

VOL II

# ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE MÚSICA



Javier Albornoz  
(Organizador)

VOL II

# ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE MÚSICA



Javier Albornoz  
(Organizador)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2020

2020 by Editora Artemis  
Copyright © Editora Artemis  
Copyright do Texto © 2020 Os autores  
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis  
**Edição de Arte:** Bruna Bejarano  
**Diagramação:** Helber Pagani de Souza  
**Revisão:** Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.  
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

**Editora Chefe:**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora Executiva:**

Viviane Carvalho Mocellin

**Organizador:**

Javier Albornoz

**Bibliotecário:**

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

**Conselho Editorial:**

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College - USA

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín - Colômbia

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lívia do Carmo, Universidade Federal de Goiás

Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP)  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca - Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E79 Estudos Latino-Americanos sobre Música: vol II [recurso eletrônico] /  
Organizador Javier Albornoz. – Curitiba, PR: Artemis, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-87396-13-2

DOI 10.37572/EdArt\_132100920

1. Música – América Latina – História e crítica. 2. Musicoterapia.  
3. Musicologia. I. Albornoz, Javier.

CDD 780.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

## APRESENTAÇÃO

The E-book “Estudos Latino-Americanos sobre Música” compiles top-notch research in a rich collection of works that contribute to the study of music from a multicultural approach.

The book focuses on a plurality of themes anchored in academic findings by Latin-American scholars, presented in a didactic and concise language that is accessible to both professors and students.

This series of articles presents the reader with knowledgeable insight that connects music and the modern world through varied methods and perspectives. The articles are organized into two volumes, integrating theory and practice, and encompassing a wide range of topics without losing sight of specificity.

Volume I focuses on the impact of music on society and includes studies on the complex history of music throughout Latin America and beyond, as well as the fascinating genre of electroacoustic music.

Volume II provides thought-provoking studies that focus on the performance of music and the various techniques involved in its creation, along with new ideas in the fields of music education and music therapy.

As a composer and educator, it is always at the forefront of my goals to promote the arts and the study and development of music. It is with great pleasure that I accepted the invitation to organize this book, a composite of works written by my esteemed colleagues.

I hope the reader enjoys its content as much as I did!

---

O E-book “**Estudos Latino-Americanos sobre Música**” reúne pesquisas de ponta em um rico acervo de obras que contribuem para o estudo da música a partir de uma abordagem multicultural. O livro enfoca uma pluralidade de temas ancorados em descobertas acadêmicas de estudiosos latino-americanos, apresentados em uma linguagem didática e concisa que é acessível a professores e alunos.

Esta série de artigos apresenta ao leitor uma visão bem informada que conecta a música e o mundo moderno por meio de métodos e perspectivas variadas. Os artigos estão organizados em dois volumes, integrando teoria e prática, abrangendo uma ampla gama de tópicos, sem perder de vista a especificidade.

O Volume I enfoca o impacto da música na sociedade e inclui estudos sobre a complexa história da música na América Latina, bem como o fascinante gênero da música eletroacústica.

O Volume II contém estudos instigantes focados na performance e nas várias técnicas envolvidas em sua criação, juntamente com novas idéias nos campos da educação musical e da musicoterapia.

Como compositor e educador, é sempre minha prioridade promover as artes e o estudo e desenvolvimento da música. É com grande satisfação que aceitei o convite para organizar este livro, um conjunto de obras escritas pelos meus estimados colegas.

Espero que o leitor goste de seu conteúdo tanto quanto eu!

Javier Antonio Albornoz

## SUMÁRIO

### PERFORMANCE

#### **CAPÍTULO 1 ..... 1**

PIANISTA COLABORADOR: HABILIDADES EM DESENVOLVIMENTO

[Sandra Bernabé Moreira Berto](#)

[Claudia De Araujo Marques](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_1321009201**

#### **CAPÍTULO 2 ..... 17**

ESTRATÉGIAS DE ENSAIO PARA A CONSTRUÇÃO DO SOM COLETIVO EM COROS AMADORES  
PERFORMANCE

[Paula Castiglioni](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_1321009202**

#### **CAPÍTULO 3 ..... 23**

COMPONENTES SENSOMOTRICES Y CONCIENCIA CORPORAL EN EL APRENDIZAJE Y LA  
EJECUCIÓN INSTRUMENTAL

[Natalia Avella Ramírez](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_1321009203**

#### **CAPÍTULO 4 ..... 31**

A MEMÓRIA NA APRENDIZAGEM E PERFORMANCE MUSICAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

[Susan Stéphanie Opiechon](#)

[Rosane Cardoso de Araújo](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_1321009204**

#### **CAPÍTULO 5 ..... 44**

ANÁLISE HARMÔNICA COMO RECURSO AUXILIAR PARA A MEMORIZAÇÃO DE UMA OBRA  
MUSICAL AO VIOLÃO: UMA PROPOSTA AO INTÉRPRETE<sup>1</sup>

[José Simião Severo](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_1321009205**

### PERFORMANCE E TÉCNICAS DE PERCUSSÃO

#### **CAPÍTULO 6 ..... 51**

IDIOMA E SONORIDADES DO REPINIQUE: PROPOSTA DE UMA ESCRITA MUSICAL

[Rafael Y Castro](#)

[Carlos Stasi](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_1321009206**

#### **CAPÍTULO 7 ..... 59**

CHOCALHOS POPULARES EM UMA PEÇA PARA PERCUSSÃO E ELETRÔNICA: BOREAL III-  
PROCESSOS INTERPRETATIVOS

[Mateus Espinha Oliveira](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_1321009207**

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>67</b>
QUATRO ESTUDOS BÁSICOS DE ABAFAMENTOS PARA A TÉCNICA DE DUAS BAQUETAS – UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DO VIBRAFONE <sup>1</sup>	
<a href="#">Alisson Antonio Amador</a>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_1321009208</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>83</b>
PREVENÇÃO DE LESÕES MUSCULOESQUELÉTICAS EM ATIVIDADES DA BANDA MARCIAL: PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE PERCUSSÃO E REGENTES	
<a href="#">Marcio Szulak</a>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_1321009209</b>	
<b>EDUCAÇÃO MUSICAL</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>98</b>
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DO PIANO NO BRASIL	
<a href="#">Sandra Bernabé Moreira Berto</a> <a href="#">Claudia De Araujo Marques</a>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_13210092010</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>114</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRANSMISSÃO DE CULTURA: A EDUCAÇÃO MUSICAL NA CIDADE DE PIRENÓPOLIS – GOIÁS	
<a href="#">Aline Folly Faria</a>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_13210092011</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>124</b>
MÚSICA, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: ALGUMAS DISCUSSÕES INICIAIS	
<a href="#">Amós Oliveira</a>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_13210092012</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>132</b>
A MÚSICA NA ESCOLA: O QUE OS DOCUMENTOS LEGAIS BRASILEIROS GARANTEM SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNOS PSIQUIÁTRICOS?	
<a href="#">Plinio Gladstone Duarte</a> <a href="#">Viviane dos Santos Louro</a>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_13210092013</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>143</b>
ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM FLAUTA DOCE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM TRABALHO DE MUSICALIZAÇÃO PARA A DIVERSIDADE <sup>1</sup>	
<a href="#">Daiane Oliveira Machado</a> <a href="#">Maria Cecília de A. R. Torres</a>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_13210092014</b>	

## MUSICOTERAPIA

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>152</b>
CONFIABILIDADE INTER-EXAMINADORES DA VERSÃO BRASILEIRA DA ESCALA NORDOFF ROBBINS DE COMUNICABILIDADE MUSICAL	
Aline Moreira Brandão André Cristiano Mauro Assis Gomes Cybelle Maria Veiga Loureiro	
<b>DOI 10.37572/EdArt_13210092015</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>164</b>
VÍNCULO TERAPÊUTICO NA MUSICOTERAPIA EDUCACIONAL	
Guilherme Seiti Kossugue Agibert Noemi Nascimento Ansay	
<b>DOI 10.37572/EdArt_13210092016</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>182</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>183</b>

## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DO PIANO NO BRASIL

*Data de submissão: 06/08/2020*

*Data de aceite: 24/08/2020*

**Sandra Bernabé Moreira Berto**

<http://lattes.cnpq.br/8668685140299466>

**Claudia De Araujo Marques**

<http://lattes.cnpq.br/3840386592566362>

**RESUMO:** O presente artigo aborda a historicidade do ensino do piano desde a sua chegada ao Brasil até os tempos modernos. Dessa forma, o objetivo do estudo foi levantar como o processo de ensino do piano se desenvolveu, sua sistematização e estrutura de ensino do repertório. Foram levantados dados bibliográficos especificamente do processo histórico e motivacional relacionado à aprendizagem. Dentre os teóricos referenciados, listamos Fonterrada (2015), Amato (2008) e Weber (1995). Assim, evidenciamos o conhecimento da história deste importante instrumento, sua representatividade ao chegar ao Brasil, e como se destacou na história do ensino e da performance musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino do piano; História do piano; Piano no Brasil.

**ABSTRACT:** This article deals with the historicity of piano teaching from its arrival in Brazil until

modern times. Thus, the objective of the study was to raise how the piano teaching process developed, its systematization and teaching structure of the repertoire. Bibliographic data were collected specifically on the historical and motivational process related to learning. Among the referenced theorists, we list Fonterrada (2015), Amato (2008) and Weber (1995). Thus, we show the knowledge of the history of this important instrument, its representativeness when arriving in Brazil, and how it stood out in the history of teaching and musical performance.

**KEYWORDS:** Piano teaching; Piano history; Piano in Brazil.

### 1 . INTRODUÇÃO

O ensino individual do piano se torna cada vez mais desafiador, visto que os novos métodos de ensino coletivo de instrumentos convertem-se em potencial atrativo para o desenvolvimento da aprendizagem. Não se pode negar que as práticas da metodologia do ensino do instrumento em grupo são eficazes, mas neste artigo nos ateremos justamente aos aspectos do ensino do piano individual, pois pretendemos refletir sobre as metodologias didático-pedagógicas que interferem na evolução do aprendiz.

No Brasil os métodos internacionais e tradicionais para o ensino do piano são amplamente utilizados. Contudo, estes não têm como enfoque em seu repertório peças que partam das vivências particulares dos alunos, ou seja, que contemplem suas experiências diárias e que sejam parte integrante do seu conhecimento prévio em relação às práticas pianísticas propriamente ditas. Dos métodos internacionais que podem ser encontrados no Brasil destacamos três, bastante utilizados: Hall Leonard (1996), Alfred (1996) e Leila Fletcher (1950). Esses materiais são progressivos, favorecendo os alunos no início do estudo do piano, e contêm desde pequenos estudos a peças e técnicas mais complexas, sendo organizados em volumes – com o volume 1 voltado para alunos iniciantes e sucedido por volumes sequenciais.

O princípio dos métodos citados é a prática através da leitura, que se mostra muito importante para o desenvolvimento do aluno. Contudo, tais estratégias pedagógicas não apresentam uma proposta singular e particularizada para cada aprendiz, considerando seus gostos pessoais. Infelizmente, muitas vezes o ensino não se adequa ao aluno por não oportunizar uma adaptação através de repertório personalizado, integrando-o de forma educacional e prática na introdução ao instrumento.

A partir da problematização apresentada, o objetivo do presente trabalho é levantar a metodologia de ensino do piano no Brasil tendo a informação histórica como base para nossas constatações. Assim, o presente estudo justifica-se por refletir a historicidade do ensino do piano no Brasil, seu desenvolvimento no âmbito conservatorial às práticas pedagógicas atuais que referenciam um ensino de piano moderno.

## 2 . O PIANO NO BRASIL

Há relatos da chegada do piano ao Brasil juntamente com a vinda de D. João VI e sua corte para o país, no século XIX, concomitantemente aos impulsos para que as principais cidades rumassem para a modernização e urbanização com a imigração de povos advindos da Europa (AMATO, 2008). As primeiras aulas deste instrumento no país eram caracterizadas por um ensino tradicional, no qual o aluno não tinha voz ou papel ativo em seu próprio estudo e construção de repertório. Essa era a realidade de grande parte das crianças da classe média paulista, que refletiam uma “pianolatria” por parte da elite.

O piano tinha grande renome na Europa, principalmente no contexto da revolução industrial e da produção acelerada e em massa deste instrumento. Tratava-se de um produto de comércio regular, já que, mesmo armazenado, apresentava vendas

constantes. Um instrumento que não precisava de um grande espaço para garantir uma excelente performance.

A construção do piano é condicionada pela venda em massa, pois o piano também é, de acordo com a sua essência musical, um instrumento doméstico burguês. Se o órgão, para desenvolver suas melhores qualidades, exige um espaço gigantesco, o piano exige um espaço moderado. Todos os êxitos virtuosíssimos dos pianistas modernos não alteram em nada o fato de que o instrumento, ao apresentar-se sozinho na grande sala de concertos, é involuntariamente comparado com a orquestra, e encontra-se então sem dúvida muito à vontade. Por conseguinte, não foi por acaso que os povos do Norte, cuja vida está ligada, em razão do clima, à casa cultuada na expressão “lar”, se constituíram nos suportes da cultura pianística, em oposição aos povos do sul. Pois o culto do conforto doméstico burguês ficou, no Sul, muito pouco desenvolvido, por motivos climáticos e históricos, e o piano, lá inventado, não se espalhou – como vimos – tão rapidamente como entre nós, e até hoje não obteve, na mesma medida, a posição, já há algum tempo natural entre nós, de móvel burguês (WEBER, 1995, p.148-150).

Na Europa, o piano tomou o lugar do órgão como instrumento musical, ganhando destaque por meio de inúmeros virtuosos, juntamente com as crescentes composições feitas para este instrumento, que se consolidava entre músicos e famílias da elite. Com a mudança da família real portuguesa para o Brasil, o ensino do instrumento se proliferou, sobretudo no contexto do Segundo Império e a partir dos fundadores da virtuosidade pianística: Artur Napoleão – que, em conjunto com Leopoldo Miguez, fundou a casa de piano e música no Rio de Janeiro – e Luigi Chiaffarelli, pioneiro na educação pianística em São Paulo, que corroborou para transformar a cidade em referência musical do país, tendo como fruto a formação da pianista Guiomar Novaes (JUNQUEIRA, 1982; ORSINI, 1988).

A constante e crescente imigração europeia nas últimas décadas do século XIX gerou a mão de obra necessária para a colheita do café e para a grande onda que chegava ao Brasil, acompanhando o processo de modernização e industrialização da matéria prima. Logo, São Paulo se tornou o epicentro de imigração de uma grande massa trabalhadora, voltada para o campo e para cidade – processo que consolidou a constituição de uma elite paulistana, cuja influência acerca de hábitos e costumes se estendeu por todo o país (GONÇALVES, 1985). A acolhida aos povos imigrantes também trouxe importantes referências europeias para a cultura nacional.

Outro feito de grande relevância na época foi a criação do Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro, em 1841. A instituição – criada e dirigida em seus primeiros anos por Francisco Manuel da Silva (autor do hino nacional brasileiro) – contribuiu para a construção de padrões pedagógicos na área educacional da música no Brasil (MARIZ, 1997). Como afirma Azevedo (1971), seu advento se deu no segundo momento da Academia de Belas Artes, transformando-se mais tarde em Instituto Nacional de Música, e, posteriormente, em sua terceira fase, em Escola Nacional de música.

Como afirma Junqueira (1982, p. 6-7),

no ano de 1854, três professores de piano fazem-se anunciar no Correio Paulistano. Gustavo Helmsold, Madame Carlota Oswald e Mlle. Ines Duvel. [...] Ainda no correio paulistano, no ano seguinte, são anunciados pianos para venda, troca ou aluguel, como também se oferecem professores, afinadores e concertistas. [...] A indústria pianística também teve início, em São Paulo, em meados do século XIX, na pessoa de Antônio Venerando Teixeira. Sabe-se que, com grande sacrifício, comprou ele um velho instrumento, montando-o e desmontando-o várias vezes, e foi descobrindo os segredos do mecanismo, fundando uma das pioneiras fabricas de piano em todo o Brasil.

Assim, ensino e prática pianística começam a difundir-se em território brasileiro, se fazendo conhecidos por meio da imprensa e durante os eventos sociais oferecidos pela elite local, evidenciando o crescente interesse das famílias por adquirir este instrumento de teclas e proporcionar educação musical para seus filhos.

Na segunda metade do século XIX, o Rio de Janeiro começa a receber muitos artistas estrangeiros para óperas e recitais. O piano se consolida como instrumento tocado em salões particulares e festas familiares e, de maneira gradual, ganha também as salas de concerto. No mesmo período, a prática musical começa a ser difundida oficialmente na educação brasileira: um Decreto Federal de 1854 regulamentou o ensino de música no país e passou a direcionar práticas docentes. No ano seguinte, outro decreto exigiu a criação de concurso público para a contratação de professores de música.

Algumas peculiaridades caracterizaram o uso do piano no país, mas duas destacaram-se ao longo das décadas: o instrumento era predominante entre a elite – sobretudo famílias fundiárias agroexportadoras – e seu uso era associado ao gênero feminino. Como nos mostra Junqueira (1982) “Encontraram em 1846, os imperadores, uma moça, filha de um fazendeiro de Porto Feliz que toca piano” (JUNQUEIRA, 1982, p.5). Essa associação do domínio do piano às mulheres – ligada a uma atmosfera de suposta sensibilidade e entretenimento social e intimista – permeou a cultura brasileira do século XIX até o século XX (TOFFANO, 2007).

Como afirma Leite (1999), o início do século XX trouxe inovações artísticas e científicas que tiveram origem no continente europeu e influenciaram a vida da alta sociedade, que dominava a cultura paulista. Os imigrantes de classes socioeconômicas mais baixas, que se tornaram mão-de-obra rural e urbana, também trouxeram consigo hábitos e características de seus países, influenciando a formação cultural do Brasil. Assim, a apreciação do estudo e da prática pianística se fundia ao início da imigração brasileira na vida cultural das classes dominantes, advindo do cenário existente na Europa. Logo, “não há dúvida alguma de que o estudo do piano e domínio da língua francesa surgiram como fatores elitizantes indispensáveis as famílias tradicionais e abastadas” (JUNQUEIRA, 1982, p. 12).

Tal como o cravo para a aristocracia, o piano se inseriu no conjunto de bens definidos como pertencentes à burguesia, tornando-se um dos atributos do jovem ideal.

O piano – “o príncipe dos instrumentos”, o “símbolo do êxito social” – foi objeto, mais que qualquer outro instrumento, de investimento ao mesmo tempo econômico e simbólico que supõe “o amor à música”<sup>1</sup> (LENOIR, 1979, p.80).

O instrumento de teclas, principalmente o piano, acabou se tornando um símbolo da elite social, já que a compra do instrumento e a viabilização de seu estudo e prática não eram acessíveis a todas as classes sociais.

No entanto, mesmo com a elitização da aprendizagem e execução do instrumento, trabalhadores imigrantes, urbanos e rurais, também trouxeram de suas raízes o hábito da prática musical, influenciando os costumes da sociedade. No Brasil, o piano se tornou um instrumento caro e não-portátil, resultando em novos hábitos socioculturais, tais como o surgimento da figura do professor particular (geralmente imigrantes), de cursos, sarais, recitais de piano, sociedades, lojas de música e conservatórios de musicais. Como afirma Junqueira (1982), o papel social do piano acabou sendo mais reconhecido do que seu papel educativo. E tocar piano se tornou mais um dos atributos da mulher ideal para o casamento, elevando o valor dos dotes, uma vez que, em momentos de dificuldade financeira, tal habilidade poderia servir como um recurso de ganho. “As que não se casavam continuavam a tocar com a janela aberta, na esperança de que se interessasse pela música um espírito de artista que passasse pela calçada. As que tocavam bem e não se casavam, faziam-se professoras de piano (AMERICANO apud JUNQUEIRA, 1982, p.3).

No século XX, começaram a se espalhar por todo o Brasil escolas especializadas no ensino musical com foco no ensino do piano, reproduzindo a educação advinda do continente europeu – que se estabeleceu com a fundação dos conservatórios de Paris (1795), Nápoles (1806) e Praga (1911). É importante ressaltar que, até o surgimento e difusão dos conservatórios musicais por todas as regiões brasileiras, o ensino musical nas áreas urbanas e rurais eram de responsabilidade dos professores particulares. Estes tiveram um papel de grande importância, até mesmo durante o auge dos conservatórios, entre as décadas de 1930 e 1960.

A educação dada nos conservatórios baseava-se nos parâmetros europeus, ou seja, em um repertório centro-europeu, com compreensão do conhecimento técnico-musical por meio da valorização da notação tradicional. Dentro dessas instituições não havia espaço para a música popular (brasileira ou internacional) ou para improvisação, para a composição própria e para a prática de “tirar de ouvido”. O aluno se tornava, portanto, um mero repetidor do repertório europeu. De acordo com Esperidião (2003), os conservatórios seguiam uma padronização e, para manter seu rigor, havia o Conselho de Orientação Artística (COA), órgão responsável pela fiscalização, principalmente no estado de São Paulo. Os currículos eram cópias fiéis de um plano padrão, criado por Samuel Archanjo dos Santos. Amato (2006), por

1 Tradução de Rita de Cássia Fucci Amato.

outro lado, destaca que este plano, com exceção de poucas adaptações, advinha do programa do Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro (1890), que pouco se diferenciava do modelo utilizado pelo Conservatório Imperial (1848).

Estima-se que o primeiro piano fabricado no Brasil date de 1834 (ABREU; GUEDES, 1992), momento histórico marcado pelo surgimento dos teatros e salões cariocas e pela crescente comercialização e uso deste instrumento nos lares e centros sociais da burguesia. A primeira loja especializada – criada por J.J. Oswald, pai do compositor Henrique Oswald (1852-1931) – surgiu em São Paulo, em 1857. Até então, estas peças musicais eram comumente vendidas em lojas de bricabraque (REZENDE, 1954), sendo comercializadas por vendedores diversos. Nos anos 50 do século XIX, o comércio de piano estava se consolidando e passava a contar com produtos importados de marcas variadas, sobretudo francesas – como Erard e Pleyel – e inglesas – como Broadwood e Towns & Packer –, supostamente mais resistentes ao calor tropical.

Segundo Rezende (1954), a influência europeia manifestou-se também na diversificação do repertório voltado para o instrumento, influenciado pelo romantismo. Partituras de compositores como Chopin, Wagner, Liszt e Mendelssohn; bem como métodos para piano como os de Czerny, Cramer e Clementi; passaram a ser comercializados e divulgados em jornais locais. Naquele momento, o ensino musical se dava em pequenos centros privados e igrejas, bem como por iniciativa de professores particulares. Muitos desses instrutores, estrangeiros em sua maioria, costumavam anunciar seus serviços na imprensa local, como é possível ver no exemplo abaixo, extraído do jornal Correio Paulistano.

Figura 1 - Anúncio do Correio Paulistano (REZENDE, 1954)

LARGO DA SE. N. 1. 10-6

---

**LIÇÕES DE PIANNO E CANTO.**

**GABRIEL GIRAUDON tem a honra de prevenir a suas discipulas, assim como ás pessoas que o dezejarem ser, que do 1º de janeiro da 1864 em diante o preço de suas lições de pianno, ou de canto, dentro da cidade será pela maneira seguinte :**

Quatro lições por mez.....	12\$000
Oito ditas ditas.....	20\$000
Doze ditas ditas.....	30\$000
Dezesseis ditas ditas.....	40\$000

As lições serão contadas de ora avante por mez, e não como até agora por cartões; começarão no 1º, e serão considerados vencidas no ultimo dia de cada mez, qualquer que seja o numero de lições dadas pelos discipulos. As faltas de lições occasionadas pelo annunciante serão as unicas descontadas no fim do mez, o que servirá como uma obrigação para o annunciante não faltar as lições.

As lições fora das pontes estão sujeitas as mesmas condições, com excepção do preço, que será sempre de 3\$, cada lição qualquer que seja o seu numero.

S. Paulo 25 de dezembro de 1863.  
**G. Giraudon. (2-2)**

“Correio Paulistano” — 30-12-1863

Um dos professores de maior renome na época foi o francês Gabriel Giraudon, aluno de Thalberg, que chegou à cidade de São Paulo em 1859 e, em mais de três décadas de contribuição à arte brasileira, lecionou, apresentou-se ao piano, regeu orquestras e foi responsável pela formação de importantes músicos como Henrique Oswald, Luis Levy e Alexandre Levy. O músico também exerceu a importante função de reconhecer e incentivar pianistas mulheres, que, até então, só podiam apresentar-se em ambientes domésticos e privados (REZENDE, 1954).

Para além do ensino e da prática religiosas, o piano passou a figurar em novos lugares, sobretudo graças ao advento dos concertos públicos patrocinados. Como pontua Barros (2002), houve um significativo aumento do público das salas de concerto, de maneira que os artistas não precisavam mais obter sua renda exclusivamente do mecenato oriundo da Igreja, da nobreza ou da Corte Imperial.

É também nesse contexto que despontam no Rio de Janeiro e em São Paulo as chamadas “sociedades musicais”, organizações voltadas para a promoção de concertos e aulas de música – exclusivas para seus abastados sócios. É o caso de espaços como Clube Mozart (1867), Clube Beethoven (1882), Clube Haydn, Sociedade Coral Clube Mendelssohn e Sociedade de Concertos Clássicos (1883) (KIEFER, 1982). Foi também a partir desses projetos – e da ampliação da audiência pagante – que importantes artistas estrangeiros se apresentaram no Brasil, como, por exemplo, o francês Thalberg, o português Arthur Napoleão e o americano Gottschalk. Dessa forma, evidencia-se neste período a relevância do piano na propagação da performance e do ensino de repertório musical não-religioso.

Como analisa Mário de Andrade (1991, p.12),

a expansão extraordinária que teve o piano dentro da burguesia do Império foi perfeitamente lógica e ao mesmo tempo necessária. Instrumento completo, ao mesmo tempo solista e acompanhador do canto humano, o piano funcionou na profanização da nossa música, exatamente como seus manos, os clavicimbais, tinham funcionado na profanização da música europeia.

No entanto, apesar do crescente interesse pelo piano, estudá-lo ou ouvi-lo em apresentações públicas ainda eram práticas restritas às elites da época. Não por acaso, Bauab (1960, p.219) classificou a “moda de tocar piano” como algo “detestável”, tendo em vista o seu caráter social de distinção.

### 3 . A CRIAÇÃO DOS CONSERVATÓRIOS

O advento dos conservatórios de música data de 1784, quando surgiu em Paris a *École royale de chant et de declamation*, instituição voltada para a formação de cantores de ópera que, mais tarde, se tornaria o *Conservatoire national de musique et de declamation*. Na sequência, começaram a despontar outras instituições nos grandes centros culturais da Europa, como Bruxelas (1813), Viena (1817), Genebra

(1835), Leipzig (1843), Berlim (1850) e Budapeste (1875). Convém ressaltar, no entanto, que a configuração desses espaços inaugurados no século XVII ainda não correspondia ao atual formato de conservatório.

No Brasil, o pioneiro Imperial Conservatório de Música surgiu em 1841, por iniciativa do imperador D. Pedro II e do músico Francisco Manuel, com o objetivo de formar mestres e instrumentistas e promover a popularização desta arte. Manuel destacou-se por seus esforços em prol da defesa e da sistematização da prática musical no Brasil, já que acreditava que “sem uma escola organizada em sólida base pedagógica, a música não teria um real desenvolvimento no país” (BAUAB, 1960, p.227). Essa pauta contou também com o apoio da burguesia, conforme é possível identificar no trecho de uma publicação, comum em jornais da época:

Nenhum mestre existe pago pela Nação, nenhuma cadeira de ensino gratuito para as massas, em cujo vasto seio se alberga o gênio das artes, foi até agora instituído pelo Governo. A música tem sido entregue a seus destinos; hoje só é lícito gozar de seu ensino às pessoas abastadas que podem pagar mestres; ao povo nada se concede [...] A conveniência da instituição de um conservatório de música sob o ponto de vista econômico e político é tão incontestável [...] que se manifestava através dos jornais da época (KIEFER, 1982, p.71).

No entanto, apesar deste aparente entusiasmo, o Imperial Conservatório padecia de poucos recursos e condições estruturais precárias. Seus cursos só seriam regulamentados seis anos após sua inauguração e, apenas em 1848, foi obtida uma sede oficial no edifício do Museu Nacional. Entre as disciplinas do currículo original constavam “rudimentos preparatórios e solfejos”; “canto para o sexo masculino”; “rudimentos e canto para o sexo feminino”; “instrumentos de cordas”; “instrumentos de sopro” e “harmonia e composição” (FREIRE, 1994, p. 23). O principal objetivo das aulas era a capacitação profissional para performance em atividades religiosas e culturais. A partir de 1855, a instituição passou por uma importante reformulação, tornando-se a 5ª seção da Escola de Belas Artes, anexada ao Ministério do Governo, e incluindo em seu currículo disciplinas como “regras de harmonia” e “harmonia de acompanhamento prático ao órgão e aulas de piano para ambos os sexos” (1878) (FREIRE, 1994).

O processo de democratização do ensino de música no Brasil logo chegaria às escolas públicas através do Decreto 331 A 17/11/1854, mas, tanto nesses espaços quanto nos próprios conservatórios, ainda não havia consenso sobre o projeto pedagógico e metodológico a ser aplicado. Ainda prevalecia uma tradição elitista e europeizante, que vinculava o ensino da música à vocação e dom supostamente inatos e que excluía as manifestações artísticas tipicamente nacionais (FREIRE, 1994).

Quanto ao pioneiro conservatório brasileiro, cabe registrar ainda que, após um período de derrocada por conta da morte de Francisco Manuel, a instituição

transformou-se em Instituto Nacional de Música em 1890, já no governo republicano, quando passou por um processo de reformulação<sup>2</sup>, apesar de manter a exclusiva influência europeia (FREIRE, 1994). Era comum, inclusive, que jovens instrumentistas brasileiros buscassem bolsas de estudo para aprimorarem-se no exterior – como foi o caso de Carlos Gomes e Elias Álvares Lobo, por exemplo. O próprio diretor do Instituto, Leopoldo Miguéz (que esteve à frente do projeto entre 1850 e 1902), viajou para países como França, Bélgica, Alemanha e Itália para pesquisar in loco a organização de conservatórios renomados.

Outro diretor de destaque na instituição foi Alfredo Bevilacqua (1846-1927), primeiro especialista em piano do Instituto e “fundador da moderna escola pianística brasileira”, (HORTA, 1985, p.44). Sua atuação foi fundamental para a atualização do ensino e prática do piano e para a reconfiguração do repertório voltado para o instrumento, que deixaram de se basear-se apenas em óperas e passaram a abarcar composições de músicos como Beethoven, Chopin e Liszt. Seu sucessor no cargo, Henrique Oswald (1852-1931), não permaneceu na função por muito tempo, preferindo atuar como professor de piano, tarefa na qual foi reconhecido e prestigiado.

#### 4 . A INFLUÊNCIA DA MÚSICA POPULAR

Inaugurados no século XIX, os salões e teatros fomentaram o comércio de música e edição de partituras e, mais especificamente, dos pianos. Como pontua Diniz (2003, p.19), o instrumento tornou-se “obrigatório” em “saraus dos solares das cidades, nas casas-grandes do campo, nas casas de venda de partituras e de instrumentos musicais, nas salas de espera dos cinemas, nas orquestras do teatro de revista, nas sedes dos ranchos”. Nesses espaços predominava o que Moraes (1994) definiu como “espantosa” influência europeia, que, segundo o autor, refletia-se na vontade de parecer-se com outros países na forma e no conteúdo, associando à Europa um ideal de progresso, bom gosto e civilização. Dessa forma, as danças que ganhavam destaque no exterior condicionavam o repertório produzido e tocado no Brasil. Não por acaso, o primeiro álbum nacional de peças para piano (Álbum pitoresco musical) continha ritmos como valsas, polkas, schottisches e mazurkas<sup>4</sup>.

Essa realidade, característica de um contexto rural e escravagista, começaria a modificar-se entre o fim do século XIX e começo do século XX, quando o Brasil passou por transformações socioculturais e políticas que afetaram significativamente o estilo de vida da sociedade em geral. Observa-se, segundo Moraes (1994), um movimento de urbanização, marcado pela iluminação pública, pelo surgimento de casas noturnas, pela expansão do comércio e pelo advento do cinema, do rádio e de

---

2 Voltado para a formação de instrumentistas, compositores e maestros, o espaço passou a incluir disciplinas como contraponto, fuga, história e estética (FREIRE, 1994).

outras formas de cultura de massa. Essas mudanças afetaram também a dinâmica de produção musical da época: obras diversas e peças para piano, mais especificamente, passaram a mesclar tradições europeias e elementos africanos – até então reprimidos e hostilizados por uma elite que desejava a manutenção da escravidão e temia possíveis rebeliões. Uma nova identidade da música brasileira começava a se formar, incorporando novos estilos aos gostos erudito e popular.

Alguns dos traços mais exemplares dessa anexação da cultura negra e de matriz africana foram a contribuição rítmica conhecida como síncope, a introdução de instrumentos populares na execução de obras eruditas (BARROS, 2002), as danças em compassos binários (como o lundu, o batuque e o jongo) e a incorporação de um estilo de canto e de uma prática lúdica de competição entre intérpretes e dançarinos. Essa mistura também propiciou o surgimento de novas estéticas ao repertório para piano, como, por exemplo, o maxixe, o tango brasileiro e o samba. O próprio choro desponta, a princípio, como uma forma de interpretação carioca de danças europeias, atraindo artistas eruditos interessados na execução virtuosa e “de ouvido” – promovendo, assim, uma profícua troca de experiências com os populares “chorões”. E, embora a configuração mais comum dessas rodas de choro fosse composta por flauta, cavaquinho e violão, os pianistas também se interessaram pelo novo gênero musical, trazendo-o para diversas peças impressas.

Essa súbita valorização da cultura africana e dos negros e mestiços era consequente, sobretudo, dos movimentos abolicionistas que despontavam na época. No entanto, é mister salientar que o reconhecimento dos artistas e a projeção dos músicos não-brancos e de origem pobre foi um processo árduo e gradativo, marcado por resistências no espectro social (BARROS, 2002). Alguns pianistas e compositores de renome, como Ernesto Nazareth e Chiquinha Gonzaga, assumiram importante papel de mediação entre música popular e erudita, aliando formalidade, técnica e harmonia europeias à diversidade rítmica africana. Uniam, assim, a formação clássica e formal à prática em espaços de entretenimento de massa (casas de dança, festas, restaurantes, bares e cinemas), onde apresentavam polcas, valsas, mazurcas, maxixes, choros e tangos brasileiros. Como Analisa Moraes (1994, p.84), as rodas de choro e as performances musicais em festas acabaram convertendo-se em escolas populares, formando organicamente músicos “práticos” e profissionais “da mais alta qualidade”. A profissionalização começa, inclusive, a ser atribuída a artistas oriundos de classes sociais mais baixas, que paulatinamente passam a ser socialmente reconhecidos pela qualidade de suas interpretações e obras.

Mas essa efervescência da música popular não era objeto de consenso. Professores de conservatórios, por exemplo, ainda apresentavam resistência na incorporação desses ritmos aos currículos destinados aos estudantes de piano. Tais músicas eram consideradas menos elaboradas e, na perspectiva tradicionalista,

exigiam menos conhecimento e técnica em sua execução (ESPIRIDIANO, 2003). Não por acaso, alunos dessas instituições não costumavam executar canções populares, com as raras exceções de Ernesto Nazareth e, muito tempo depois, da compositora Chiquinha Gonzaga, considerados “semieruditos” (HORTA, 1985) – o que, em alguma medida, ainda ocorre na atualidade. Havia, portanto, uma evidente disputa entre as práticas pedagógicas formais e populares.

No entanto, a valorização das manifestações artísticas autenticamente nacionais não se restringia aos intérpretes populares. Instrumentistas eruditos também se engajaram nesse processo, abarcando elementos brasileiros nas obras de piano do período. Esse movimento marca uma ruptura com o que Mario de Andrade (1991, p.21) classificou como “o primeiro estado-de-consciência da música brasileira: o internacionalismo”, período no qual “importava-se, aceitava-se, apreciava-se as diferentes músicas europeias”. Embora em um primeiro momento essa reformulação de repertório ainda tenha sido marcada por influências europeias, seu resultado culminou em uma produção efetivamente local.

Dentre os esforços registrados nesse período, há o caso de Alberto Nepomuceno, diretor do Instituto Nacional que, a partir de uma pesquisa na Noruega – e principalmente do contato com o compositor nórdico Grieg –, contribuiu para “facilitar e apressar o advento da música brasileira” (BAUAB, 1960, p. 270) e promover concertos com compositores nacionais no Rio de Janeiro. De acordo com Barros (2002), o repertório produzido a partir deste intercâmbio apresentava uma linguagem construída a partir de ritmos e melodias afro-brasileiros, como o lundu e o maxixe.

Também nesse período passaram a ser valorizados elementos do folclore brasileiro, presentes principalmente nas obras pioneiras de Brazílio Itiberê da Cunha e Alexandre Levy (NEVES, 1981) e nos estudos e composições de Luciano Gallet. Itiberê, autor da peça de piano *A Sertaneja*, ficou conhecido por seu esforço de nacionalização a partir das temáticas populares. Já Levy inspirou-se em *Vem cá, Bitu* (também conhecida como *Cai, cai, balão*) para compor uma série de músicas para piano – reunidas na obra *Variações sobre um tema brasileiro*. Gallet, por sua vez, destacou-se pela publicação de arranjos e transcrições de canções folclóricas, estilo que marcaria sua obra para piano.

A segregação de elementos e estéticas oriundos de classes distintas, que apenas se justapunham, fundiram-se em uma síntese (NEVES, 1981) e, dessa forma, é possível identificar no fim do século XIX os primórdios do que se tornaria a música brasileira. O piano foi um importante instrumento nesse processo, sendo recorrentemente utilizado para compor e executar as obras que marcaram a transição entre os momentos históricos supracitados. As numerosas peças que despontaram naquele contexto caracterizavam-se pelo virtuosismo, mas não pelo didatismo, ainda que muitos dos artistas fossem professores.

Dessa forma, cabe ainda nos debruçarmos sobre as escolas de formação musical e instrumental, buscando compreender as práticas docentes que se consolidaram nos conservatórios a partir do século XX. Esse resgate justifica-se não só por seu valor histórico, mas por sua relevância para compreensão das dinâmicas de ensino predominantes atualmente.

## 5 . A ESCOLA MODERNA

No fim do século XIX e no começo do século XX, o ensino de piano difundiu-se no Brasil, dando origem a uma nova dinâmica pedagógica denominada escola moderna – ou ainda escola natural ou escola fisiológica. A partir da experiência prática, professores pianistas começaram a publicar obras sobre seus métodos, construídos com base em conceitos da fisiologia, da pedagogia e da psicologia e influenciados por técnicas francesas e alemãs – como as obras de Marmontel (1816-1898), Alfred Cortot (1877-1962), Rudolf Maria Breithaupt (1873-1945), Karl Leimer (1858-1944) e Walter Giesecking (1895-1956).

Da interdisciplinaridade com o campo da pedagogia, originou-se a premissa de centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizado e foram incorporadas contribuições sobre a infância e diversos aspectos da criança, como a funcionalidade do organismo, o amadurecimento físico e mental, os processos de sociabilidade e a hereditariedade (ROCHA, 1997). Já a partir do campo da psicologia, buscou-se conhecimentos sobre a psiquê infantil e sua relação com a formação do educador e os métodos de ensino. Foram observados, por exemplo, traços como percepção, emoção, cognição e motricidade (MASSIMI, 1989). Acreditava-se que tais competências seriam eficazes no entendimento a respeito do desenvolvimento psíquico e intelectual das crianças.

Em suma, as orientações pedagógicas da escola moderna, sintetizadas em publicações da época, baseavam-se em estratégias para capacitar os educadores a “obter o maior rendimento com o menor possível dispêndio de material, de esforço e de tempo” (SÁ PEREIRA, 1964, p.10). Assim, garantia-se conforto e segurança para os alunos, promovendo uma eficaz preparação na fase inicial das aulas, decisiva para o desempenho futuro dos estudantes. Essas obras – que abordavam a atuação do educador, as condições de aprendizagem dos estudantes e os métodos de ensino e estudo – foram divulgadas em várias regiões do país por mais de 50 anos, indicando a longevidade e abrangência desse conteúdo no Brasil.

Essas novas concepções pedagógicas se contrapunham à lógica tradicional da escola antiga de piano, marcada por problemas como autoritarismo e despreparo dos educadores, desconhecimento da fisiologia e anatomia infantil, imposição disciplinar

através de punições e recompensas, ausência de cronograma de aulas e de um método estruturado e priorização da memorização e da repetição na aprendizagem. Também eram recorrentes o favoritismo de determinados estudantes, o ensino não personalizado de acordo com a faixa etária e o foco de ensino apenas no instrumento, sem promover uma formação musical mais ampla. Por fim, a dinâmica da escola antiga não previa tempo de estudo individual, estabelecendo-se através de muitas aulas por semana e audições públicas que demandavam um aprendizado restrito ao repertório escolhido pelos professores.

A aplicação desse método gerava entraves significativos na aprendizagem, como dificuldade de leitura e localização no teclado, problemas físicos e psicomotores e descontrole auditivo (SÁ PEREIRA, 1964). Dessa forma, a partir do reconhecimento dessas defasagens, a escola moderna pretendia ensinar de forma eficaz a leitura, o domínio dos movimentos e a escuta atenta, garantindo a autonomia do aluno em um processo mais pragmático de estudo. Convém ressaltar, no entanto, que, apesar das diversas inovações que trouxe, o movimento ainda conservava a centralidade da leitura como técnica principal, partindo do princípio de que a exclusividade do método garantiria uma formação sólida para a formação de futuros professores e concertistas.

## 6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pontuado anteriormente, a escola moderna estabelecia parâmetros pedagógicos e psicológicos para o ensino e aprendizagem de música, incentivando os professores a repensarem sua própria didática. As publicações que sintetizavam esses princípios estabeleciam requisitos indispensáveis à docência, tais como conhecimento do repertório ensinado, noções de psicologia e fisiologia, empatia e paciência, atualização e aprimoramento constantes, organização e metodologia definidas e exercícios e vigilância para verificar a prática dos alunos.

Em *O ensino de piano*, de autoria de Guilherme Fontainha (1956), jovens professores são aconselhados a serem pontuais e atentos, a estabelecerem uma relação de confiança com os alunos, a não demonstrarem favoritismos, a responderem às perguntas com clareza, a corrigirem todos os erros identificados e a permitirem que o estudante se sinta à vontade para expressar-se. Por fim, o autor define que um dos principais objetivos do método é fazer com que os alunos se aperfeiçoem a ponto de conseguirem identificar seus próprios erros e superar sozinhos suas dificuldades.

Conforme aponta Sá Pereira (1964), uma pedagogia pragmática estimularia a autonomia do estudante, ao contrário da dinâmica da escola antiga, calcada na manutenção da dependência em relação ao professor. Nesse sentido, como indica Fontainha (1956), seria responsabilidade do educador esclarecer as vantagens e

objetivos dos exercícios propostos, garantindo que o estudante esteja ciente de todo processo – e, assim, desenvolva-se de maneira mais consistente.

Pelafsky (1954), por sua vez, sugere que os docentes percebam o aluno de maneira integral, conhecendo suas potencialidades e interesses e, a partir da identificação de seu perfil, estabeleçam um programa específico para cada estudante.

Como afirma Kaplan (1987), outro aspecto relevante, para além do conhecimento do perfil do aluno, é a seleção do conteúdo a ser estudado e a definição de um método eficaz de aplicação de ensino. O autor recomenda que o educador defina uma temática a ser abordada e busque obras de períodos e estéticas distintas. Posteriormente, caberia ao estudante escolher a peça a ser aprendida, desde que adequada ao seu conhecimento prévio. O autor também apresenta críticas aos métodos de ensino mais comuns, recomendando mais tempo de aula (além das duas horas semanais geralmente estabelecidas) e, conseqüentemente, maior frequência do acompanhamento do professor, gerando melhores resultados. Soma-se a isso a necessidade de planejamento contínuo para definição dos conteúdos, duração e acompanhamento das aulas, bem como o auxílio diante das dificuldades técnicas identificadas.

Ao recorrer ao campo da psicologia da aprendizagem e às contribuições de Piaget, Kaplan (1987) destaca-se por seu pioneirismo, abordando conceitos e saberes que, até então, não eram referenciados pelos educadores do campo da música. Um dos exemplos deste ineditismo é a introdução das noções de maturação e motivação como norteadoras do projeto pedagógico. Por maturação, o autor compreende o “crescimento acompanhado por câmbios na habilidade funcional” (KAPLAN, 1987, p. 50) ou, ainda, a maturação das capacidades do sistema nervoso central, que viabilizariam o aprendizado e a execução de ações variadas. Já o fator motivação é visto como aspecto essencial para a efetiva aprendizagem, pois permite que o estudante atribua sentido à prática com a qual despende seus esforços físicos, mantendo, assim, seu interesse.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M.; GUEDES, Z. *O piano na música brasileira*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1992.

AMATO, R. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. In: *Opus – Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, v.12, 2006.

\_\_\_\_\_. Habilidades e Competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. In: *Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*. v. 16, n. 19, 2008.

ANDRADE, M. *Aspectos da Música Brasileira*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.

- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1971.
- BACH, J. In: *Die Klavierbüchlein für Anna Magdalena Bach (1722 und 1725)*. Serie V: Klavier und Lautenwerke, Band 4, BA 5008, 1957.
- BARROS, M. *Retrato do Artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BARTÓK, B. *Mikrokosmos*. Londres: Boosey & Hawkes Music Publishers, 1987.
- BASTIEN, J. *How to teach piano successfully*. 3.ed. San Diego: Newil A. Kjos Music Co., 1995.
- BAUAB, M. *História da Educação Musical*. Rio de Janeiro: Editora Livros Organizações Simões, 1960.
- DINIZ, M. H. *Direito Civil brasileiro*. 1º volume. São Paulo: Saraiva, 2003.
- ESPERIDIÃO, N. *Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes*. 2003. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.
- FLETCHER, L. *Piano course, book one*. 22nd printing. Buffalo, NY: Montgomery Music, 1995.
- FONTEERRADA, M. Referências bibliográficas. In: *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 267 p.
- FONTAINHA, G. *O ensino do piano: seus problemas técnicos e estéticos*. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs&Cia Ltda, 1956.
- FREIRE, P. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Edição 21. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 1993.
- GANDELMAN, S. *Compositores brasileiros: Obras para piano (1950-1988)*. Rio de Janeiro: Relume Dumarã, 1997.
- GONÇALVES, M.; MERHY, S. Música através do piano – prática das habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Música*, 2. dez. 1985, São João Del-Rei. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, p.223-245, 1985.
- GUEDES, Z. O piano na música brasileira. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Música*, 3 ago.1987, Ouro Preto. Anais. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, p.315-320, 1987.
- HORTA, L. P. *Dicionário de Música*. Zahar: Rio de Janeiro, 1985.
- JUNQUEIRA, M. A Cultura Pianística em São Paulo: Um Recorte da memória Urbana (1890-1914). [s.n.]. Escola de Música de Luigi Chiaffarelli. Tese (Doutorado em História) – Universidade Mackenzie, São Paulo, 1982.
- KAPLAN, S. *Aesthetics, Affect, and Cognition: Environmental Preference from na Evolutionary Perspective*. SAGE Journal, vol. 19, 1987.
- KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. Porto Alegre, Editora Movimento. 3/1982.
- KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-66.

- KIEFFER, B. *O Romantismo na música*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- LEITE, S. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LENOIR, R. L' invention du troisième âge: constitution du champ des agents de gestion de la vieillesse. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1:26-27, mar/abr 1979.
- MARIZ, V. *Vida Musical*. Artigos Publicados no suplemento cultural de O Estado de São Paulo (1984-1991), além de ensaios e conferências diversas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- MASSIMI, M. Conhecimentos acerca do homem e de sua subjetividade no Brasil colonial. In: *Quiju, Revista Latinoamericana de história e las ciencias y la tecnología*. México, v.7 n.2, 1989.
- MORAES, J. *Cidade e cultura urbana na primeira república*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1994.
- NEVES, J. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.
- ORSINI, M. Maria Angélica Ribeiro: uma dramaturga singular no Brasil do século XIX. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Escola de Comunicação e Artes da USP, n.29, v. 12, 1988.
- PASSOS, E.; BARROS, R. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 17-31.
- PELAFSKY, I. *Introdução à pedagogia do Piano*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1954.
- PEREIRA, A. *Ensino Moderno de Piano: Aprendizagem racionalizada*. São Paulo: Ricordi, 1964.
- REZENDE, C. *Tradições Musicais da Faculdade de Direito de São Paulo*. São Paulo: Edições Saraiva, 1954.
- ROCHA, I. *Liddy Chiaffarelli Mignone: reconstruindo sua trajetória*. 1997. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1997.
- TOFFANO, J. *As pianistas dos anos de 1920 e a geração Jet-lag: o paradoxo feminista*. Brasília: UnB, 2007.
- WEBER, M. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo, Edusp. 1995.

## SOBRE O ORGANIZADOR

Having marveled at the music of great film composers, **Javier Albornoz** began to study the clarinet and saxophone as well as experimenting with recording and MIDI technology at nine years of age. He found the enjoyment of creating music so fulfilling that it sparked the desire in him to pursue a career in the music field early on.

Javier has a bachelor's degree from Berklee College of Music and a Master's degree from the University of Miami and has worked in audio post-production for over a decade. He is also a proud member of The Alhambra Orchestra in Coral Gables, serving as assistant principal clarinetist and writing commissioned orchestral works premiered in 2015 and 2016.

In recent years, Javier has contributed dozens of works to a production music library, while also working with several Malaysian animation studios in the production of television pilots that have been featured at the Asian Animation Summit, MIPCOM, and other international conferences and markets.

Also versed in audio post-production and sound design, Javier has taught in the graduate music technology department at the University of Miami's Frost School of Music and works with students in the Animation and Game Development department and composition students at New World School of the Arts and Miami Dade College.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acompanhamento ao piano 1, 4, 8, 12

Aprendizagem 16, 31, 32, 33, 36, 41, 42, 43, 45, 50, 96, 98, 102, 109, 110, 111, 113, 116, 127, 130, 138, 145, 146, 147, 149

Área Educacional 100, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 179, 180

### B

Banda Marcial 83, 84

Bateria de Escola de Samba 51

### C

Chocalhos brasileiro 59

Conciencia corporal 23, 25

### D

Documentos Legais 132, 135, 136

Duas baquetas 67, 68, 71, 73, 79, 80, 91, 92

### E

Educação especial 133, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 173

Educação musical 84, 85, 101, 111, 112, 114, 116, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 141, 144, 149, 150, 151, 163, 172

Educação Musical 84, 85, 101, 111, 112, 114, 116, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 141, 144, 149, 150, 151, 163, 172

Ejecución motora 23, 26

Ensino do piano 98, 99, 102, 112

Ensino médio 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 135

Equivalência de mensuração 152, 153, 154, 161

Escala de Comunicabilidade Musical 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161

Escola 14, 15, 16, 51, 52, 56, 58, 60, 80, 85, 100, 105, 106, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 121, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 140, 141, 143, 144, 145, 149, 150, 160, 164, 166, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 180

Estratégias para Construção da Sonoridade de Coros Amadores 17

### F

Flauta doce 37, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151

Formação 1, 2, 4, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 46, 47, 68, 79, 85, 93, 96, 100, 101, 104, 106, 107, 109, 110, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 128, 129, 130, 139, 140, 141, 142, 145, 150, 151, 164, 166, 167, 168, 169, 172, 173, 178, 180

## H

Habilidades 1, 2, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 25, 27, 43, 65, 111, 112, 137, 138, 139, 145, 156, 166

Harmonia 4, 44, 45, 46, 47, 86, 105, 107

História do piano 98

## I

Inclusão escolar 132, 139

## J

Juventude 124, 125, 126, 128, 130, 131

## L

Lesões Musculoesqueléticas 83, 85, 86, 90, 93, 95

## M

Memória 3, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 112

Memorização 31, 32, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 110, 145

Musicoterapia 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181

## N

Notação 6, 51, 52, 53, 61, 76, 102

## O

Orientações Curriculares de Música 114, 115, 117, 119, 120, 122

## P

Pedagogía instrumental 23, 25, 29

Percepción sensorial 23, 27

Percussão 3, 37, 58, 59, 62, 66, 67, 68, 69, 73, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 95, 97, 145, 175

Performance 8, 15, 16, 17, 22, 24, 31, 32, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 59, 63, 66, 84, 85, 91, 92, 95, 98, 100, 104, 105, 115

Performance musical 31, 38, 39, 42, 43, 45, 50, 95, 98

Piano 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 21, 50, 62, 68, 70, 72, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113

Piano no Brasil 98, 99

Planejamento de Ensaio para Coros 17

Políticas públicas 126, 132

Postura Corporal 30, 83  
Processos sensomotrices 23  
Processo de musicalização 143, 144  
Psicologia cognitiva 31, 33, 43

## R

Repinique 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58

## S

Sonoridade 3, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 51, 57, 63, 149, 173, 177

## T

Transmissão de Cultura 114  
Transtorno do Neurodesenvolvimento 152, 153, 154, 156, 157, 160, 161  
Transtorno psiquiátrico 132, 139, 141

## V

Validação 152, 153, 160, 161, 162, 164  
Vibrafone 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 80, 81, 82  
Vínculo Terapêutico 164, 165, 166, 167, 170, 171, 174, 178, 179, 180



**EDITORIA  
ARTEMIS  
2020**