho, foi colocada a inquietação de comumente perceber estudantes, que ao executarem uma peça musical ao piano, mostram uma performance muito técnica, demonstrando agilidade e habilidade mecânica, mas apresentando o texto musical desprovido de entendimento, sem vivenciá-lo e conseqüentemente sem expressão.

Esta última parte do capítulo tem a intenção de realizar uma reflexão com Paulo Freire, Hans-Joachim Koellreutter e Violeta de Gainza, educadores que embasam este trabalho, e que nas suas práticas promovem o desenvolvimento do educando a partir do experimentar, do vivenciar para a construção do conhecimento, em oposição ao ensino tradicional. A partir do olhar destes autores, se vai evidenciar das práticas e ideias de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras Sodrelina e Yara, atividades e orientações que se entende como significativas em promover no educando a capacidade de compreensão e expressão musical.

No que se refere à compreensão e expressão musical, neste momento percebeu-se pertinente trazer estes entendimentos de forma a orientar a reflexão. Swanwick (1994) aponta que “A compreensão musical consiste na consciência dos significados incorporados nos elementos do discurso musical – materiais, caráter expressivo, forma e valor” (FRANÇA, 2001, p. 37), ou seja, a compreensão musical ocorre quando se efetiva o entendimento dos elementos constitutivos da música – melodia, ritmo, harmonia e timbre, sua organização, suas intenções musicais – todos representados através da linguagem musical, no texto musical, mas que se revela no fazer musical e constrói a sua expressão.

Sobre a expressão musical, se traz o entendimento apresentado por Fonterrada (1994, p. 39) que a “música é um ato expressivo” e a autora complementa

A expressão musical permitirá o conhecimento da intencionalidade do sujeito musical, que será apreendida através de critérios inerentes à música e à cultura em que o sujeito vive, os quais incorporam a outros signos, que façam parte da tradição daquela comunidade (FONTERRADA, 1994, p. 39).

Isto quer dizer que, através da expressão se refletem, se exteriorizam as intenções do executante e do compositor, no caso de a obra musical não ser própria. E essa expressão é construída pelo resultado da compreensão da música com todos os elementos que a envolvem, pelo conhecimento do contexto do compositor e suas intenções, agregando a experiência, as vivências, percepção de música e de mundo que o intérprete traz do ambiente que vive.

Tendo apresentado esses entendimentos, novamente coloca-se a questão que permeia esta dissertação que é de 'como capacitar o educando a compreender e expressar-se', e que aqui se vai trazer algumas reflexões e resultados a partir das práticas de cada uma das professoras – Sodrelina e Yara, anteriormente descritas, apoiadas em Freire, Koellreutter e Gainza.

Ao delinear as práticas de cada uma das professoras Sodrelina e Yara, se pode perceber algumas ações que se entendeu serem significativas para capacitar o educando para a compreensão e a expressão musical.

Das práticas de cada uma das professoras, pode-se destacar que a professora Sodrelina propõe algumas atividades que propiciam mais diretamente no aluno o experimentar como forma de desenvolver seu potencial expressivo. Nos anos iniciais do ensino-aprendizagem da música por meio do piano, ela promove atividades de musicalização que transcorrem através do canto e da dança, utilizando-se de canções por ela compostas para esta finalidade. Nessa ação de prática, se entende que os alunos irão vivenciar, experimentar os sons, suas formas de organização, e também construir a compreensão da linguagem da música através do cantar, sua percepção pelo ouvido, e da percepção corporal pela dança. Algumas destas canções, já apresentadas anteriormente, abordam os elementos da linguagem musical e o conteúdo musical, tanto no texto musical quanto nas suas letras.

Os autores Koellreutter e Gainza entendem que o desenvolvimento musical da pessoa, do educando, deve se constituir e ser construído a partir de experiências e vivências musicais que sejam significativas e que promovam esse desenvolvimento, ideias essas que foram se constituindo no ensino da música a partir do início do século XX com os métodos ativos, apresentados no segundo capítulo deste trabalho. E um dos caminhos utilizados pelos educadores Koellreutter e Gainza é a técnica de

improvisação aplicada por eles de diferentes maneiras, na musicalização (educação musical) ou no ensino do piano, de modo a promover a compreensão e a expressão musical. Freire também parte da experiência na percepção das coisas e do contexto, e assim chegar aos seus significados construindo o entendimento, a compreensão, que liberta da ingenuidade e da alienação que a pessoa vivia e a partir disso poderá escolher seu caminho, ou seja, poderá se expressar neste mundo com liberdade e consciência.

Mesmo que a professora Sodrelina não se utilize de técnicas de improvisação musical como em Koellreutter e Gainza, nas suas práticas, se pode observar o seu entendimento em proporcionar desde cedo a manifestação da expressão do aluno, seja vocal e/ou corporal, apoiados pela letra da canção que contribui para o entendimento da mensagem do compositor e encaminha a expressão da própria música. Do mesmo modo, por meio da dança o aluno pode vivenciar o ritmo e os sons, oportunizando e motivando o expressar-se corporalmente. Este conjunto de atividades traz vários aprendizados aos alunos como o conhecimento de si, de suas percepções, de suas possibilidades e suas capacidades musicais, assim como apresenta Freire. Ao mesmo tempo enriquece e amplia o fazer musical para além do piano que tem seu estudo solitário, e envolve seus alunos no trabalho de grupo, motivando-os ao aprendizado por intermédio de experiências coletivas musicais e pessoais.

De outra maneira, quando no estudo de uma peça musical ao piano, a professora Yara se utiliza do experimentar do aluno ao cantar a melodia da peça, de maneira que possa perceber o fraseado musical e assim entender a música, contribuindo para uma melhor execução ao piano e sua expressão musical. Este cantar o fraseado, aproxima o estudante da peça, e através da sua respiração ao cantar ele identifica este fraseado e assim o aluno vai se apropriar da música, através de sua percepção auditiva e corporal, e vai construir o entendimento, despertando no aluno, através dessa vivência, dessa prática, a compreensão das intenções do compositor escritas ou guardadas naquele texto musical. Essa prática se torna significativa porque além de promover o perceber e compreender por parte do aluno, ela traz consciência musical e corporal do texto musical, o que vai contribuir para que posteriormente se desenvolva a execução ao piano e sua consequente expressão musical.

Koellreutter e Gainza, ao se utilizarem da improvisação favorecem o explorar dos sons, seja através de atividades coletivas para Koellreutter, seja através da

manipulação do piano para Gainza, fazendo o aluno descobrir combinações ou sequências de sons com liberdade, podendo estes fazeres possibilitarem uma prática mais prazerosa e criativa; mas mesmo assim, é possível se identificar que de alguma forma, nestas práticas de cada uma das professoras – do cantar em grupo e do cantar melódico de uma peça para piano, o aluno é instigado a reconhecer, conhecer a música, por meio da vivência, do experimentar e assim compreender musicalmente e expressar-se, onde também participa o criar, o imaginar, talvez com menos liberdade, mas com a consciência do que faz. E este criar, também se manifesta em Freire, que entende que quando o educando constrói seu entendimento através do experimentar e do diálogo, ele torna-se capaz de desenvolver um novo olhar, com possibilidade de criar, transformar, de construir o novo.

Uma outra prática da professora Sodrelina que cabe apresentar é a sensibilidade da professora ao tratar seus alunos com afeto, demonstrando ter o cuidado para que seus alunos, na sua maioria crianças, se sentissem acolhidos pela música e pela professora, e ao mesmo se sentissem seguros e motivados, tornando-os sensíveis ao estudo da música e ao fazer musical pelo piano, mas ao mesmo tempo trazia a exigência necessária para o desenvolvimento dos alunos.

Freire também manifesta este entendimento que associa a afetividade ao aprender, a capacidade de conhecer, ao dizer que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (1996, p. 141), ao contrário, a “prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (p. 143), entendendo-se que o afeto não anula a seriedade do ato educativo e suas responsabilidades. Da mesma forma, Gainza entende ser o afeto um participante do um ensino-aprendizagem do piano que deve ser “consciente, integral e eclético” (1988, p. 121), ou seja, um ensino que passa pela conscientização através da experiência, que aborda e sensibiliza para diferentes estéticas da música e que desenvolve no educando a teoria e a prática, o sensível e a técnica. Do mesmo modo, Piaget (GAINZA. 1988, p. 27) pode corroborar ao dizer que “o afeto é o principal impulso motivador dos processos de desenvolvimento mental da criança”.

A utilização da técnica pianística dentro da prática de ensino-aprendizagem da professora Yara traz a ideia de ser realmente uma ferramenta para que a execução musical se desenvolva de forma expressiva e não só mecanicamente. Este é mais um entendimento sobre uma experiência significativa que a professora propõe. A

professora ao fazer o aluno trabalhar a técnica pianística, que se vale do estudo de escalas e arpejos, entre outros, propõe reconhecer as melodias e as harmonias que se encontram nas escalas e nos arpejos, e dessa forma a professora apresenta uma nova maneira de perceber e se utilizar da técnica, incorporando ao seu estudo a compreensão dos vários elementos da música, trazendo uma compreensão melódico-harmônica, além da habilidade motora, transformando o que seria realizado mecanicamente com aridez em um texto musical, antecipando a compreensão de possíveis combinações melódicas e harmônicas que serão encontradas nas diferentes peças musicais. Aqui se percebe uma prática com mudança, que se transformou, que a professora encontrou um novo caminho para trabalhar com a técnica, trazendo um estudo mais significativo ao educando e que de certa forma se aproxima de Freire e também Koellreutter ao transformar esta prática.

Os autores promovem ou provocam, de maneiras diferentes, o questionar aos seus alunos, instigando-os a crítica, a mudança, a novos olhares, estimulando a criatividade. Este novo olhar e mudanças se percebe nesta prática da professora Yara, em que ela transforma o estudo da técnica. E Gainza entende necessário o estudo da técnica associada ao pensar, ou seja, realizar as escalas, os arpejos tendo uma consciência dos movimentos e o controle dos sons.

Como um outro ponto que se pode destacar é o entendimento de ambas as professoras que o desenvolvimento musical deva ser realizado através da experiência musical com a participação da consciência, ou seja, que a experiência no fazer musical, ao piano ou em outra prática, não seja desenvolvido de modo que se torne automatizado pela excessiva repetição, ficando subordinado somente à habilidade motora, sem consciência e sem controle sonoro. Para que ocorra a efetiva compreensão musical e sua expressão é necessário que a consciência participe de todas as etapas do desenvolvimento musical.

Por isso Gainza entende que tocar (executar) se aprende tocando o instrumento, experimentando, mas sempre tomando consciência daquilo que se faz, senão não há aprendizado. A professora Yara, que aposta na técnica dentro da sua prática, entende esta técnica, que traz escalas, arpejos, deve ser realizada preocupando-se com a sonoridade que está executando, controlando este som e tendo consciência sonora destes sons e dos movimentos das mãos, dos braços – para atingir a sonoridade desejada. Isto significa ocorrer um estudo da técnica bastante diferenciado daquele que normalmente se observa, que seriam a execução mecânica

e árida de escalas, arpejos, entre outros exercícios. Ou seja, desde a técnica até a abordagem do estudo das peças musicais a professora Yara se preocupa em tratar o texto musical, a música e seu estudo de maneira que o aluno tenha no seu aprendizado a consciência das suas experiências de ensino-aprendizagem, levando sempre o sentido musical para o texto, para a técnica e para a execução, como contributos para se chegar a compreensão e expressão musical.

Do mesmo modo, a professora Sodrelina, a consciência musical vem associada a memorização da obra, ou seja, quando depois de muito estudo experienciado, pela vivência e pelo praticar por parte do aluno, é possível construir o entendimento da peça musical com consciência, momento que ocorre também a memorização pela compreensão da peça como um todo, e a partir disso sua execução vai se desenvolver de modo consciente, e com isso poder construir sua expressão. Da mesma maneira, Koellreutter (BRITO, 2016, p. 148) na sua prática pedagógica entende que o fazer musical (o executar musical) se associa ao pensar, ou seja, para que se efetive a compreensão é necessário que a consciência esteja participando do vivenciar e construindo o entendimento do que foi percebido, construindo o conhecimento.

Freire percebe que ao ocorrer a conscientização sobre o que foi experienciado vai acontecer um diálogo entre o pensar e a vivência e a partir disso se constrói um elemento novo, uma ação transformada ou transformadora. Fazendo uma leitura para a música, quando acontece a conscientização da experiência musical, se constrói uma nova compreensão para o fazer musical, abrindo diferentes caminhos para a expressão musical, diferentes caminhos para o intérprete se manifestar, se expressar.

Finalizando esta reflexão, se destaca a interpretação musical como um último ponto significativo na prática de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras e que vai apresentar o resultado da compreensão musical através da expressão musical.

A professora Sodrelina torna a interpretação musical como uma experiência significativa através das suas apresentações musicais, e a professora Yara evidencia a interpretação musical através da experiência com a audição – a percepção auditiva, entre as diferentes práticas que envolvem o desenvolvimento da interpretação musical que é a própria expressão musical.

A professora Yara traz a importância do desenvolvimento do sentido de audição para a execução e sua interpretação musical, a sua expressão. Ela coloca que a percepção através do ouvido é que guia, que capacita o intérprete – o aluno a

comandar as emoções e ao mesmo tempo ter controle sobre os dedos e sobre o corpo ao executar os sons numa obra musical, sempre com o apoio da consciência crítica sobre o que está ouvindo. A participação da audição, do ouvido é necessária para que o aluno intérprete possa se expressar da maneira como compreende a obra, como imagina e assim cria musicalmente sua interpretação. Com o ouvido, o som imaginado e pensado virá através de uma resposta digital baseada na técnica, uma resposta psicomotora desta intenção. Sem o ouvido e sem a técnica isso não acontece porque a sonoridade almejada provavelmente ficará somente na imaginação e não se efetivará. Dessa maneira, no momento da execução, da interpretação, cada momento da peça musical é vivenciado trazendo a consciência do controle do ouvido e da compreensão da obra construída ao longo de muito tempo de estudo, e que vai culminar na expressão musical, no criar um entendimento entre a intenção do compositor com a intenção do intérprete, traduzidos numa só expressão.

Ao mesmo tempo, se deve entender que, além da participação do ouvido e da técnica, a professora certamente aborda o fraseado musical através da análise de uma peça musical, faz o aluno conhecer a história do compositor e seu contexto, e também ouvir outros intérpretes executando esta peça, como forma de construir o entendimento necessário, ou seja, a compreensão necessária para com ela expressar-se musicalmente.

Gainza também traz o entendimento que a participação do ouvido é essencial para a interpretação, porque ela entende que ele (o ouvido) é a base da compreensão mental (1988, p. 22), e também aponta a necessidade do desenvolvimento de uma técnica funcional que tem relação com o resultado sonoro e estético (1988, p. 121), como a professora Yara entende.

Da mesma maneira, a professora Sodrelina também trabalha com seus alunos estas mesmas atividades que juntas vão levar à compreensão de uma peça musical por parte do aluno. Mas a experiência que se destaca é a apresentação musical. Cada uma das apresentações vivenciadas pelos alunos vai ser um elemento motivador ao estudo, à dedicação, à busca da qualidade musical, e ao mesmo tempo vai habituar o aluno a se expor, e dessa maneira trazer o entendimento que a música pode ser realmente seu veículo de expressão. Nestas apresentações a professora demonstra a confiança nos seus alunos fazendo-os sentirem-se seguros e confiantes no trabalho desenvolvido, mas também traz a responsabilidade de realizar uma boa apresentação para um público que está acostumado a ouvir bons intérpretes. Também, estas

apresentações promovem o encontro com os colegas, momento que os alunos vão se apresentar coletivamente cantando algumas composições da professora, além de executarem uma música ao piano. Todos esses momentos vivenciados são de muita aprendizagem e de muita expectativa e motivação para cada aluno porque dão a oportunidade de vivenciar o ambiente de atividade artística e se expressar musicalmente, promovendo a relação entre o intérprete e o público constituída no momento da execução musical ao piano, aproximando-os através da música e desenvolvendo-os artisticamente e esteticamente, ou seja, enriquecendo-os musicalmente.

Koellreutter através dos jogos de comunicação e improvisação promove a interação entre o pensar e o agir propiciando a compreensão musical e instigando os alunos a liberdade de expressarem-se, o que se entende estar em sintonia com a atividade que a professora Sodrelina promove, ao motivar e fazer os alunos se apresentarem, os alunos expressarem com a liberdade que o texto musical permite e a professora incentiva, mas que instiga sua criatividade, suas emoções, e também traz a reflexão sobre o resultado da apresentação. E para Freire, a expressão da pessoa que é resultado da sua capacidade de compreender o mundo, expressão essa que vai se manifestar através da ação e transformação. Na leitura desse mundo Pizzi (2009, p. 92) nos diz que “esse momento interpretativo se vincula a exigência de romper com a visão tradicional de leitura” e, dessa maneira, vai ampliar “o espectro de referências ao mundo em um contexto de intersubjetividade”, o que significa em música dizer que a percepção da música através da experiência se afasta do ensino tradicional, porque não tolhe e não limita a compreensão do educando, mas amplia suas percepções pelas relações intersubjetivas que ocorrem no experimentar e vivenciar musicalmente e que vai resultar na compreensão que se manifesta na expressão musical.

A partir do exposto, se pode dizer que ambas as práticas, ‘apresentação musical’ destacada pela professora Sodrelina, e a ‘interpretação musical’, desenvolvida pela professora Yara, são entendidas como atividades que congregam as várias experiências significativas porque estimulam o pensar e o agir, a imaginação e a emoção construindo a compreensão e a expressão. Estas práticas trazem o entendimento de Freire que o ensino-aprendizagem é intersubjetivo, ou seja, não é técnico, mas relacional, ao envolver professor-aluno neste processo que pode capacitar e promover o desenvolvimento da compreensão musical e a expressão

musical. Isso demonstra que é a participação do educando e do professor nesta relação de subjetividade que vai resultar em percepções, experiências para a construção do conhecimento, com um olhar que se constrói novo, com crítica, e que motiva a expressão, motiva a vontade de mostrar o que foi entendido como novo e que quer se comunicar, pois almeja se expressar através da sua arte.

Assim se encerra este item do quarto capítulo que trouxe experiências das práticas das professoras Sodreliana e Yara, e que se entendeu serem significativas para desenvolver no educando a compreensão e expressão musical, inquietação que foi colocada inicialmente neste trabalho e que propiciou e promoveu o desenvolvimento desta reflexão baseada na contribuição teórica dos autores Freire, Koellreutter e Gainza, e que se desenvolveu através dos capítulos desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta dissertação se pode chegar ao entendimento que se conseguiu delinear das trajetórias das professoras Sodrelina e Yara, se conseguiu delinear a experiência prática e o processo que cada uma delas construiu nas suas diferentes formas de abordar o ensino da música através do piano, trazendo caminhos propositivos e significativos para desenvolver nos seus alunos a capacidade de compreender e realizar a música com expressão, respondendo à inquietação posta inicialmente neste trabalho.

Estes caminhos foram traçados com o apoio dos três educadores Freire, Koellreutter e Gainza que através de suas ideias e práticas – que apresentam a percepção, o experimentar, o movimento, a criatividade, a improvisação, a consciência, o diálogo, entre outros elementos, como contributos para que o ensino-aprendizagem seja significativo ao educando, capacitando-o para compreender e se desenvolver através da música – elucidaram a percepção destes elementos significativos nas práticas de cada uma das professoras.

A partir dos educadores Freire, Koellreutter e Gainza, observou-se que cada professora, durante seu período de educação na música através do piano, foi motivada ao estudo e a crescer musicalmente, fruto de uma formação até rígida pela época que viviam, mas que proporcionou um ambiente de riqueza musical, instigando-as a seguirem caminhos diferentes para se expressarem através da música – uma na composição e acompanhamento ao piano e a outra na *performance*. Isto fez com que cada uma construísse, ao mais tarde abraçarem a função de professoras de piano, uma direção para desenvolverem suas atividades de ensino-aprendizagem do piano, levando essas experiências para suas práticas de ensino.

Ambas, buscaram trazer o entusiasmo de uma vida musical para o ensino-aprendizagem do piano, levando seu conhecimento, resultante das experiências da prática artística, para apresentar elementos criativos e diferenciados nas atividades desenvolvidas com seus alunos, de modo a promover um ensino mais significativo,

ou seja, de modo a promover nos alunos a capacidade de compreenderem e se expressarem musicalmente através do piano. Não só tocar piano, mas fazer música com consciência e saber musical, levando a afetuosidade e a alegria neste fazer musical.

A professora Sodrelina compondo canções didáticas que abordam os elementos da linguagem musical, propiciou um aprendizado da linguagem teórica baseada na experiência prática e lúdica, e através das letras das canções promoveu valores humanos como a amizade, o respeito, e também oportunizou fazer música em conjunto. Ao mesmo tempo, a professora levou aos seus alunos mais adiantados um repertório mais abrangente ao inserir a música popular no estudo do piano, promovendo a experiência e o aprendizado dos ritmos da música brasileira e americana, e dessa forma motivou os alunos ao estudo do piano ao fazerem um repertório mais próximo das suas vivências musicais.

A professora Yara, trazendo aos seus alunos as orientações técnico-musicais sobre a interpretação que abordam o desenvolvimento sensório-motor associado a percepção pelo ouvido, conseguiu apresentar equilibradamente o estudo da música e da técnica para obter um resultado sonoro musical e expressivo, e com qualidade, retirando aquele ensino mecânico da técnica, e que passa a ser abordado musicalmente, colocando a técnica a serviço da música. Para isto, ela envolveu várias práticas como: a análise da peça, o cantar, conhecer o contexto dos compositores, ouvir intérpretes, e o estudo de compositores mais contemporâneos da música erudita brasileira propiciando a vivência de novas sonoridades, e construindo um caminho de para os alunos expressarem-se através da música.

E esses fazeres, de certa forma, proporcionaram que os alunos de ambas as professoras vivenciassem esses ambientes de percepção musical, de apreciação, de muito estudo e também de crítica, quando tiveram oportunidade de apresentarem-se ou ao ouvirem e apreciarem outros artistas ou colegas nos seus recitais.

Um ponto a mais a ser destacado nas práticas das duas professoras é o fato de, junto a todas essas atividades de prática, de experiências e vivências, os alunos foram motivados a dedicarem-se ao estudo do piano, a envolverem-se na tarefa de construir suas práticas ao piano através de horas de dedicação à música e ao instrumento. Se pode repetir as palavras da professora Yara, já mencionadas neste capítulo, mas que cabe lembrar “O estudo é uma fonte de riqueza, em qualquer matéria. Tu estudaste, tu sabes” (CAVA, 2019, p. 9, 2ª entrevista), e também a fala da

aluna da professora Sodrelina que evidencia que os alunos tinham uma caderneta onde eram anotados os temas para casa e “ela conferia sempre”, diz a *aluna* (CAMPOS, 2019, p. 15, entrevista), e assim a professora controlava se os alunos estavam estudando.

Aqui se percebe que todas as práticas que as professoras construíram para que seus alunos se desenvolvessem precisam ser acompanhadas de muito estudo, de muita dedicação por parte desses alunos, e observadas pelas professoras, para que realmente o resultado do ensino-aprendizagem se manifeste através da execução musical ao piano. Ou seja, o estudo deve passar a ser um companheiro, que vai dialogar com o educando, muitas vezes trazendo dificuldades, mas que também vai trazer alegrias quando no decorrer do caminho conseguir encontrar saídas para as dificuldades, e ainda quando descobrir que tem um mundo musical e não musical a ser explorado através do estudo. Essa percepção faz o aluno crescer, dando autonomia e coragem para buscar seus caminhos, e assim se percebe que estas práticas não são somente para o desenvolvimento musical dos alunos, mas para o crescimento deles como pessoas que podem perceber o mundo de forma diferenciada e que podem se expressar nesse mundo através da sua arte.

Este estudo mostrou que as professoras, dentro das suas possibilidades, tornaram o ensino-aprendizagem da música através do piano mais significativo e prazeroso porque foi mais vivenciado e mais musical, oportunizando os alunos a se desenvolverem e trilharem seus caminhos na música de forma independente, mas essencialmente fazendo música para assim expressarem-se, manifestarem-se, comunicarem-se com as pessoas, ao trazer reflexões e aflorar sentimentos nas pessoas e em si mesmos, dando vida à música.

Ao desenvolver este trabalho, se percebeu que aqui se apresentou uma pequena mostra do que as professoras realizaram, porque nem tudo foi percebido ou nem tudo foi lembrado, e também uma amostra do que pode ser tratado sobre o ensino-aprendizagem do piano para uma educação com compreensão para a expressão. Ao mesmo tempo, esse trabalho despertou diferentes olhares para a educação da música e do piano através das ideias e das práticas dos educadores Freire, Koellreutter e Gainza, que constituíram a fundamentação teórica. Ideias essas que permanecem aqui postas para motivar novos caminhos a serem trilhados dentro do ensino da música e do piano.

Apoiada nas práticas dos métodos ativos, Gainza, em oposição ao ensino tradicional e técnico, entende que na sua prática de ensino do piano o aluno pode aprender a música tocando e experimentando ao piano, e mais tarde acrescenta o entendimento de uma nova práxis que propõe integrar a consciência ao fazer musical, indicando ser necessária a integração do fazer, sentir e pensar, aliados a participação do corpo na percepção e execução ao piano, para o desenvolvimento e compreensão musical. A educadora também acrescenta os ensinamentos da psicopedagogia, e ainda sobre eutonia de Gerda Alexander que trata de uma educação sobre a sensibilidade corporal, que contribuem para aprofundar sua compreensão sobre o educando, demonstrando seu entendimento que não basta se voltar só para a instrução, como Gainza diz, mas é preciso “promover o desenvolvimento harmonioso das potencialidades de seus alunos dentro do âmbito da educação permanente” (1988, p. 19), ou seja, propiciando um ensino mais abrangente para a formação do aluno.

Para o desenvolvimento musical dos seus alunos, Koellreutter como compositor aposta na criação, na improvisação através dos jogos musicais que podem ser jogos de comunicação que vão tratar musicalmente da vida cotidiana promovendo situações de diálogo, conversa, discurso e que vão resultar e aflorar diferentes reações e emoções por parte dos educandos, evidenciando a capacidade perceptiva e expressiva, construindo dessa forma a compreensão dos elementos musicais e não musicais ali propostos, e instigando o educando (aluno) a manifestar-se e expressar-se musicalmente. Nesse manifestar-se, o aluno cria, transformar, reflete e organiza sua expressão, ao mesmo tempo que aprende com os outros a esperar seu tempo, a ouvir os outros e dialogar com todos, inclusive com o professor, construindo seu conhecimento.

Diálogo esse que Freire traz nas suas ideias, entendendo que através dele se constrói o conhecimento, numa relação dialógica professor-aluno em que juntos aprendem e ensinam através do diálogo, das proposições que instigam as percepções, as suas leituras com a consciência que vão levar as reflexões e a partir delas agir, reagir ao construir suas escolhas, suas ideias. Isto se reflete na sua prática de alfabetização, em que Freire propõe este caminho do diálogo e que dá autonomia, que liberta, que transforma porque vai tornar possível os educandos enxergarem suas vidas, enxergarem seus contextos, iniciando pela experiência e percepção do mundo que vai ser traduzido em compreensões individuais e coletivas das coisas deste

mundo, e é a partir destes entendimentos constituídos e construídos que o educando será capaz de reorientar o seu caminho, sua vida, criando e se expressando através de ações, de ideias.

Observar as práticas das professoras através das vivências, experiências e ideias de Freire, Koellreutter e Gainza foi uma experiência bastante positiva pois entendeu-se que essas práticas se aproximam destes educadores, desenvolvendo atividades diferenciadas e significativas para o ensino do piano e que podem promover a compreensão e expressão musical no educando, sendo assim pertinente levar essas experiências e aplicá-las em nossas práticas de ensino-aprendizagem do piano. Neste estudo percebeu-se que muito já foi feito pelas professoras, mas que ainda muito há para ser feito dentro da educação da música de maneira a enriquecer e promover o seu ensino, numa cidade e num país que ainda é tão carente de espaços e ambientes para essa formação, que pode promover valores musicais e humanos. Formação essa que os educadores Freire, Gainza e Koellreutter tornam mais abrangente ao trazerem para suas práticas o desenvolvimento do educando de maneira integral, seja na alfabetização ou no ensino da música, que não forma só músicos ou educadores musicais, mas forma pessoas capazes de transformarem o mundo através da sua arte, do seu ensino-aprendizagem, da sua vida.

Olhar para o passado foi um desafio, mas também foi gratificante, porque nele também nos encontramos, percebendo nossas vitórias e também nossas fragilidades, mas tendo a possibilidade de a partir desse olhar, enriquecer nossas práticas com estas ideias já semeadas no passado, e construir, fazer novas escolhas para o tempo que aí está.

REFERÊNCIAS

ABREU, Thiago X. de. **“Ephtah!”**: das ideias pedagógicas de Murray Schafer. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

ALMEIDA, Maria Berenice S. de. **Processos criativos no ensino de piano**. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

AMATO, Rita de Cássia F. O piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica. **Música Hodie**, v.6, n.1, p.75-96, 2006.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Um estudo que norteia os saberes da prática pedagógica dos professores de piano**. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARTHUR RUBINSTEIN. In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arthur_Rubinstein>. Acesso em: 11 set. 2020.

ASSOCIATION FRANÇAISE EUTONIE GERDA ALEXANDER. **EUTONIA**. Disponível em: <<https://www.eutonie.com/>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

AZEVEDO, José André. Fundamentos Filosóficos da Pedagogia de Paulo Freire. **Akrópolis**, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2010.

BARRETO, Álvaro. CARNAVAL. p. 47-48. In: LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mario Osorio. (Org.). **Dicionário de história de Pelotas**. 3.ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3466>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BELEI, Renata Aparecida *et al.* O uso de entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 30, p.187-199, jan./jun. 2008.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: Mateiro, Teresa; Ilari, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p.125-156.

BORBA, Tomás; GRAÇA, Fernando Lopes. **Dicionário de música**. v. 1. 2a. ed. 3a tiragem. Porto, PT: Mário Figueirinhas, 1996.

_____. **Dicionário de música**. v. 2. 2a. ed. 3a tiragem. Porto, PT: Mário Figueirinhas, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, artigo 7º. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BRITO, Teca Alencar. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011. 188p.

BRITO, Teca Alencar. **O humano como objetivo da educação musical**: o pensamento pedagógico de Hans-Joachim Koellreuter. 2011. Disponível em: <<https://www.galileo.edu>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. **Hans-Joachim Koellreutter**: ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Peirópolis: Edusp, 2015. 152p.

_____. Hans-Joachim Koellreutter: a música e a educação em um novo mundo. In: Mateiro, Teresa; Ilari, Beatriz. (Org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016. p.139-160.

BRITO, Teca Alencar *et al.* Roda de conversa 4. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Org.). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p. 106-113.

CALDAS, Pedro H. História do Conservatório de Música de Pelotas. Pelotas: Senador, 1992.

CAMPOS, Laira. Entrevista concedida a Clarice Franco de Souza. Pelotas, 13 dez. 2019. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “A” desta dissertação].

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CAPPARELLI, Cristina Gerling. A formação do intérprete e educador – decorrências na ação pedagógica. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.11, p. 59-66, nov. 1995.

CARNAVAL DE PELOTAS. In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Carnaval_de_Pelotas>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CARRASCOSA MARTÍNEZ, Elizabeth. Educação musical e contemporaneidade: entrevista com Violeta Hemsy de Gainza. **Revista Espaço Intermediário**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 12-15, novembro. 2010.

CAVA, Yara Bastos André. **Escalas e arpejos**: base da técnica pianística. Tese de Concurso. Pelotas, 1977.

_____. **Poeiras do tempo**: autobiografia. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2017.

_____. 1ª Entrevista concedida a Clarice Franco de Souza. Pelotas, 25 out. 2019. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “B” desta dissertação].

_____. 2ª Entrevista concedida a Clarice Franco de Souza. Pelotas, 17 dez. 2019. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “C” desta dissertação].

CAZARRÉ, Marcelo M. Considerações sobre a trajetória artístico-musical do Conservatório de Música da UFPel. In: NOGUEIRA, Isabel. (Org.). **História iconográfica do Conservatório de Música da UFPel**. Porto Alegre: Palotti, 2005. p. 206-295.

CERQUEIRA, Daniel. Teoria da performance musical. **Revista Musifal**, Alagoas, ano 2, n .2, p. 58-65. 2019.

CHOPIN, Frederic. **Noturno op. 9 n. 2**. Piano. Polônia: Paderewski, 1951. 1 partitura.

_____. **Prelúdio op. 28 n. 11**. Piano. Paris: Cortot, 1926. 1 partitura.

_____. **Balada op. 23**. Piano. Polônia: Paderewski, 1949. 1 partitura.

CONSERVATÓRIO. In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.m.wikiedia.org/wiki/>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PELOTAS. **Site do Conservatório de Música de Pelotas**. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/conservatoriodemusica>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

CORVISIER, Fátima Monteiro. A trajetória musical de Antônio Leal de Sá Pereira. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**, Pelotas, n.4, p.162-193, 2011.

_____. **Antônio de Sá Pereira e o ensino moderno de piano**: pioneirismo na pedagogia pianística brasileira. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CRISTÓVÃO, Maria Natalina Faria. Aprendizagem e desenvolvimento musical – uma reflexão à luz dos contributos de alguns, modelos pedagógicos da música no século XX. In: COLÓQUIO DO CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 11., 2016, Funchal, Portugal. **Didática e Matética**. Funchal: Editora CIE - Universidade da Madeira, 2016, p.217-224.

CRUZ, Cristina Brito. **Zoltan Kodály**: um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. Lisboa: Editora Associação Portuguesa de Educação Musical, p.10-14,1988. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.21/1451>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

DEL PICCHIA, Juliana Miranda Martins. Émile Jacques-Dalcroze: fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical. **Revista Modus**, Belo Horizonte, ano 8, n.12, p. 73-88, maio. 2013.

DICIONÁRIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Real Academia Española**. Disponível em: <<https://www.rae.es/>>. Acesso em: 19 de jun. 2020.

DISCOTECA L.C.VINHOLES. Luiz Carlos Vinholes. **Site UFPel**. Pelotas. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/discoteca>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ESCOLAS DE MÚSICA NO BRASIL. In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.m.wikiedia.org/wiki/>>. Acesso em: 18 mai.2019.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. Fundamentos da educação musical. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Org.). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p. 85-89.

FOLCLORE BRASILEIRO. **Atirei o pau no gato**. Piano. 2014. 1 partitura. Disponível: <<https://www.superpartituras.com.br/>>. Acesso em: 17 out.2020.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Funarte, 2008. 364p.

_____. Fundamentos da educação musical. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Org.). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p. 96-100.

_____. Linguagem verbal e linguagem musical. **Cadernos de estudo**: educação musical, Belo Horizonte, n. 4 / 5, p. 30-43, novembro. 1994.

FONTEERRADA, Marisa; PASCOAL, Maria Lúcia. **Sons da infância**. São Paulo: Novas Metas, 1979.

FRANÇA, Cecília C. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. **Revista da ABEM**, n. 6, p. 35-40, set. 2001.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989. 94p.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical.** 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.

_____. **Fundamentos, materiales y otras técnicas de la educación musical.** Buenos Aires: Ricordi, 2010.

_____. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. **Revista ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 11-18, jan./jun. 2011.

_____. **Obras didáticas.** [s.d]. Disponível em: <<http://www.violetadegainza.com.ar>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. **Nuestro amigo el piano.** 1970. Disponível em: <<http://www.violetadegainza.com.ar>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. **Método para piano.** 1977. Disponível em: <<http://www.violetadegainza.com.ar>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. **La improvisación musical.** 1983. Disponível em: <<http://www.violetadegainza.com.ar>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. **A jugar y cantar con el piano.** 1987. Disponível em: <<http://www.violetadegainza.com.ar>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. **Piano a cuatro manos.** 2003. Disponível em: <<http://www.violetadegainza.com.ar>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. **Piano Jovem.** 2006. Disponível em: <<http://www.violetadegainza.com.ar>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. **Biografía de Violeta Hemsy de Gainza.** 2008. Disponível em: <<http://www.violetadegainza.com.ar/2008/06/biografia-de-violeta-hemsy-de-gainza>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, Horácio de Oliveira Caldas. **Os Jogos (Játékok) de György Kurtág para piano**: corpo e gesto numa perspectiva lúdica. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HALLAL, Sodrelina J.; PICCININI, Victorino. **Hino da U.C.PEL**. Canto e Piano. Pelotas: Manuscrito, [s.d.]. 1 partitura. Acesso em: 16 out. 2019.

HALLAL, Sodrelina. **Nostalgia**. Canto e Piano. Pelotas: Manuscrito, [s.d.]. 1 partitura. Acesso em: 24 set. 2020.

INSTITUTO DE ARTES UFRGS. In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.m.wikiedia.org/wiki/>>. Acesso em: 18 mai.2019.

KATER, Carlos. Encontro com H. J. Koellreutter. In: KATER, C. (Org.). **Cadernos de estudo** [recurso eletrônico]: educação musical. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. p. 230- 254. Disponível em: <<http://www.koellreutter.ufsj.edu.br>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

LABOISSIÈRE, Marília. **Interpretação musical**: a dimensão recriadora da “comunicação poética”. São Paulo: Annablume, 2007.

LONER, Beatriz A. BANDAS MUSICAIS. p. 30. In: LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mario Osorio. (Org.). **Dicionário de História de Pelotas**. 3.ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. 295p. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3466>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **A pesquisa em educação**. 2003.19p.

MACIEL, Patrícia Daniela; PERES, Eliane. O ensino feminino privado em Pelotas no Rio Grande do Sul (século XIX). **Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 42-65, jan./jun. 2007.

MADUREIRA, José Rafael; BANKS-LEITE, Luci. Jacques-Dalcroze: música e educação. **Diverso e Prosa**, Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 215-218, jan./abr. 2010.

MAGALHÃES, Mario Osorio. **Pelotas**: toda a prosa. Pelotas: Armazém Literário, 2000.

MAIA, Mario de Souza. MÚSICA. p.198-200. In: LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mario Osorio. (Org.). **Dicionário de História de Pelotas**. 3.ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. 295p. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3466>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

MARIZ, Vasco. **História da Música no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MASCOLO FLUTE CENTER & ESTUDANTES DE FLAUTA. **Marcel Moyse**. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/estudantesflautastransversal/>>. Acesso em: 13 jan.2020.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: Mateiro, Teresa; Ilari, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 243-276.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MESQUITA, Afonso Mancuso. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [on line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. CAPS: Centro de atendimento psicossocial. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/centro-de-atencao-psicossocial-caps>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de Piano ou Aula de Música? O que podemos entender por “Ensino de música através do piano”. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.11, p. 67-79, nov. 1995.

MOREIRA, Ana Lúcia I. G. **Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

NEVES, José Maria. **Música contemporânea brasileira**. Revisão Salomea Gandelman. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2008.

NOGUEIRA, Isabel Porto. **El pianismo en la ciudad de Pelotas (RS, Brasil) de 1918 a 1968: una lectura histórica, musicológica y antropológica**. Tese (Doutorado em História e Ciências Musicais) – Universidade Autônoma de Madri, UAM, Espanha, 2001.

_____. Professores e alunos: ensino e atividades artísticas. In: NOGUEIRA, Isabel. (Org.). **História iconográfica do Conservatório de Música da UFPel**. Porto Alegre: Palotti, 2005. p. 128-199.

NOGUEIRA, Isabel Porto; FERREIRA, Maria Letícia Mazzuchi; CARDOSO, Alex Vaz. A música se faz porque é vida: trajetória de vida de mulheres musicistas e a relação com o Conservatório de Música de Pelotas – RS. **MÉTIS: história & cultura**, Caxias do Sul/RS, v. 6, n. 12, p. 239-258, jul./dez. 2007.

NOGUEIRA, Isabel Porto; SOUZA, Marcio de. SARAU. p. 255-256. In: LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mario Osorio. (Org.). **Dicionário de História de Pelotas**. 3.ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. 295p. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3466>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: Mateiro, Teresa; Ilari, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 89-124.

PARQUE UNA. Sodrelina Hallal. **Blog Viva Idealiza**. Disponível em: <<https://blog.vivaidealiza.com.br/ruas-com-nomes-de-mulheres>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PAYNTER, John. Conceito de música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical. Tradução: Maria da Graça Marques Mano G. Peres. In: SEMINÁRIO ESTUDO COMPARATIVO DE METODOLOGIAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL: ABORDAGENS TEMÁTICAS V, 2000, Portugal. **Educação Musical**, n. 106, jul./set. Portugal: APEM, 2000, p. 4-8.

PÉDICO, André. MAGDALENA TAGLIAFERRO. In: **Enciclopédia Instituto Piano Brasileiro**. Disponível em: <<http://institutopianobrasileiro.com.br/enciclopedia/>>. Acesso em: 11 set. 2020.

PÉDICO, André; DIAS, Alexandre. GUIOMAR NOVAES. In: **Enciclopédia Instituto Piano Brasileiro**. Disponível em: <<http://institutopianobrasileiro.com.br/enciclopedia/>>. Acesso em: 11 set. 2020.

PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: **Som, gesto, forma, cor: dimensões da arte e seu ensino**. Pimentel, Lucia (org.). Belo Horizonte, Editora Com Arte, 1995, p. 80-109.

_____. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: Mateiro, Teresa; Ilari, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 13-24.

PERES, Eliane. EDUCAÇÃO. p.115-118. In: LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mario Osorio. (Org.). **Dicionário de História de Pelotas**. 3.ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. 295p. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3466>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (org.). In: **Didática da Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1990, p. 161-177.

PIZZI, Jovino. Um ejercicio hermenêutico-epistemológico vinculado al mundo da vida. **Revista CUHSO**, Chile, v. 18, n. 1, p. 81-94, 2009.

PRÊMIO AÇORIANOS. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/>>. Acesso em: 14 set. 2020.

QUEIRÓZ, Luiz Ricardo Silva. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa/PB. In: XVII CONGRESSO DA ANPPOM, 2007, São Paulo. **Anais**. Educação Musical, p. 1-7. São Paulo: UNESP, 2007.

QUEIRÓZ, Susy. **Curso de piano para jovens e adultos: aspectos técnicos e estéticos**. Brasília: Musimed, 1987.

RICHERNE, Claudio. **A técnica pianística: uma abordagem científica**. São João da Boa Vista, SP: Air Musical, 1996.

RODRIGUES, Iramar. Fundamentos da educação musical. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Org.). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p. 90-95.

RUBSTEIN. Sodrelina Joaquim Hallal. **Fotolog.com**. Pelotas, 2006. Disponível em: <<http://www.fotolog.com>>rubstein>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SÁ PEREIRA. Antônio. **Ensino Moderno de Piano: aprendizagem racionalizada**. 2. ed. São Paulo: Ricordi, 1948. 94p.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. Tradutora: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991. 399p.

SHARRATT, Jennifer. Hermann Scherchen. **Blog Idagio**. Disponível em: <<https://blog.idagio.com/>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Fernanda. BANDA UNIÃO DEMOCRATA. p.29. In: LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mario Osorio. (Org.). **Dicionário de História de Pelotas**. 3.ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. 295p. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3466>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

SINÔNIMOS. **Dicionário de sinônimos online**. Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br/>>. Acesso em: 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIEFFRY, Jeanne. **Alfred Cortot: curso de interpretação**. Tradução: Joel Bello Soares. Brasília: Musimed, 1986.

UFPel. Site da UFPel. Disponível em: <<https://portal.ufpel.edu.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Vice-Reitoria. Coordenação de Bibliotecas. **Manual de normas UFPel para trabalhos acadêmicos**. Pelotas, 2019. Revisão técnica de Aline Herbstrith Batista, Dafne Silva de Freitas e Patrícia de Borba Pereira. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/sisbi/normas-da-ufpel-para-trabalhos-academicos/>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

VALIENGO, Camila. Algumas propostas músico-pedagógicas do século XX. **Pesquisa em Debate**, ano 2, n. 2, p. 74-80, jan/jun. 2005.

VERHAALEN, S. Marion. Explorando música através do teclado. Tradução: Denise Frederico. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1989.

VIOLETA HEMSY DE GAINZA. In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Violeta_Hemsey_de_Gainza>. Acesso em: 18 jan. 2020.

VITOR RAMIL. In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Vitor_Ramil>. Acesso em: 14 set. 2020.

WIDMER, Ernst. **Ludus brasiliensis**: 162 peças progressivas para piano, v. 1. São Paulo: Ricordi, 1966.

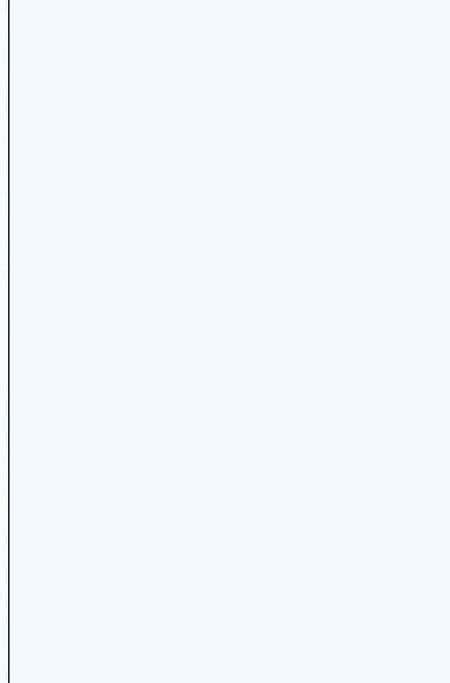
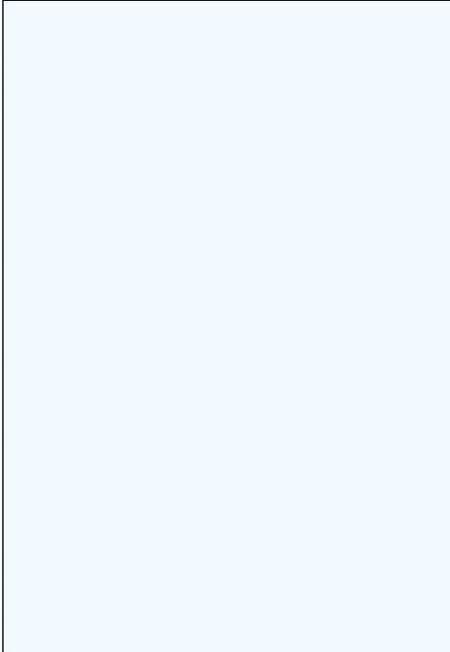
APÊNDICES

Apêndice A - Entrevistas – *aluna* Laira Campos
Acesso exclusivo ao orientador e à banca examinadora

1

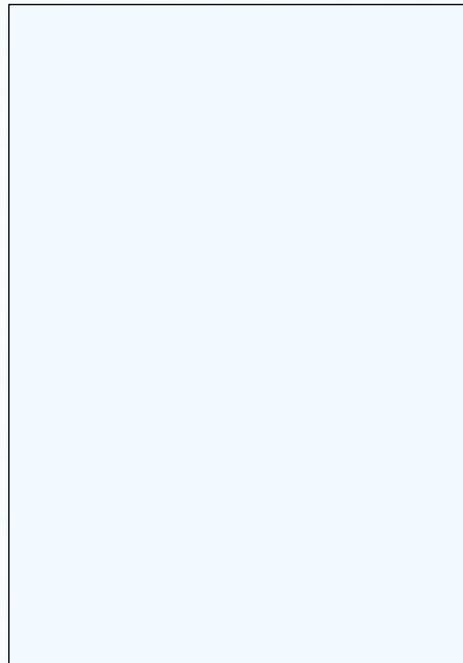
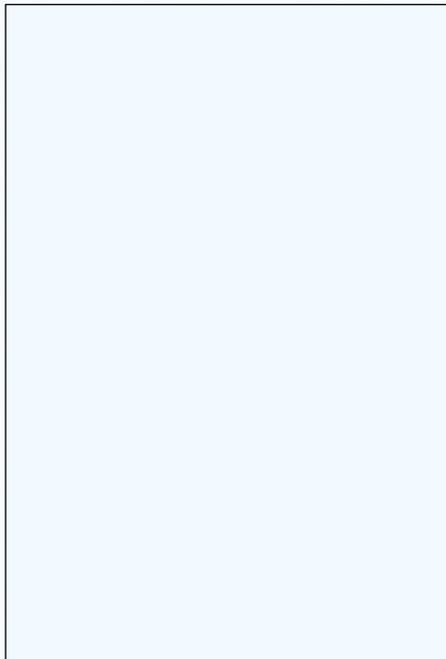
2

Entrevista com Laira Campos – *aluna* da professora Sodreina Hallal, realizada nas dependências do Conservatório de Música da UFFl. (13/12/2019)



3

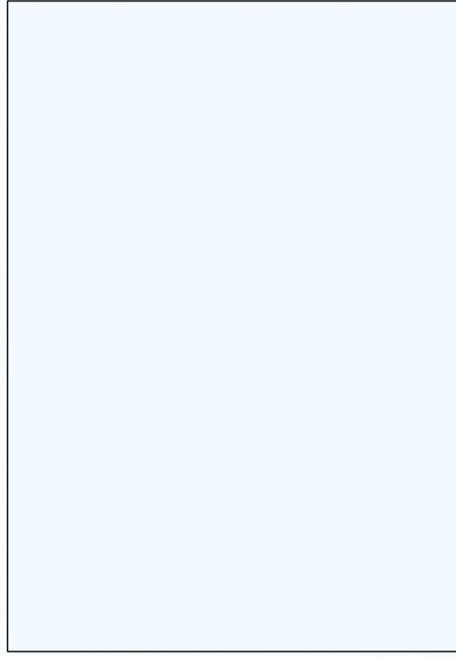
4



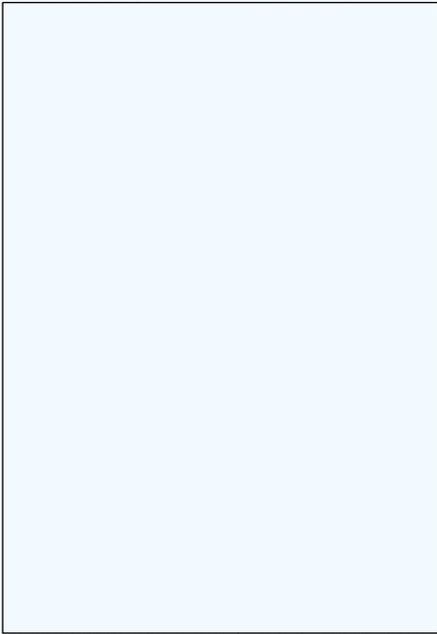
5



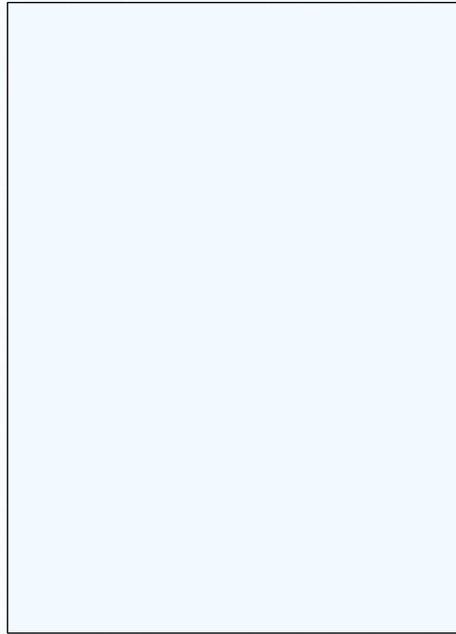
6



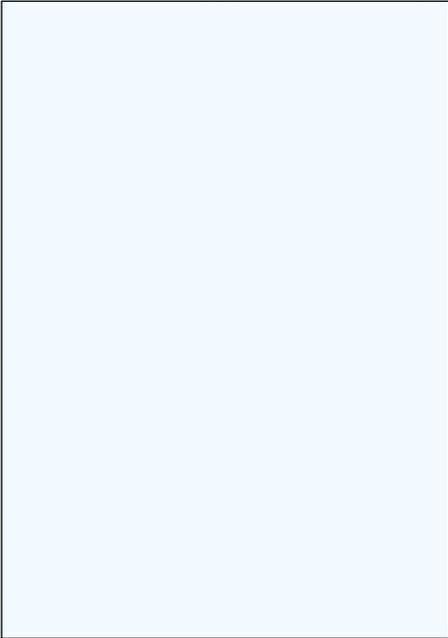
7



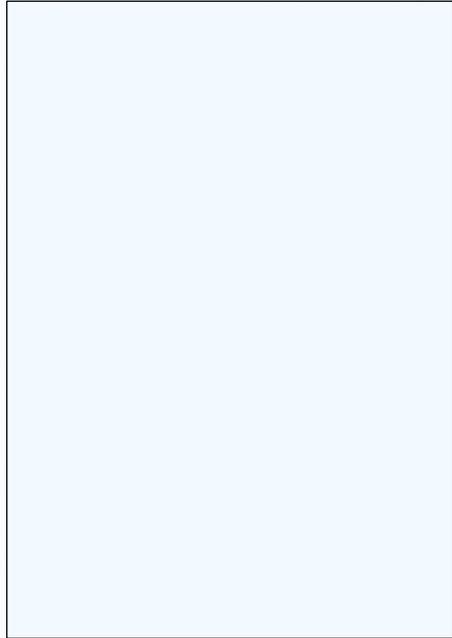
8



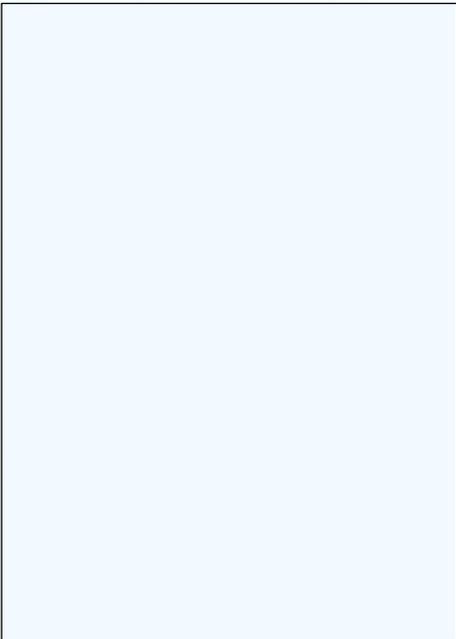
9



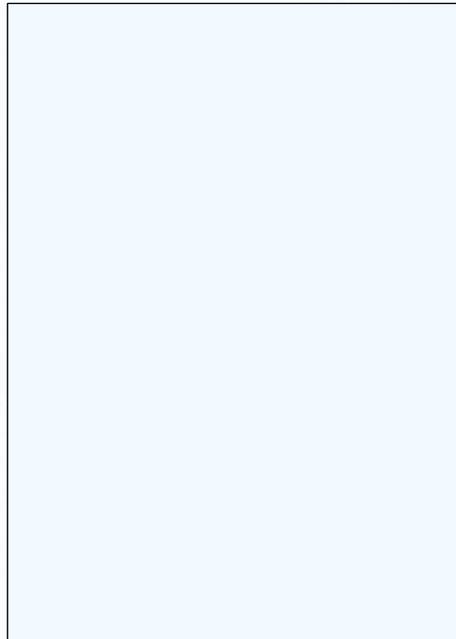
10



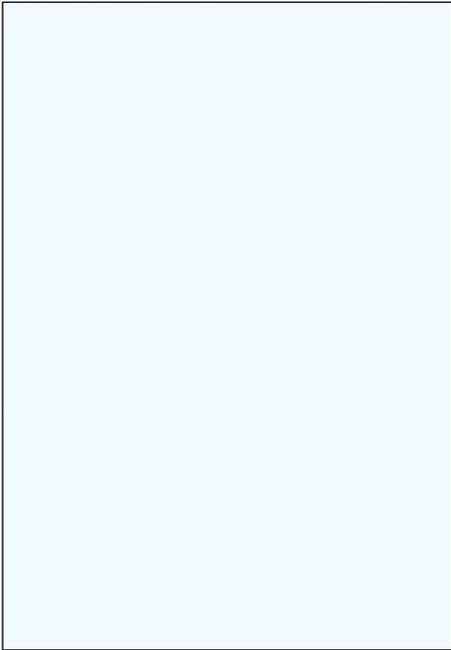
11



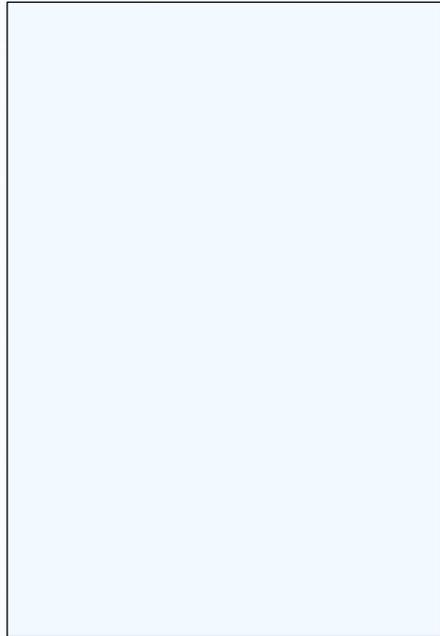
12



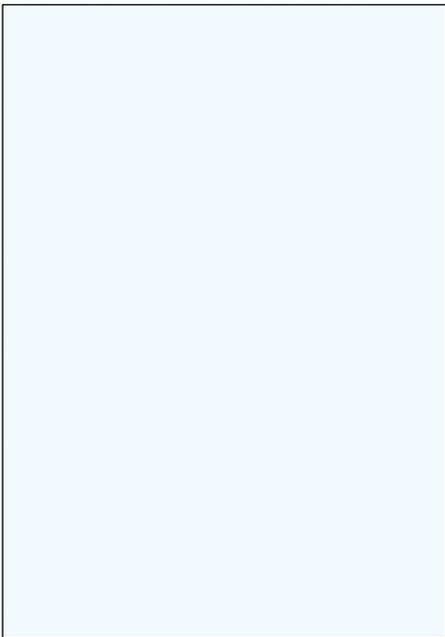
13



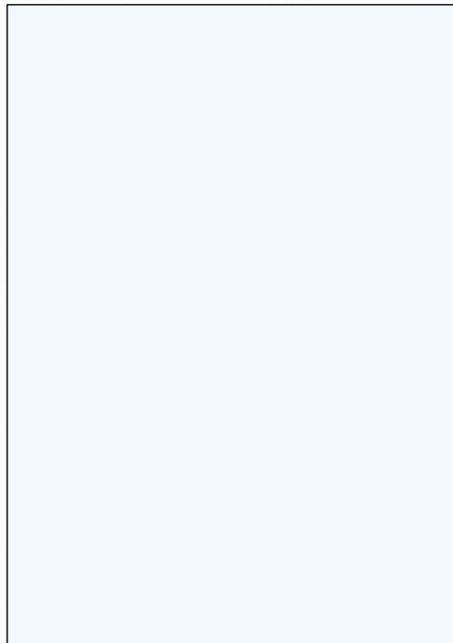
14



15



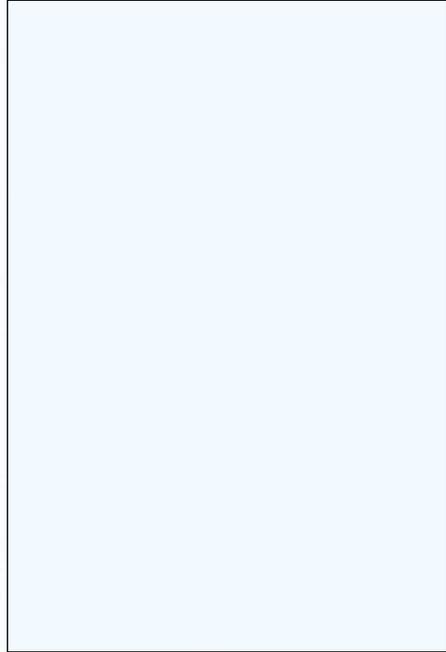
16



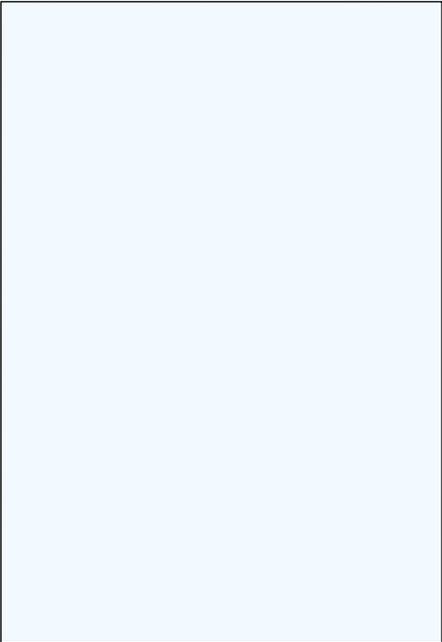
17



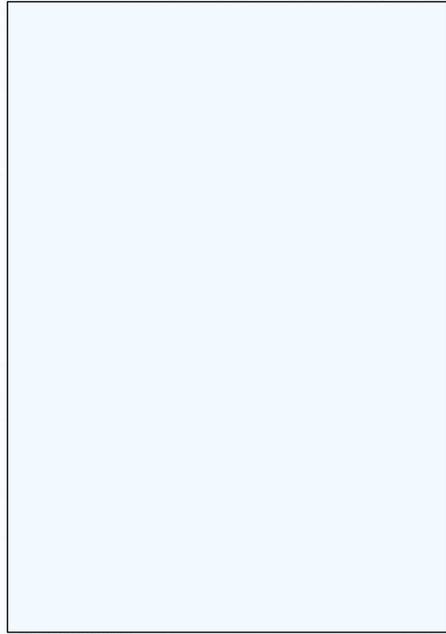
18



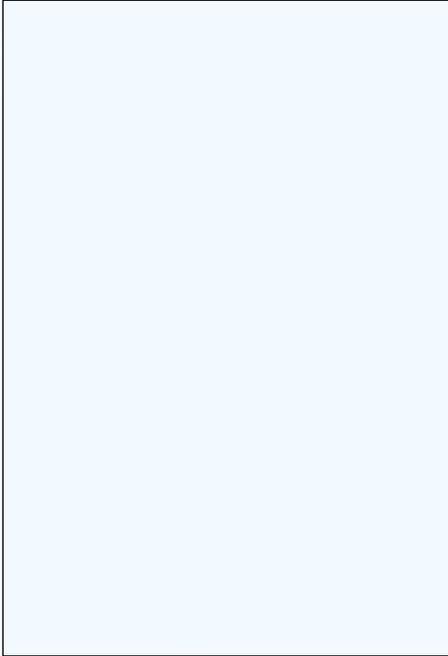
19



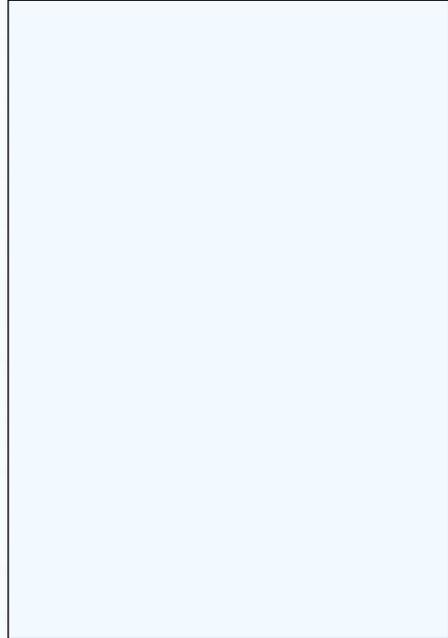
20



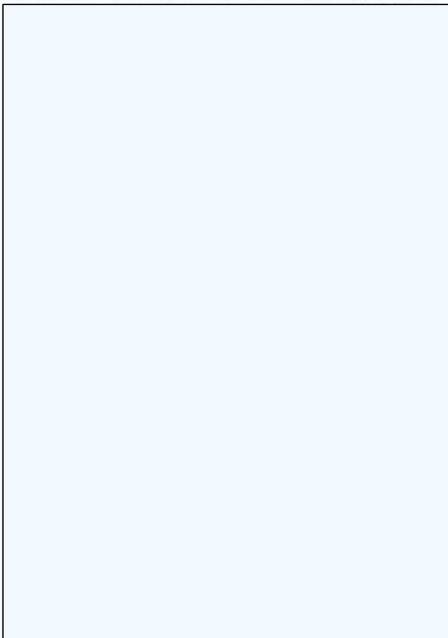
21



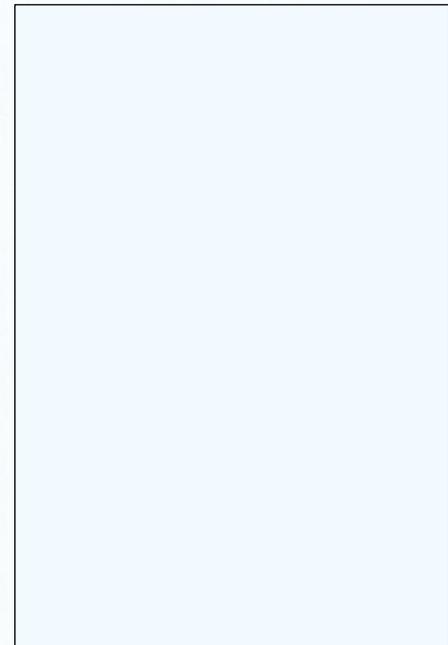
22



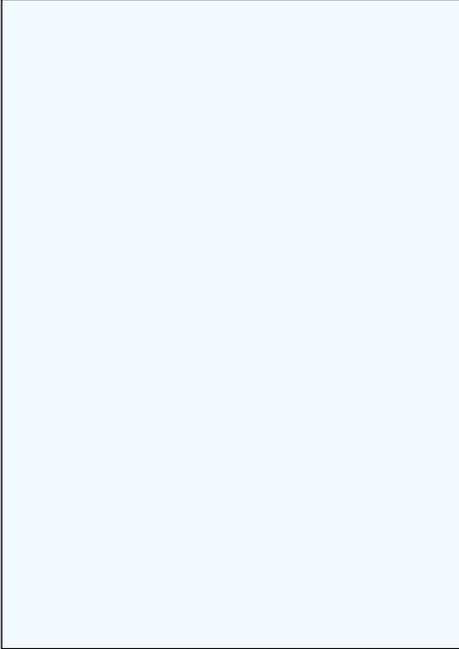
23



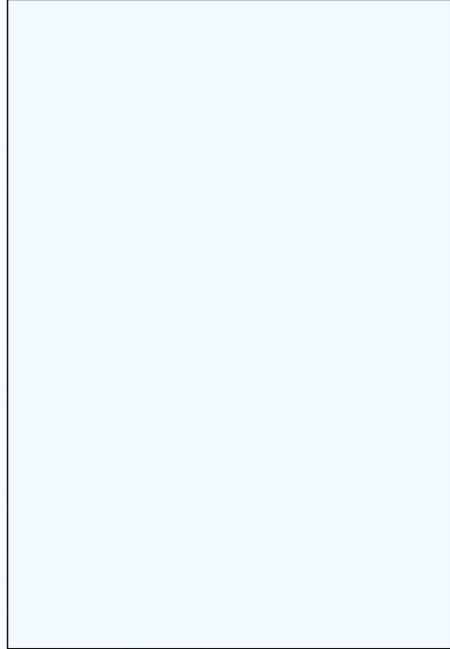
24



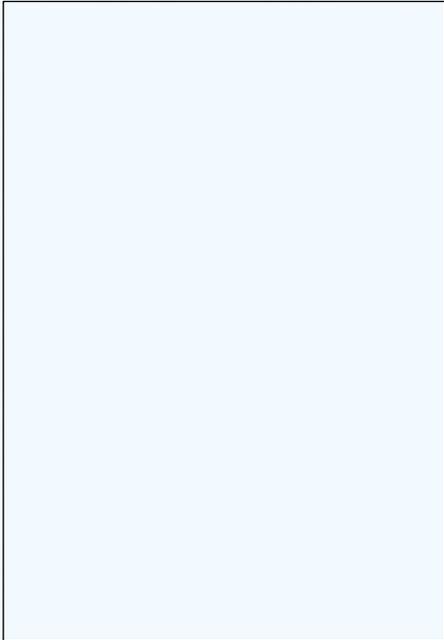
25



26



27



28



Apêndice B – 1ª Entrevista – Professora Yara Cava
Acesso exclusivo ao orientador e à banca examinadora

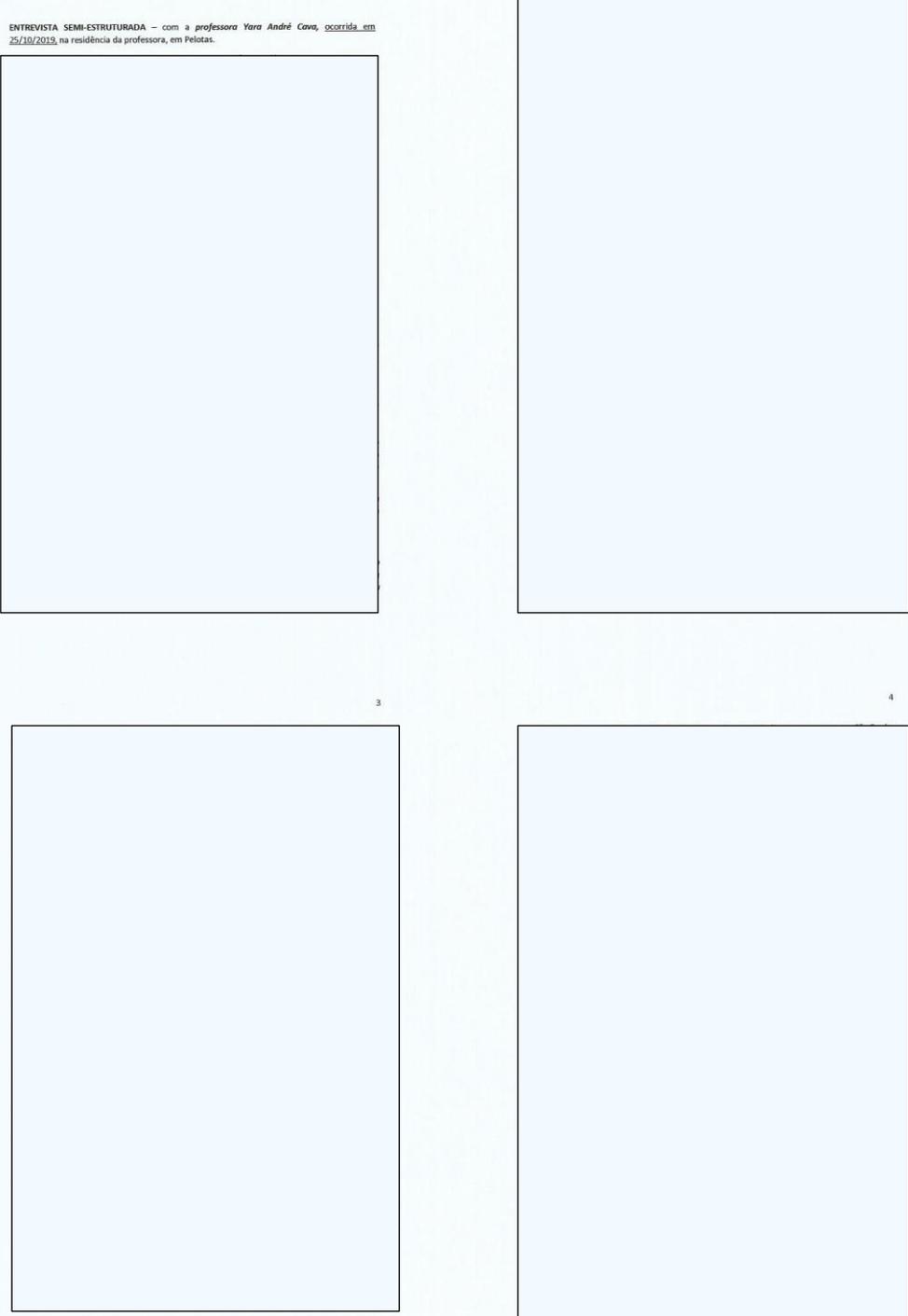
1

2

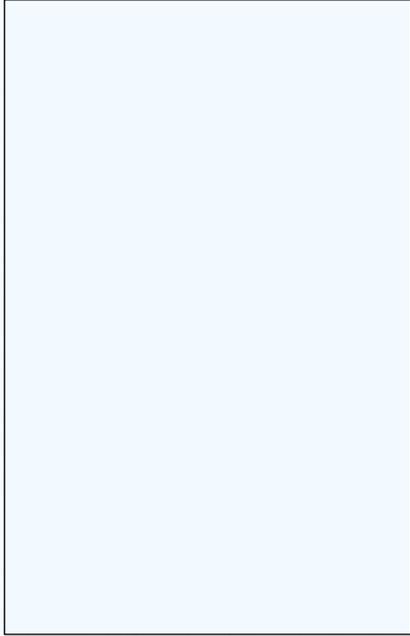
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – com a professora Yara André Cava, ocorrida em 25/10/2019, na residência da professora, em Pelotas.

3

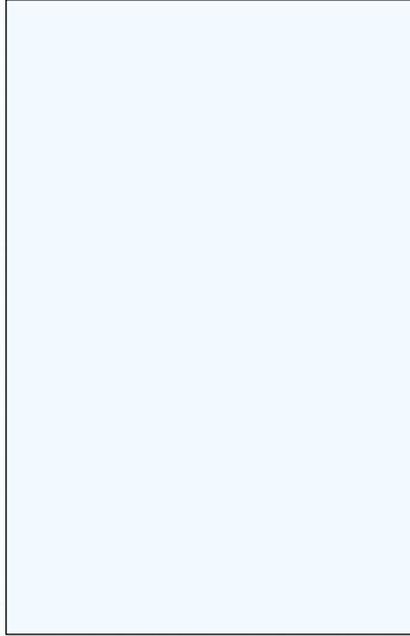
4



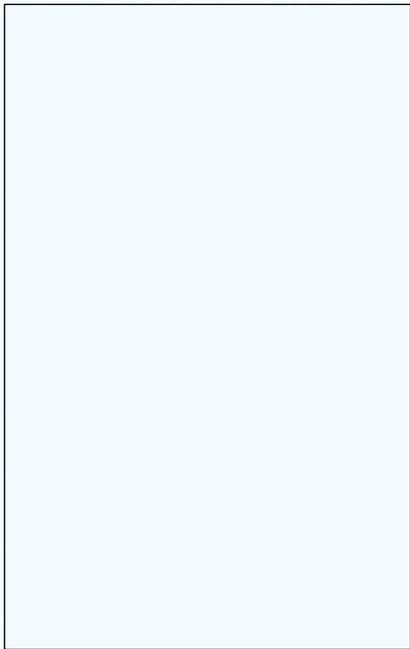
5



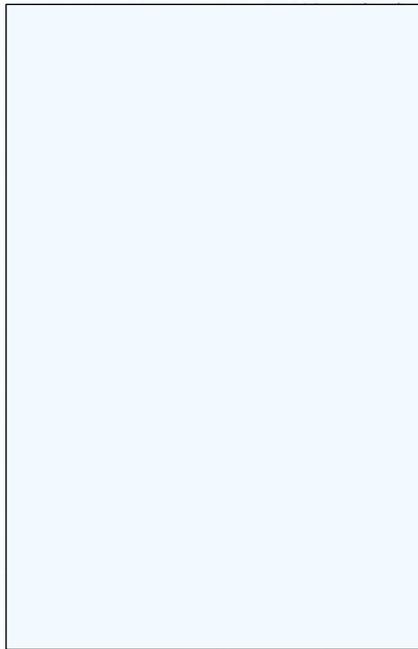
6



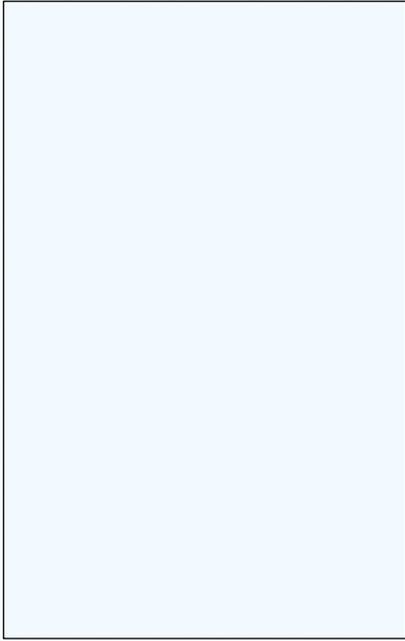
7



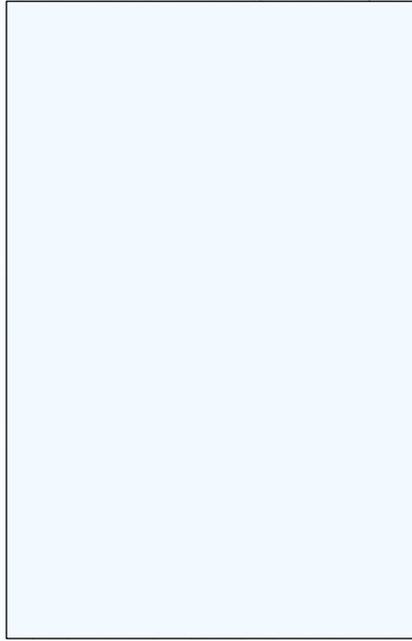
8



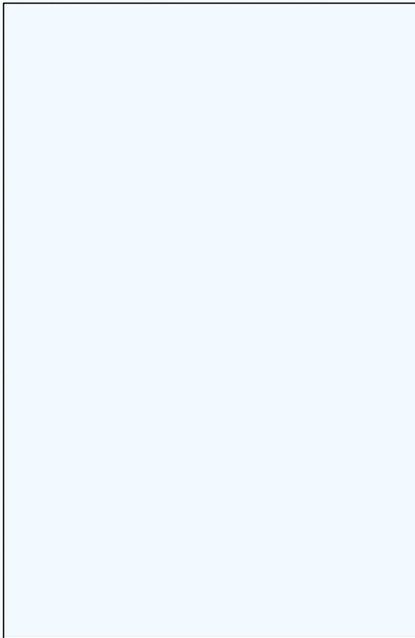
9



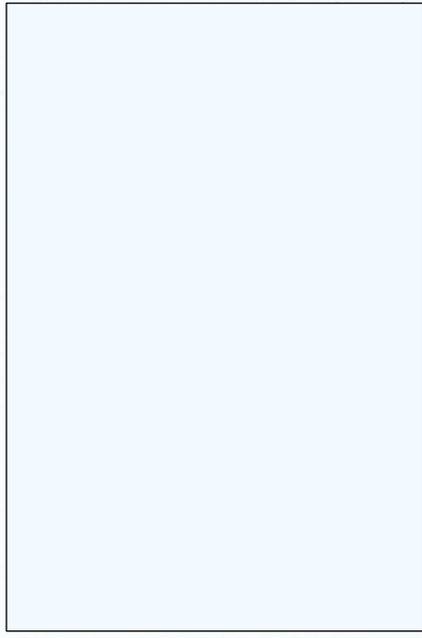
10

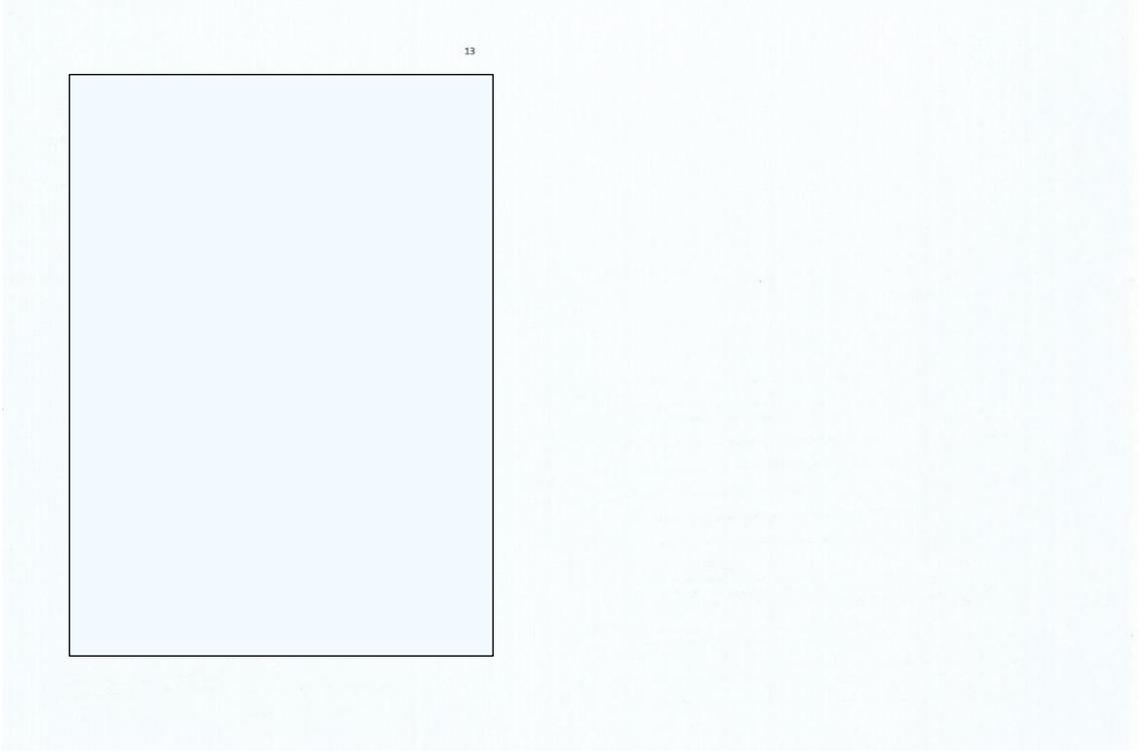


11



12

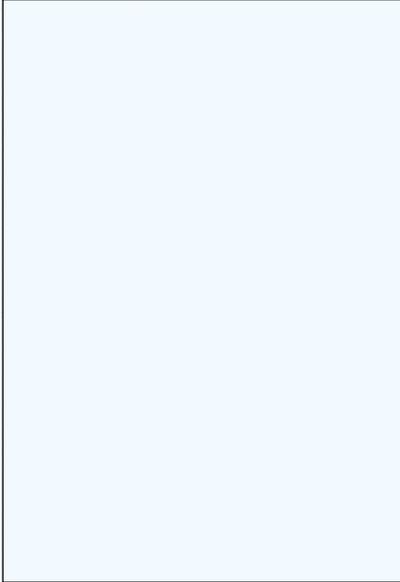




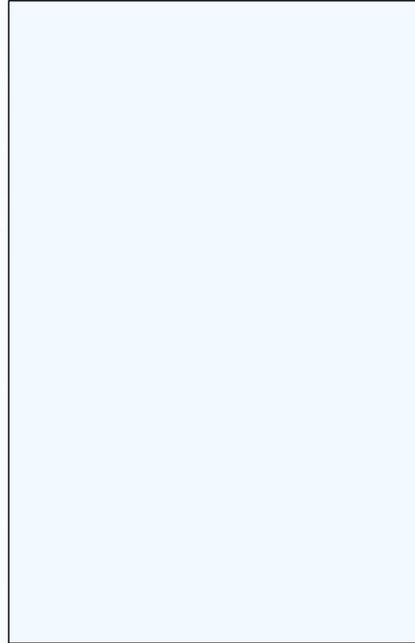
Apêndice C - 2ª Entrevista – Professora Yara Cava
Acesso exclusivo ao orientador e à banca examinadora

1

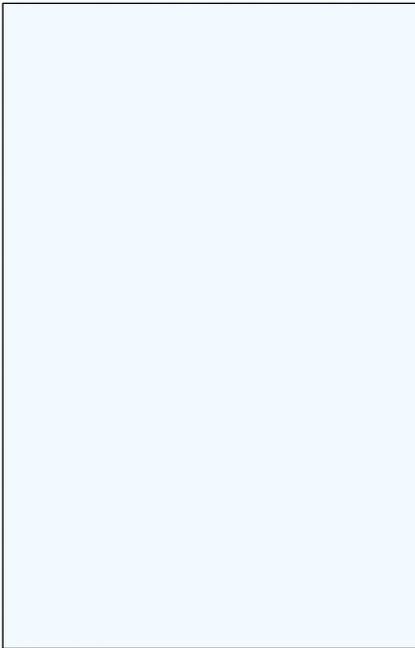
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – com a professora Yara André Cava, ocorrida em 17/12/2019, na residência da professora, em Pelotas - 2º encontro



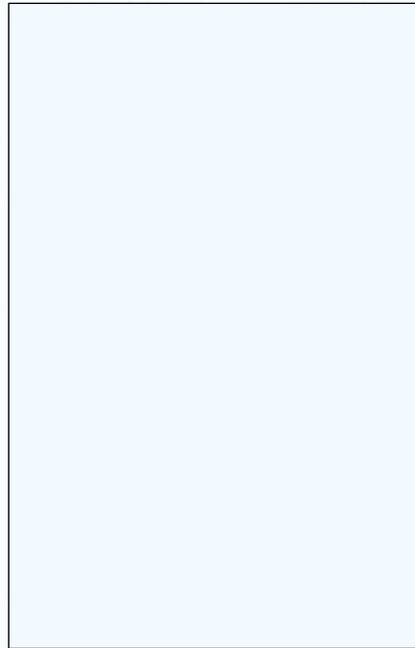
2



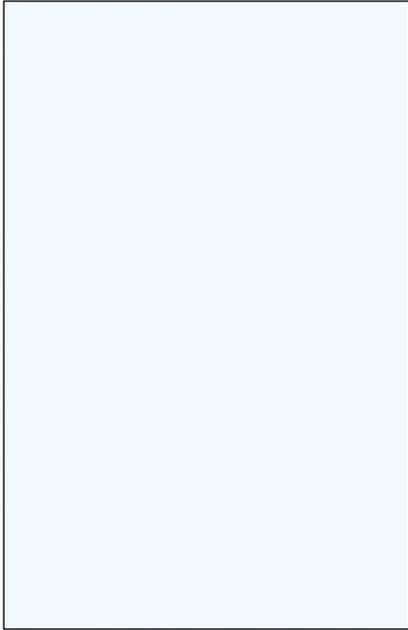
3



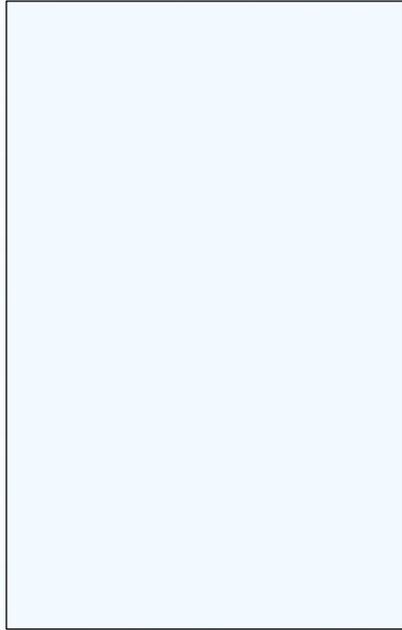
4



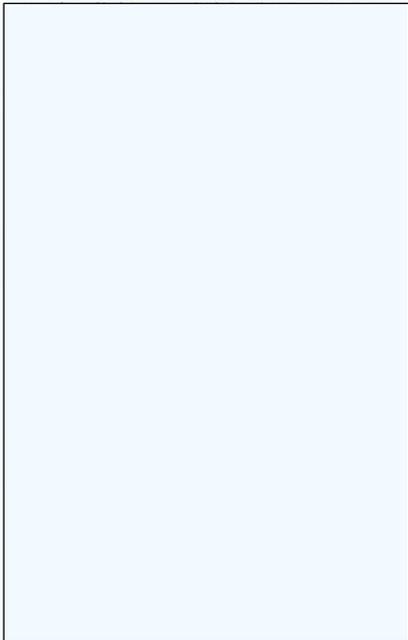
5



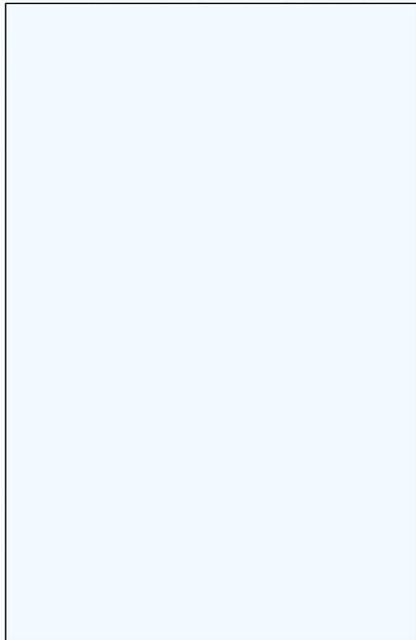
6



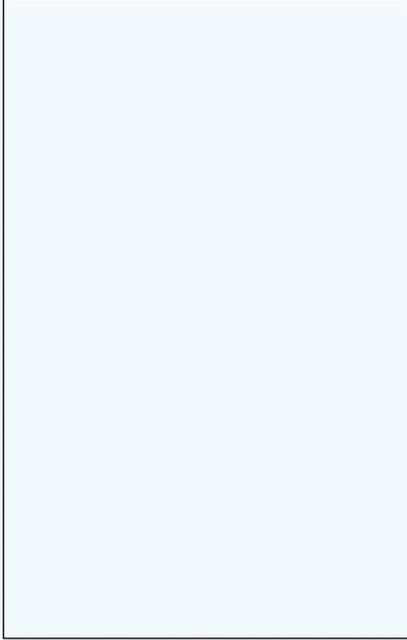
7



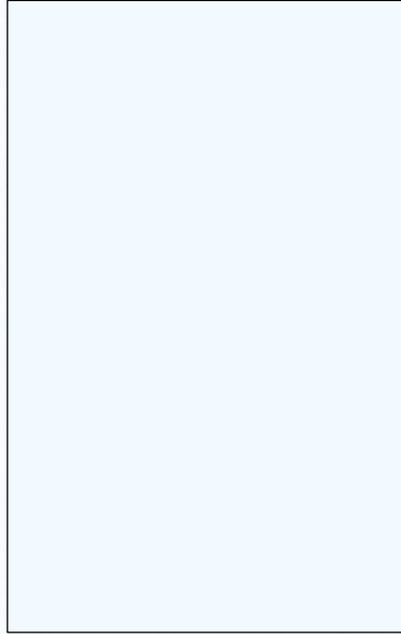
8



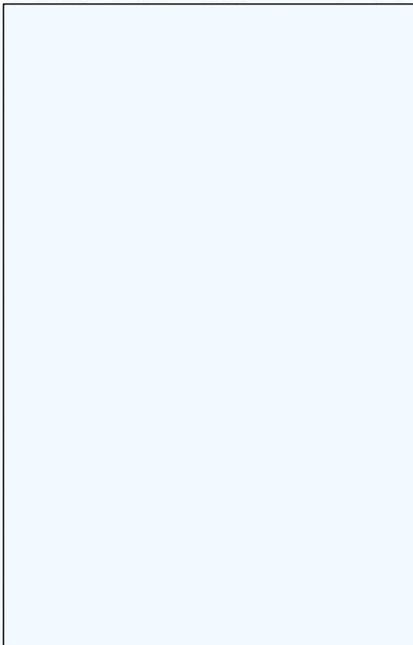
9



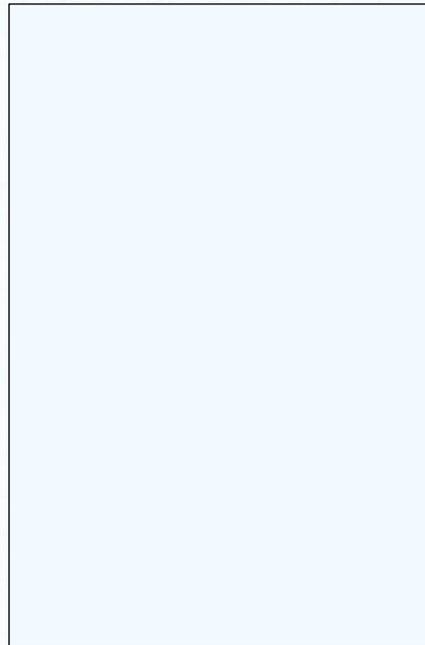
10



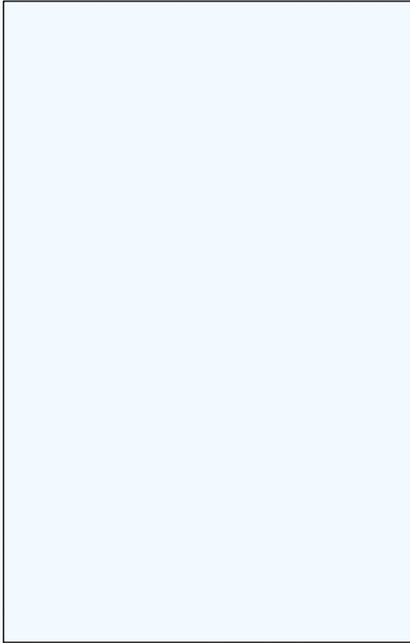
11



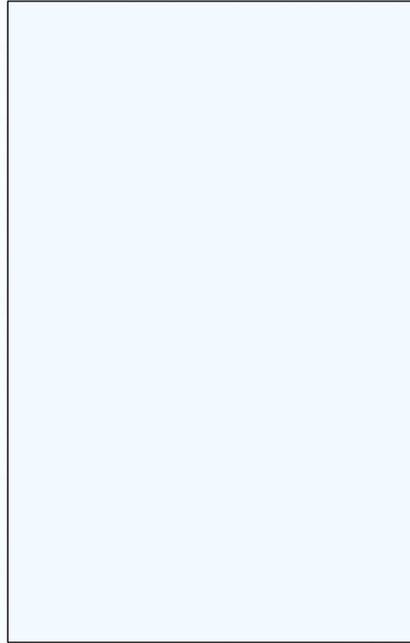
12



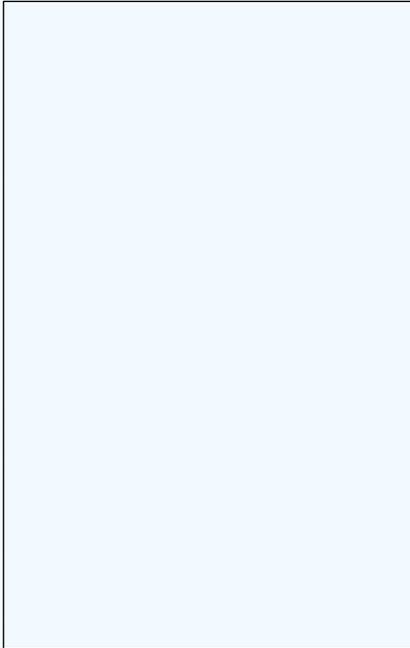
13



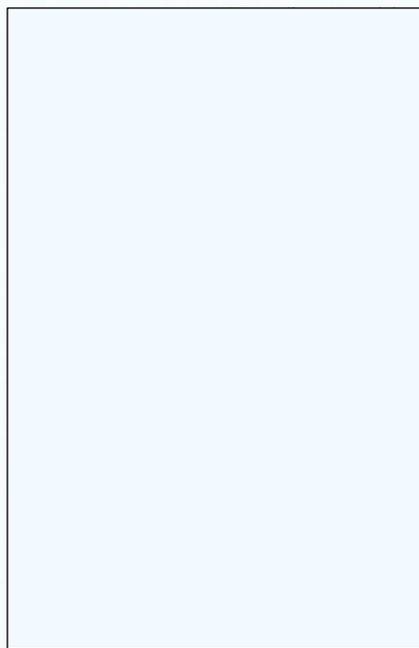
14



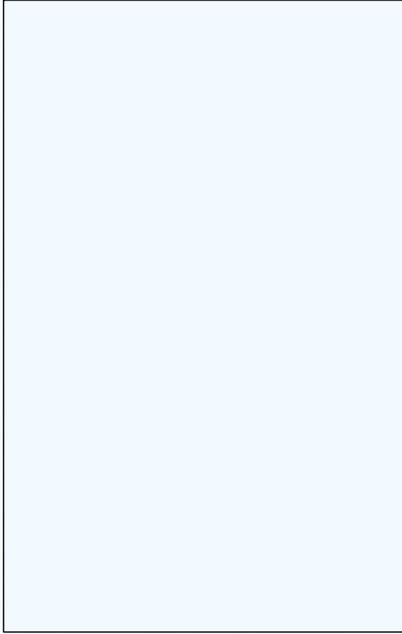
15



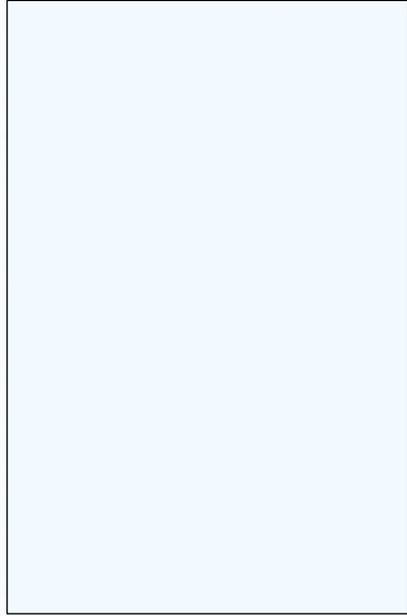
16



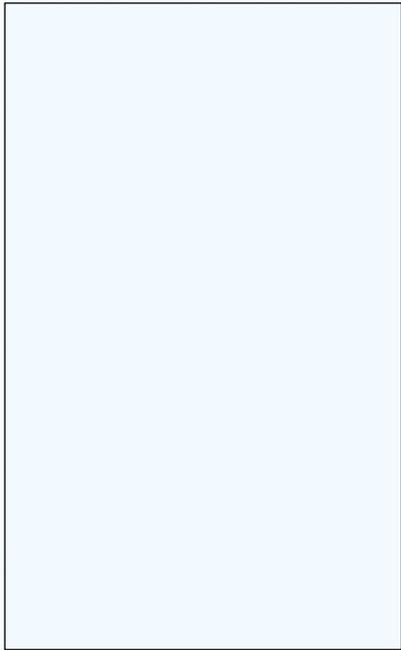
17



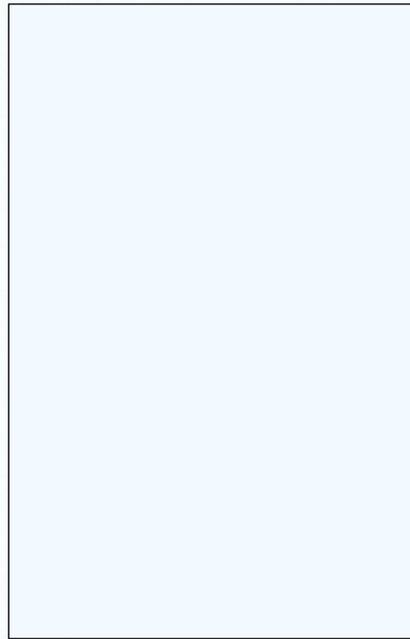
18



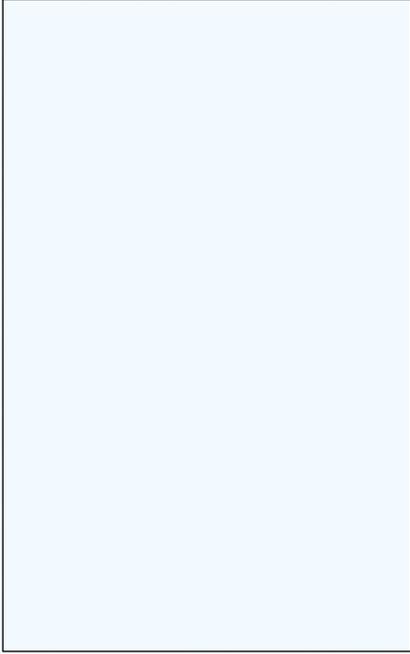
19



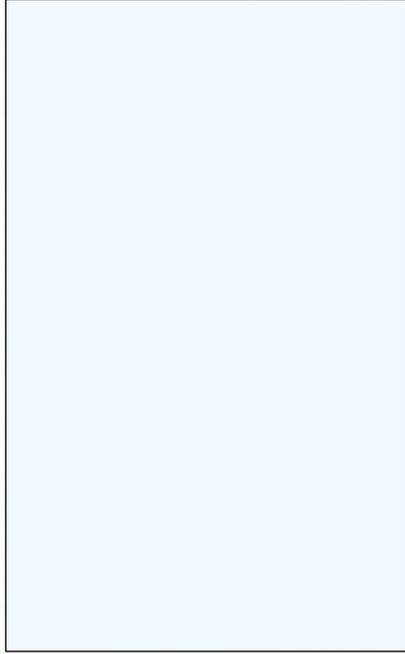
20



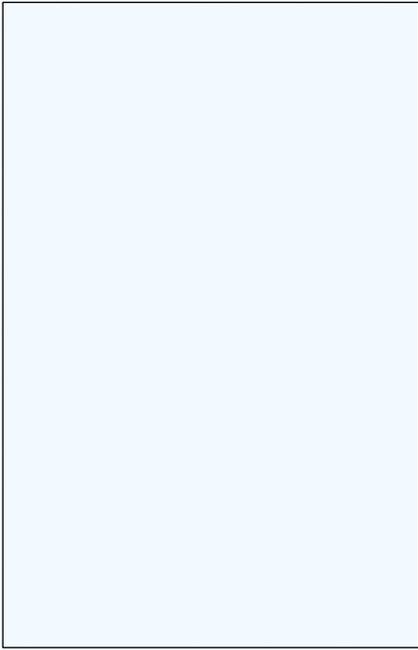
21



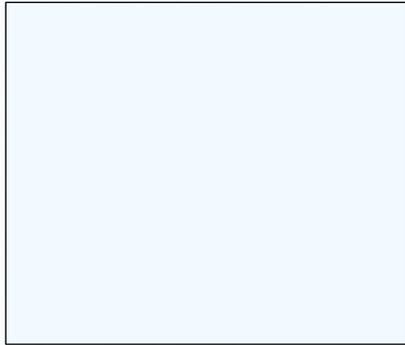
22



23



24



ANEXOS

Anexo A – Professora Sodrelina Hallal

Fonte: Laira Campos, acervo pessoal
Acesso em: 28 ago. 2019



Anexo B – Programa do recital “Palavras do Coração”

Composições da professora Sodrelina Hallal
 Fonte: Documento cedido por Lauren Hallal (nora), acervo pessoal
 Acesso em: 24 out. 2019



Sodrelina Hallal – filha de José Alexandre Luaquim

e Juvelina Pinheiro Luaquim, nasceu em Pelotas, a 22 de agosto de 1919. Esteve ausente de sua querida terra natal até aos 16 anos. Neste espaço de tempo estudou em Ilhéus, na Bahia e no Rio de Janeiro, com a professora e pianista Grizelda Lazaro Schelder. Continuou seus estudos em Rio Grande, e, finalmente em Pelotas, com Madame Faini, que inspirada em Claude Debussy transmitiu à aluna sua sensibilidade na arte de tocar piano. Posteriormente ingressou no Conservatório de Música, graduando-se em Piano e Canto, tendo como mestres Milton de Lemos e Lourdes Nascimento entre outros. Participou de inúmeros cursos, entre os quais o Curso de Música Brasileira Folclórica e Popular, promovido pela Sociedade Cultural e Artística Uirapuru, do Rio de Janeiro. Atuou como acompanhadora de piano do Conservatório de Música, e do Coral Princesa do Sul; participou da Mostra de Talentos da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, de Concertos realizados no Teatro Sete de Abril, em promoções desenvolvidas pela Fundação Municipal de Cultura, Lazer e Turismo. Conquistou a Láurea de Vencedor com a escolha de sua música para o Hino oficial da Universidade Católica de Pelotas. Foi agraciada com Menção Honrosa pelo Conselho Regional da Ordem dos Músicos do Brasil. Entre suas inúmeras composições destacam-se: Poeira de Lua, Minha Saudade, Hino à Música e Uma Canção para Pelotas, que lhe deu o título de Melhor Instrumentista e 3º lugar geral no Festival em homenagem aos 188 anos de sua adorada Pelotas, recentemente. Em 1992 conquistou a láurea de vencedora com a música para o Hino de Nossa Senhora de Guadalupe, e em 1998 foi agraciada com o troféu Milton de Lemos, na categoria de Docente/Performer no centenário de morte daquele que foi seu mestre, outorgado pelo Conservatório de Música da UFPel.

PALAVRAS DO CORAÇÃO

Canto e Piano

Minha Saudade	
Meu Garoto, meu menino	Raquel Pereira *
Nostalgia	Jonas Klug
Bodas de Prata	Isaura Pereira * Fábio Barreto Grupo Vocal Cantoria in Camerata
Gaiola Dourada	Gilberto Strauch
Hino da Universidade Católica de Pelotas	
Letra: Professor Victorino Piccinini	
Coral da UCPel	Regência: Leonardo Oxley Rodrigues
	
Sonhei com Rosas	Carolina Fernandes *
Festaça	Joca Martins acordeon - Luciano Maia
Berceuse	Nara Duval
Poeira de Lua	Gilberto Strauch
Lembranças	
Uma Canção para Pelotas	
Coral Artístico Princesa do Sul	Regência: Theresinha O. Rodrigues
Colaboração:	Flauta Transversal - Raul Costa d' Ávila Violão - Ivanov Basso Isabel Porto Nogueira
*Classe de canto:	Profª Leonora Oxley Rodrigues Profª Magali Richter
Pianista Acompanhadora:	Maria Elizabeth M. de Salles

Anexo C – Ficha individual de aluno do Conservatório de Música – Sodrelina Joaquim

Fonte: CONSERVATÓRIO DE MÚSICA UFPEL
Acesso em: 23 abr. 2019
Frente do documento

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PELOTAS
FICHA INDIVIDUAL DE ALUNO

ALUNO: HALLAL

Nome: SODRELINA YOAQUIM (HALLAL) SEXO: Feminino

Filiação: José Alexandre Joaquim - Jovelina P. Joaquim

Nascimento: 22 de Agosto de 1919 NATURALIDADE: Pelotas

Estado Civil: Solteira COR: Branca

Residência: Felix da Cunha, 304 FONE: 5 3 8 2 (Manual)

Admissão: 9 - 3 - 1938 - Matrícula nº 48 CONDIÇÃO: _____

Cursos(s): Teoria e Solfejo - Piano - Harmonia - Canto

Série: 2º Ano - Superior - Elementar - Preliminar

Professor(es): Antonio Margherita - Milton de Lemos - Enilda Freistauer - Lourdes Nascimento
(Teoria) (Piano) (Harmonia) (Canto)

VIDA ESCOLAR

FREQUENCIA

Ano 19	Pres.	Aus.	Ano 19	Pres.	Aus.	Ano 19	Pres.	Aus.
19			19			19		
19			19			19		
19			19			19		
19			19			19		

EXAMES PRESTADOS

EXAMES PRESTADOS	DATA	GRAU
Teoria e Solfejo	15/12/1938	8
Canto III	17/12/1938	10
Piano	28/2/1939	8
Teoria e Solfejo	18/12/1939	6
Canto IV	19/12/1939	10
Piano	27/6/1941	8
Harmonia	19/12/1950	7
Canto V	20/12/1950	9
Harmonia	17/12/1951	8
Canto VI	28/6/1952	9

Verso do documento

CONCURSOS

CONCURSOS	DATA	CLASSIFICAÇÃO
Piano - Para o curso Superior	28/6/1938	2º lugar
Canto " " Inferior	27/6/1939	2º "
Idem " " Superior	28/7/1950	Classificada

EXERCÍCIOS PRÁTICOS

EXERCÍCIOS PRÁTICOS	AUDIÇÕES
XXIX(30/6/1938)	LVII(2/12/1938)
XXXI(15/12/1938)	LVIII(18/10/1939)
XXXII(15/12/1939)	LVIII(21/12/1939)
XXXIII(15/12/1939)	LIX(16/12/1940)
	LX(27/9/1941)
	LXI(6/9/1951)
	LXII(22/11/1951)
	LXIII(22/12/1951)
	LXIV(30/6/1952)

EXAME FINAL

CURSO	DATA	GRAU
Teoria e Solfejo	18/12/1939	6
Piano	27/6/1941	8
Canto	28/6/1952	9

OBSERVAÇÕES: Ausentou-se de 1942 a 1949. Retornou a 9/9/1950, como Sodrelina Joaquim Hallal, matrícula nº 196.

Anexo D – Hino da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)

Letra: prof. Victorino Piccinini / Música: prof^a. Sodrelina J. Hallal

Primeira página da partitura

Fonte: Sodrelina Hallal, acervo pessoal

Acesso em: 16 set. 2019

Hino da U.C.P.E.L.

Letra prof. Victorino Piccinini
Música prof. Sodrelina J. Hallal

Marcial

The image shows a handwritten musical score for the hymn 'Hino da U.C.P.E.L.'. The score is written on aged paper and includes a title, composer/lyricist information, and the tempo 'Marcial'. It features a piano introduction, a vocal line with lyrics, and piano accompaniment. The lyrics are in Portuguese and describe the university's mission and values.

Canto

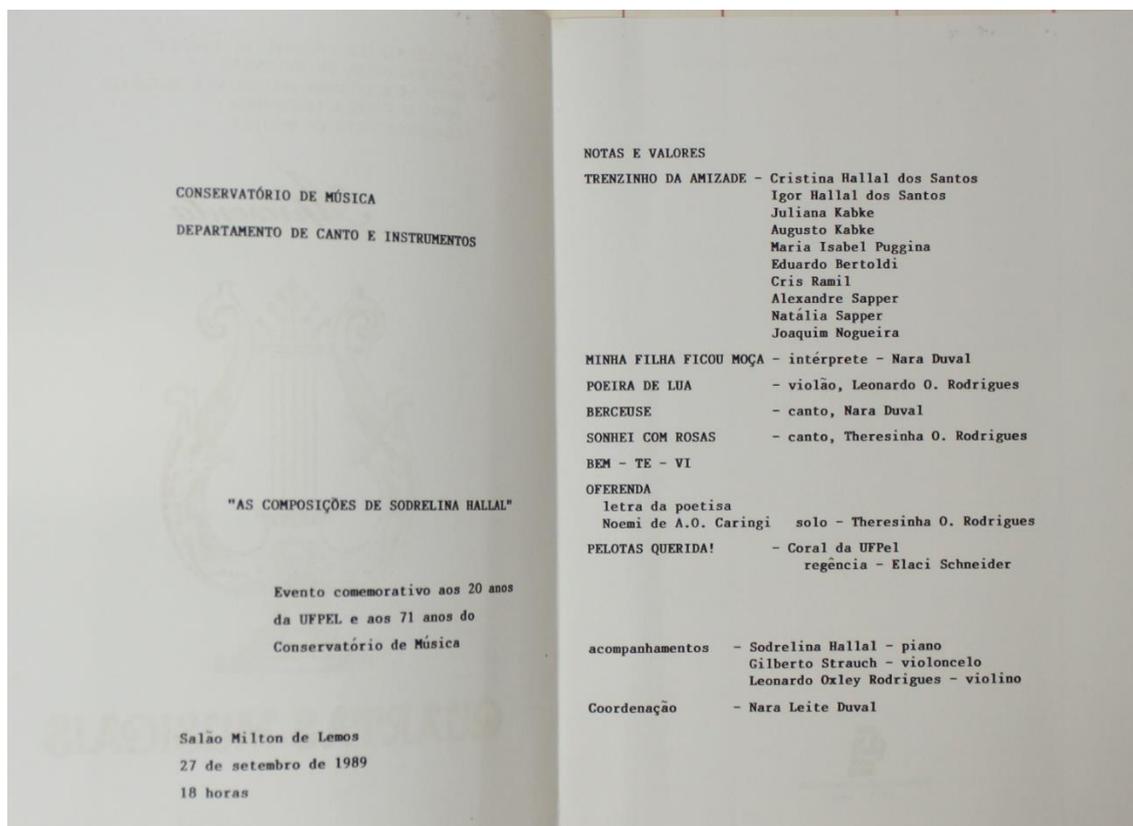
MO-CI-DA-DE A TU-A VEM-TU-RA VOS VA-
MO-CI-DA-DE A TU-A VEM-TU-RA E O VA-

- LO - RES DA CUL - TU - RA E DA FÉ E VEN A - PREM -
- LOR QUE SEM - PRAE DU - RA VEM PLAN - TA AR MES - TE VER -

- DEA NES - TE VIN - CLO DA VER - DA - DE QUÉR A
- GEL PE - LOS FRU - TOS QUE PRO - MO - VEM NUM IM -

Anexo E – Recital 'As Composições de Sodrelina Hallal'

Fonte: Centro de Documentação do Conservatório de Música da UFPel
Acesso em: 14 nov. 2019



Anexo F – Ela merece uma Rua – Sodrelina Hallal

Homenagem recebida em março de 2020

Fonte: Facebook Parque Una Pelotas

Disponível em: <<https://www.facebook.com/parqueunapelotas/photos/>>

Acesso em: 05 fev. 2020



Anexo G – Notas de Arte – Jornal Diário Popular de 24 de julho de 1999

Alunos da professora Sodrelina
FONTE: Laira Campos, acervo pessoal
Acesso em: 28 ago. 2019

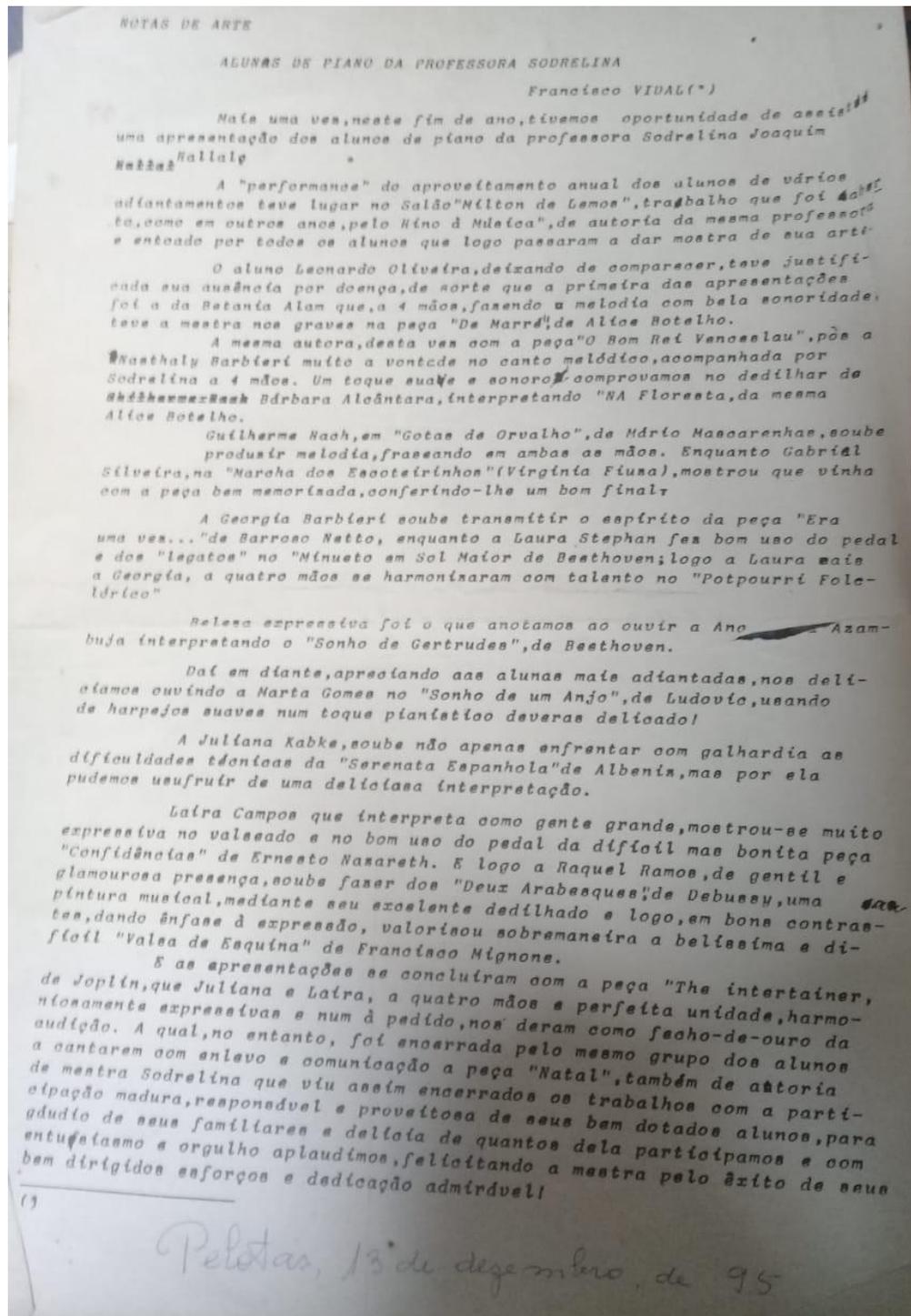


Anexo H – Notas de Artes – Francisco Vidal – 13 de dezembro de 1995

Alunas de Piano da Professora Sodrelina

Fonte: Laira Campos, acervo pessoal

Acesso em: 28 ago. 2019



Anexo I - Professora Yara Cava

Fonte: NOGUEIRA, Isabel. História iconográfica do Conservatório de Música da UFPel.

Porto Alegre: Palotti, 2005, p. 144.



Anexo J – Ficha individual de aluno – Conservatório de Música de Pelotas

Fonte: Conservatório de Música UFPEL
Acesso em: 23 abr. 2019

CAVA
CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PELOTAS
FICHA INDIVIDUAL DE ALUNO

SEXO F

NOME YARA DASTOS ANDRÉ CAVA

FILIAÇÃO Alvaro da S. André - Maria D. André

NASCIMENTO 12 de Agosto de 1929

NATURALIDADE Pelotas

ESTADO CIVIL Solteira

COR Branca

RESIDÊNCIA Marquez de Carias, 466

FONE

ADMISSÃO 1º - 3 - 1939 - Matrícula nº 86

CONDIÇÃO

CURSO(S) Teoria e Solfejo - Piano - Harmonia - Canto - História da Música

SERIE Preliminar - Preliminar-Elementar-Preliminar

PROFESSOR(ES) Antônio Margherita (Teoria) - Larry Silva/Milton de Lemos-Emília Freistauer-Lourdes Maggi (Piano) (Piano/Hist. da Música) (Harmonia) (Canto) mento.

VIDA ESCOLAR

FREQUÊNCIA

Ano 19	- Pres.	- Aus.	Ano 19	- Pres.	- Aus.	Ano 19	- Pres.	- Aus.
Ano 19	- Pres.	- Aus.	Ano 19	- Pres.	- Aus.	Ano 19	- Pres.	- Aus.
Ano 19	- Pres.	- Aus.	Ano 19	- Pres.	- Aus.	Ano 19	- Pres.	- Aus.
Ano 19	- Pres.	- Aus.	Ano 19	- Pres.	- Aus.	Ano 19	- Pres.	- Aus.

EXAMES PRESTADOS

		DATA	GRAU
Teoria e Solfejo	(Preliminar)	15/12/1939	8
Piano	(Preliminar)	16/12/1939	9
Idem	(Preliminar)	16/12/1940	9
Teoria e Solfejo	(1º Ano)	12/12/1941	10
Piano	(Inferior)	17/12/1941	10
Teoria e Solfejo	(2º Ano)	17/12/1942	8
Piano	(Inferior)	18/12/1942	10
Teoria e Solfejo	(3º Ano)-Final	16/12/1943	9
Piano	(Inferior)	16/12/1943	10
Idem	(Médio)	21/12/1944	9
Idem	(Médio)	18/12/1945	9

EXERCÍCIOS PRÁTICOS

	DATA	GRAU
Idem " " Inferior	27/6/1941	10
Canto " " Médio	30/6/1944	10
Idem " " Superior	29/6/1946	10
Idem " " Inferior	28/6/1948	10
Idem " " Médio	28/6/1950	10
Idem " " Superior	27/6/1953	10

AUDÍCIOS

IXV(6/9/1943)	-	IXXIV(27/5/1947)
IXVII(5/9/1944)	-	IXXV(6/9/1947)
IXVIII(23/12/1944)	-	IXXVI(22/12/1947)
IXIX(29/6/1945)	-	IXXVII(29/6/1948)
XX(5/9/1945)	-	IXXVIII(5/9/1948)
XXI(5/10/1945)	-	IXXIX(23/12/1948)
XXII(21/12/1945)	-	XXX(16/12/1949)
XXIII(21/6/1946)	-	XXXI(6/9/1949)
XXIV(5/9/1946)	-	XXXII(27/12/1949)
XXV(20/12/1946)	-	XXXIII(22/12/1949)

EXAME FINAL

CURSO	DATA	GRAU
Teoria e Solfejo	16/12/1943	9
Piano	18/12/1950	10
Harmonia	17/12/1951	9
História da Música	4/12/53	8
Canto	19/11/54	9,4

OBSERVAÇÕES A 23/6/1948 matriculou-se no curso de Harmonia, matrícula nº 162 e a ... no curso de Canto, matrícula nº 56(Grátis). A 10/2/1953 matriculou-se no curso de História da Música, matrícula B-- Concluiu o Curso Ginásial da E.M. Assis Brasil.

Anexo K – Yara Cava em recital no Conservatório de Música nos anos 50

Fonte: Yara Cava, acervo pessoal
Acesso em: 10 nov. 2019

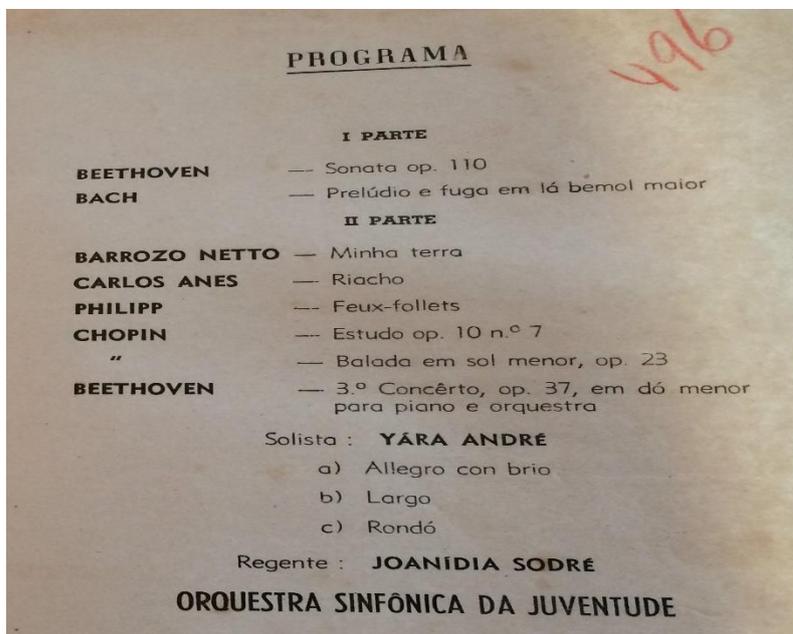
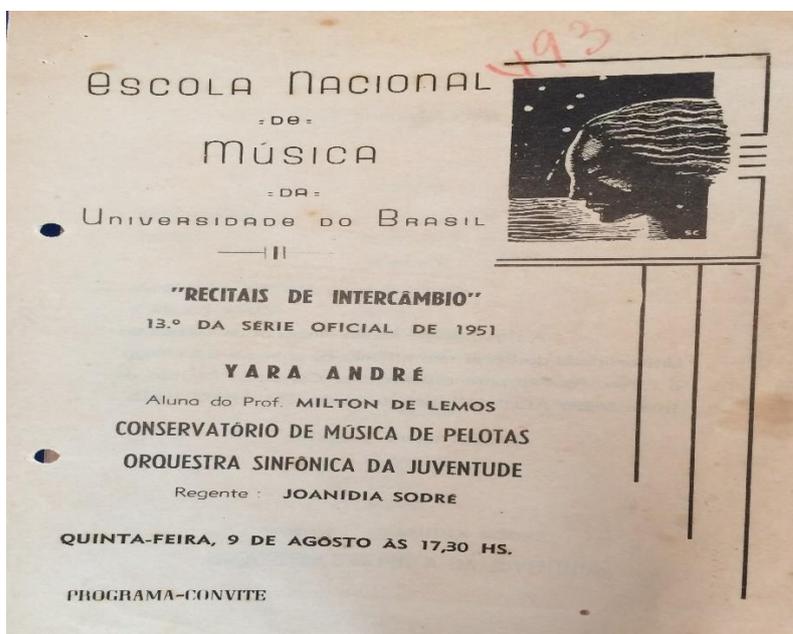


Anexo L – Programa de Concerto de Yara André

Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro, ago. 1951

Fonte: Yara Cava, acervo pessoal

Acesso em: 25 out. 2019



Anexo M – Crítica da pianista Dyla Josetti

Recorte de jornal do Rio de Janeiro, ago.1951.

Fonte: Yara Cava, acervo pessoal

Acesso em: 25 out. 2019

MUSICA

1107 **IARA ANDRÉ**

A JOVEM e talentosa gaucha Iara André, que apresentou-se em recital no Salão Leopoldo Miguez, é mais uma pianista que surge, cotada de aptidões tais que passou do terreno das promessas. Discípula do professor Milton de Lemos, diretor do Conservatório da cidade de Pelotas, fez ali seus estudos e, pela primeira vez, vem ao Rio.

Muitos são os artistas das outras capitais, em boa hora, convidados a fazer o intercambio cultural com a nossa Escola Nacional de Música e, por isso mesmo, nos é dado o privilegio de aplaudir novos e grandes talentos. Iara André está apta a arcar com as maiores responsabilidades pianísticas. Dona de magnífica intuição artística, a brilhante musicista venceu todas as dificuldades com absoluta segurança e apreciável técnica, especialmente nas obras de Bach e Beethoven.

Iniciado o programa com "Prelúdio e Fuga", de Bach, e "Sonata", op 110, de Beethoven, executadas com equilíbrio e sobriedade, seguiram-se paginas de Barroso Neto, ("Minha Terra"), Carlos Anes, ("Riacho") o complexo "Feux-Follets", de Philipp, o "Estudo" op. 10 nº 7, e a Balada op. 23, de Chopin, encerrando com o belo "Concerto" nº 2, de Beethoven, acompanhado de orquestra, sob a regência da maestrina Joanidia Sodré.

Evidenciando um temperamento de esplendida musicalidade, Iara André deixou perceber agilidade apreciável e segurança de ritmo, atraindo as atenções do auditório com seu magnífico "toucher", aveludado, discreto e medido. E' difícil salientar alguma peça do seu programa, pois todas obedeceram à mesma criteriosa execução, analisada nos mínimos detalhes.

Vibrantes aplausos, certamente extensivos ao seu ilustre mestre, presente ao concerto, coroaram ainda a "Marcha do Amor das Três Laranjas", de Prokofieff, à qual Iara André deu soberba e enérgica execução, entre outros extras.

Temos certeza no brilhante futuro artístico da jovem pianista. Não lhe faltam força de vontade, personalidade bem marcada e uma incontida ansia de aperfeiçoamento.

DYLA JOSETTI

Anexo N – Professora Yara Cava e Luiza Alves

V SIGAM – Seminário Internacional de Gênero, Arte e Memória / UFPel
Homenagem à Pianista e Poetisa Yara Cava, nov. 2019

Gravura: Luiza Alves

Fonte: Clarice F. Souza, 2019, acervo pessoal



Anexo O – Audição de Alunos do Conservatório de Música de Pelotas

Yara André executa a obra Congada de Francisco Mignone – set. 1949

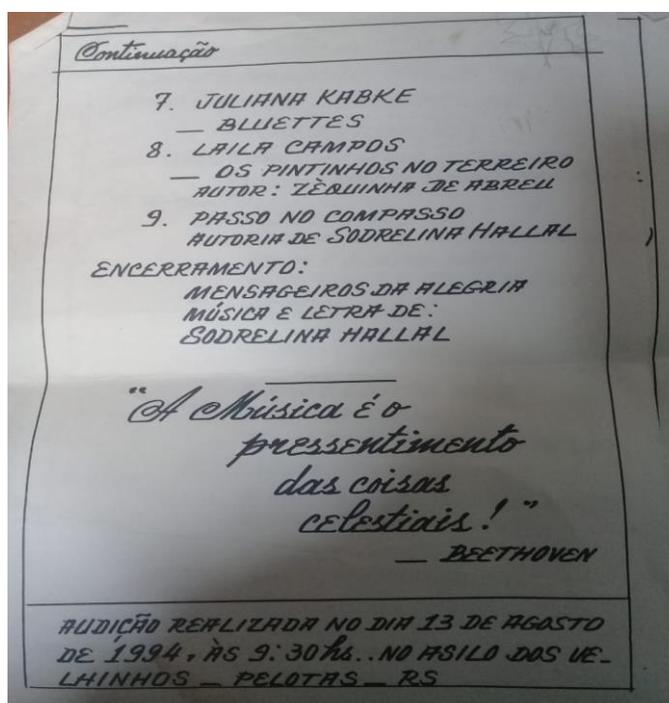
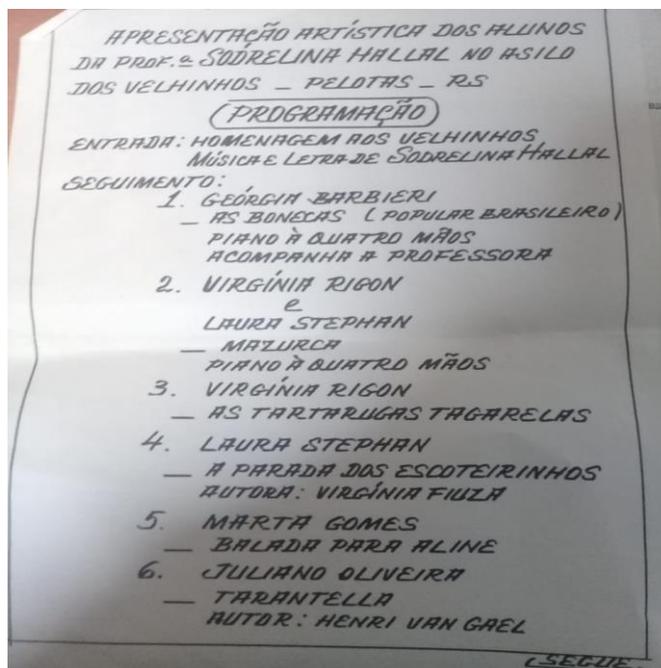
Fonte: Centro de Documentação do Conservatório de Música UFPel

Acesso em: 14 nov. 2019

PROGRAMA	
I PARTE	
FRANCISCO MANOEL	— Hino Nacional Pelo Corpo Coral do Conservatório
BARROZO NETTO	{ — Sinos da aldeia — No ferreiro Piano (curso médio) Maria Laura Oliveira (1)
LUCIANO GALLET	— Foi numa noite calma Canto (curso médio) Laura Matos (2)
LAMBERT RIBEIRO	— Mazurka em la menor Violino (curso médio) Décio Larroyed (3)
PEDRO LOPES MOREIRA ..	— Lá no sertão Canto (curso médio) Zoé Rodrigues (3)
ARAUJO VIANNA	— Improptu
JOÃO NUNES	— Caixinha de música Piano (curso médio) Maria Clara Aquino (1)
ERNANI BRAGA	— Prenda minha Canto (curso médio) Diva Vaz Guimarães (2)
CESAR FOSSATI	— Serenata Violino (curso sup.) Suzana Pereira (3)
PAURILLO BARROZO	— Mãe preta Canto (curso médio) Helena Portugal (2)
FRANCISCO MIGNONE	{ — Valsa de esquina — Congada Piano (curso sup.) Yara Bastos André (1)
II PARTE	
JOSÉ SIQUEIRA	— Você Canto (curso médio) Teresinha Campos (2)
EDGARDO GUERRA	— Capricho brasileiro Violino (curso sup.) Maria de Lourdes Gonçalves (3)
FRANCISCO BRAGA	— Prece Canto (curso sup.) Eunice Athayde da Silva (2)
ALBERTO NEPOMUCENO ..	— Brasileira Piano (curso sup.) Yara Bastos André (1)
ALBERTO NEPOMUCENO ..	— Soneto Canto (curso sup.) Zilda Müller (2)
ALEXANDRE LEVY	— Tango brasileiro Violino (curso sup.) Lygia Stephan (3)
VILLA-LOBOS	— Lundú da Marquesa de Santos
FRANCISCO MIGNONE	— Luar do Sertão Canto (curso sup.) Suzana Pereira (2)
FRANCISCO MIGNONE	{ — As vozes dos sinos — A Valsa Coros a sêco a três vozes pelo Corpo Coral do Conservatório
PROFESSORES	{ (1) Milton de Lemos (2) Lourdes Nascimento (3) Olga Fossati
REGÊNCIA DOS COROS ..	— PROF. ^a LOURDES NASCIMENTO

Anexo P – Programa da 'Apresentação Artística dos Alunos da Professora Sodrelina no Asilo dos Velinhos

Fonte: Laira Campos, acervo pessoal
Acesso em: 28 ago. 2019

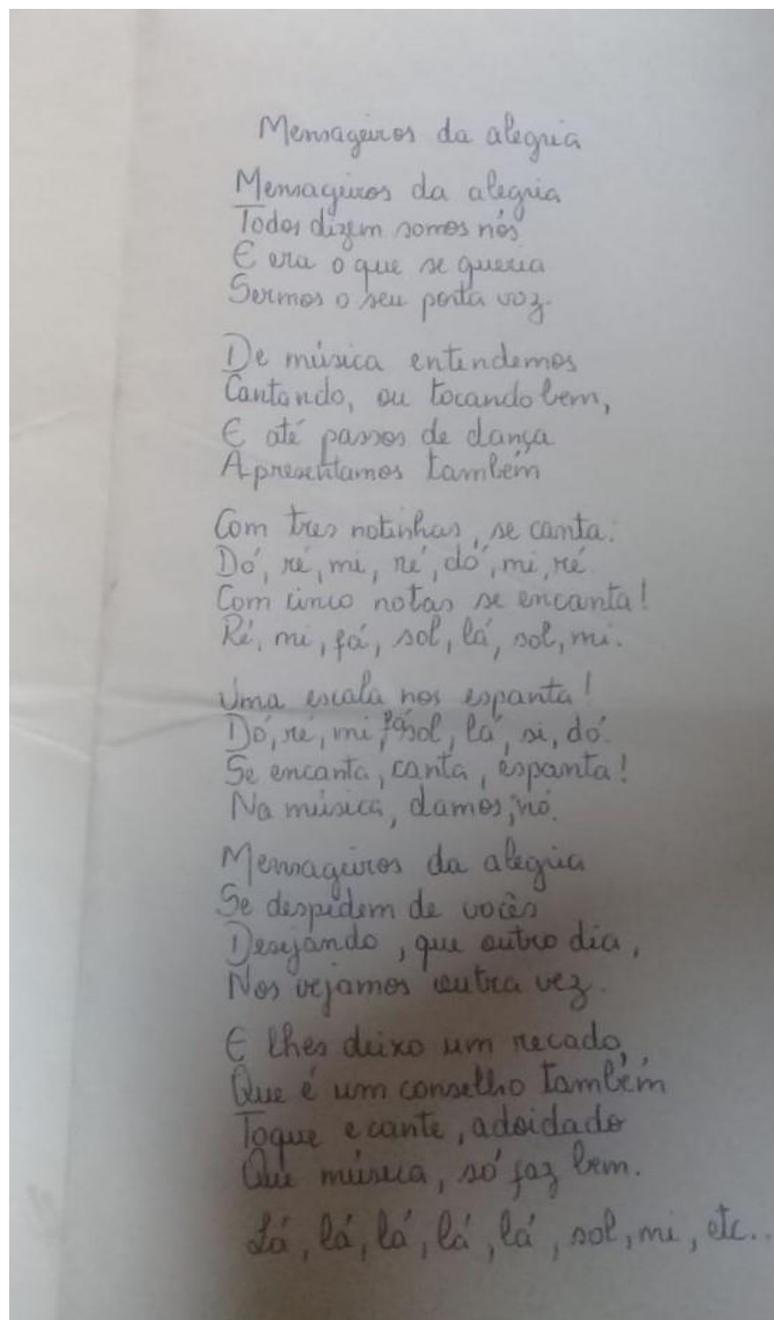


Anexo Q – Canção infantil 'Mensageiros da Alegria'

Letra da composição de Sodrelina Hallal

Fonte: Laira Campos, acervo pessoal

Acesso em: 20 nov. 2020



Anexo R – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2ª Via)

Professora Yara André Cava

Via 1



ANEXO R - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei que a dissertação intitulada "PRÁTICAS RENOVADAS EM EDUCAÇÃO: DA COMPREENSÃO À EXPRESSÃO MUSICAL" desenvolvida por Clarice Franco de Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel e orientanda do professor Dr. Jovino Pizzi, se realizasse baseada na minha trajetória de formação musical, artística e profissional, sendo eu um dos sujeitos deste trabalho, e que os dados coletados sob forma de entrevista e utilizados para análise serão incluídos no texto da dissertação, e que os programas de concerto, recortes de jornal e fotos minhas poderão ser utilizadas na dissertação e depois divulgadas através da mesma. Fui esclarecida que poderei entrar em contato com Clarice a qualquer momento que julgar necessário por meio do telefone [] ou pelo e-mail []. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que em linhas gerais são: conhecer e delinear as práticas de ensino-aprendizagem aplicadas nas aulas de piano de cada uma das professoras Sodrelinha Hallal e Yara Cava, compreender as ideias que fundamentam e orientam a prática de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras; evidenciar orientações e atividades, observadas na prática de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras, que sejam significativas na promoção da compreensão e a expressão musical dos alunos. Também fui esclarecida que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa em educação, de acordo com a Comissão de Ética em Pesquisa da UFPel. Aceitei realizar duas entrevistas e que os seus conteúdos fossem utilizados para fins acadêmicos, mantendo o respeito e a ética no tratamento dos dados obtidos, sendo elas registradas por escrito. Terão acesso às entrevistas somente a pesquisadora, seu orientador e aos membros da banca de avaliação. Além disso, terei acesso aos resultados e interpretações dos dados coletados antes de sua divulgação.

Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Pelotas, ____ de _____ de _____

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Anexo S – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2ª Via)

Família Hallal – Filhos da Professora Sodrelina

Via 2



ANEXO S - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaramos, por meio deste termo, que concordamos, eu e meus irmãos, que a dissertação intitulada "PRÁTICAS RENOVADAS EM EDUCAÇÃO: DA COMPREENSÃO À EXPRESSÃO MUSICAL ATRAVÉS DO ENSINO DO PIANO" desenvolvida por Clarice Franco de Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel e orientanda do professor Dr. Jovino Pizzi, se realizasse baseada na trajetória de formação musical, artística e profissional de nossa mãe, Sodrelina Joaquim Hallal, sendo ela um dos sujeitos deste trabalho, e que os dados coletados sob forma de entrevista com a aluna [] poderão ser utilizados para análise e incluídos no texto da dissertação. Também poderão ser utilizados na dissertação os programas de concerto, recortes de jornal e fotos da nossa mãe que foram retiradas dos jornais e livros, e também poderão utilizar algumas das canções infantis por ela composta e um trecho da canção Nostalgia e do Hino da UCPel, e depois divulgadas através da mesma. Fomos esclarecidos que poderemos entrar em contato com Clarice a qualquer momento que julgar necessário por meio do telefone [] ou pelo e-mail []. Fomos informados dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que em linhas gerais são: conhecer e delinear as práticas de ensino-aprendizagem aplicadas nas aulas de piano de cada uma das professoras Sodrelina Hallal e Yara Cava; compreender as ideias que fundamentam e orientam a prática de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras; evidenciar orientações e atividades, observadas na prática de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras, que sejam significativas na promoção da compreensão e a expressão musical dos alunos. Também fomos esclarecidos, que o uso de informações sobre nossa mãe está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa em educação, de acordo com a Comissão de Ética em Pesquisa da UFPel. Além disso, teremos acesso aos resultados e interpretações dos dados coletados antes de sua divulgação.

Atestamos o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Pelotas, ____ de ____ de ____.

Assinatura dos filhos de Sodrelina Hallal

Assinatura da pesquisadora

Anexo T – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2ª Via)Laira Ferreira Campos – denominada *aluna* na dissertação

Via 2



ANEXO T - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei que a dissertação intitulada "PRÁTICAS RENOVADAS EM EDUCAÇÃO: DA COMPREENSÃO À EXPRESSÃO MUSICAL ATRAVÉS DO ENSINO DO PIANO" desenvolvida por Clarice Franco de Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel e orientanda do professor Dr. Jovino Pizzi, se realizasse baseada na minha trajetória de formação musical com a professora Sodrelina Hallal, sendo ela um dos sujeitos deste trabalho, e que os dados coletados sob forma de entrevista e utilizados para análise serão incluídos no texto da dissertação, e documentos como os programas de recital, recortes de jornal poderão ser utilizados na dissertação e depois divulgados através da mesma. Fui esclarecida que poderei entrar em contato com Clarice a qualquer momento que julgar necessário por meio do telefone [redacted] ou pelo e-mail [redacted]. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que em linhas gerais são: conhecer e delinear as práticas de ensino-aprendizagem aplicadas nas aulas de piano de cada uma das professoras Sodrelina Hallal e Yara Cava; compreender as ideias que fundamentam e orientam a prática de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras; evidenciar orientações e atividades, observadas na prática de ensino-aprendizagem de cada uma das professoras, que sejam significativas na promoção da compreensão e a expressão musical dos alunos. Também fui esclarecida que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa em educação, de acordo com a Comissão de Ética em Pesquisa da UFPel. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista registrado por escrito. Aceitei realizar entrevistas e que os seus conteúdos fossem utilizados para fins acadêmicos, mantendo o respeito e a ética no tratamento dos dados obtidos. Terão acesso às entrevistas somente a pesquisadora, seu orientador e aos membros da banca de avaliação. Além disso, terei acesso aos resultados e interpretações dos dados coletados antes de sua divulgação. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Pelotas, 8 de dezembro de 2020

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora