

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA MESTRADO INTERINSTITUCIONAL UFBA/EMBAP ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL

VIVIAN REGINA SIEDLECKI

O ENSINO DA POLIFONIA PIANÍSTICA: ANALISANDO E CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE DOIS PÓLOS DE UM PROCESSO

> SALVADOR 2008

VIVIAN REGINA SIEDLECKI

O ENSINO DA POLIFONIA PIANÍSTICA: ANALISANDO E CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE DOIS PÓLOS DE UM PROCESSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Musica.

Área de Concentração: Educação Musical Orientação: Prof^a.Dra. Léa Ligia Soares

Co-orientação: Profa.Dra. Diana Santiago da Fonseca

SALVADOR

2008

Catalogação na publicação elaborada por Mauro Cândido dos Santos – CRB 1416-9^a.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S571e Siedlecki, Vivian Regina.

O ensino da polifonia pianística: analisando e construindo relações entre dois pólos de um processo. / Vivian Regina Siedlecki. – Salvador, 2008.

84 f.

Orientador: Prof.ª Dr.ª Léa Lígia Soares.

Co-orientador: Prof.ª Dr.ª Diana Santiago da Fonseca.

Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música. 2008. Inclui Bibliografia.

1. Polifonia pianística – ensino - Teses. 2. Invenções a Duas Vozes - Teses. 3. Currículo em música – Escola de Música e Belas Artes do Paraná - Teses. I. Soares, Léa Ligia. II. Fonseca, Diana Santiago da. III. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música. IV Escola de Música e Belas Artes do Paraná. V. Título.

CDU 784.9:371.3

A Dissertação de Vivian Regina Siedlecki foi aprovada

Léa Ligia Soares Orientadora

Diana Santiago —

Co-orientadora

Rosane Cardoso de Araújo

Ricardo Mazzini Bordini

À minha filha Laura, ao meu filho Gabriel e ao Maurício... pelas razões que nossos corações conhecem.

AGRADECIMENTOS

Na elaboração desta pesquisa, linhas se cruzaram, coexistindo na simultaneidade. Individualidades se complementaram na busca de uma totalidade.

Externo a todos, minha profunda gratidão por possibilitarem estas múltiplas 'polifonias'.

Ao meu pai, Vitoldo Siedlecki (1929-2007).

À minha mãe, Norma Siedlecki.

Aos meus irmãos e filhos.

À minha orientadora, Doutora Léa Lígia Soares.

À minha co-orientadora, Doutora Diana Santiago da Fonseca.

À Diretora da EMBAP, professora Anna Maria Lacombe Feijó.

Aos professores e alunos da EMBAP.

Ao Maurício Carneiro.

À Maiumi Oishi.

Aos professores que acompanharam minha trajetória acadêmica.

A todos os alunos que pude acompanhar em suas trajetórias.

Aos colegas do MINTER.

À Coordenação do MINTER UFBA-EMBAP.

À Elaine e Rosangela, da Coordenação da Pós-Graduação e,

a todos os envolvidos que, de uma forma ou de outra, possibilitaram a realização deste trabalho.

A arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser construída, precisa tomar forma através da objetividade.

Ernst Fischer

RESUMO

Partindo da concepção de educação como um processo de construção, o presente trabalho teve como objetivo investigar se os conteúdos dos materiais destinados à introdução ao ensino da polifonia pianística no Curso de Formação Musical I (FM I) da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), convertem-se em ferramentas representativas para ancorar conceitos, habilidades e procedimentos necessários para a posterior transferência e aplicação no repertório do último ano do referido curso - as Invenções a Duas Vozes de J. S. Bach. Este trabalho está alicerçado em uma fundamentação teórica com ênfase na organização e següenciamento dos propósitos curriculares e na multiplicidade de processos de entendimento por parte dos alunos. Também se utilizou o esquadrinhamento dos elementos constituintes das Invenções a Duas Vozes a partir do modelo analítico paradigmático, como forma de verificação das unidades elementares existentes nesta obra e suas relações. Como delineamento metodológico foi realizado um survey de pequeno porte sobre os processos de ensino e aprendizagem da polifonia pianística com os sujeitos envolvidos em tal prática no âmbito da EMBAP, como meio de investigação e interpretação do tema pesquisado. As reflexões sobre as abordagens utilizadas para a iniciação ao estudo da polifonia pianística no curso de FM I da EMBAP foram realizadas por meio da transversalização dos dados obtidos pelo levantamento e dos fundamentos teóricos que deram suporte para esta pesquisa.

Palavras Chave – Ensino da polifonia pianística, currículo em música, organização e seqüenciamento dos conteúdos curriculares, Invenções a Duas Vozes, plasticidade motívica.

ABSTRACT

Given the concept of education as a construction process, this present paper has as its main objective to investigate if the contents of the designated materials for the introduction on the pianistic polyphony teaching at the Curso de Formação Musical I (FM I) of the Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), convert into representative tools to establish concepts, abilities and procedures necessary to the posterior transference and application in the last's year repertoire of the previously cited course – the Two Part Inventions by J. S. Bach. This work is based on a theoretical grounding, emphasizing the organization and sequencing of the curricular purposes and the multiple understanding processes by the students. Nevertheless, the rummage of the constituting elements of the Two Part Inventions from the paradigmatic analytic model was also applied, in order to verify existing elementary units in this work and its relations. As a methodological delimitation, a small sized survey has been conducted on the teaching and learning processes of the pianistic polyphony with the individuals involved in its practice within EMBAP, as a mean to assist the investigation and interpretation of the studied issue. The reflections on the utilized approaches for the pianistic polyphony study initiation in the FM I course of EMBAP were conducted by crossing the data obtained through the finding and the theoretical groundings that supported this research.

Keywords – Teaching of the pianistic polyphony, music curriculum, curricular contents organization and sequencing, Two Part Inventions, motif plasticity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Focos da pesquisa				
FIGURA 2	Grade Curricular do Curso de Formação Musical I				
FIGURA 3	Análise paradigmática da Invenção BWV 772 – voz superior	48			
FIGURA 4	Análise paradigmática da Invenção BWV 772 – voz inferior	49			
FIGURA 5	Motivo a	50			
FIGURA 6	Inversão do motivo a	50			
FIGURA 7	Derivação do motivo a em b	50			
FIGURA 8	Motivo b	50			
FIGURA 9	Motivo b transposto	50			
FIGURA 10	Motivo c ou variação de b	50			

SUMÁRIO

1	INT	RODUÇÃO	09
2	ITEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA E IDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16	
	2.1	A Criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná a Partir de um Contexto Histórico e Social	16
	2.2	O Curso de Formação Musical I da EMBAP	21
	2.3	O Currículo	26
	2.4	O Que, Quando e Como ensinar	30
	2.5	J. S. Bach - Invenções a Duas Vozes	38
	2.6	Uma Proposta de Abordagem sobre as Invenções como Procedimento Pedagógico	42
3	MET	ODOLOGIA	52
	3.1	Natureza da Pesquisa	52
	3.2	População	53
	3.3	Instrumento de Coleta	54
	3.4	Principais Procedimentos	54
	3.5	Aplicação do Pré-Teste	55
	3.6	Procedimento de Análise e Interpretação dos Dados	55
4		RESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS CAMPO	56
	4.1	Transcrição do Questionário Dirigido à População Docente e Síntese das Respostas	56

	4.2	Transcrição do Questionário Dirigido à População Discente e Síntese das Respostas	59
	4.3	Refletindo sobre as Respostas do Questionário Dirigido à População Docente e Discente	60
5	CON	ISIDERAÇÕES FINAIS	67
6	REF	ERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
	ANE	xos	78
	Ane	ko 1 – Carta e questionário dirigido à população docente	78
	Ane	xo 2 – Questionário dirigido à população discente	82
	Ane	ko 3 – Invenção a Duas Vozes BWV 772	83

1 - INTRODUÇÃO

O interesse nesta pesquisa derivou de observações, reflexões e questionamentos em relação às abordagens utilizadas nas instituições de ensino de música no processo de iniciação ao repertório polifônico pianístico e, seu direcionamento teve o intuito de verificar de que forma essas abordagens ancoram conceitos, habilidades e procedimentos necessários para que o aluno possa realizar a posterior transferência desses conhecimentos a novas situações.

Sendo o fazer musical uma atividade que envolve simultaneamente componentes cognitivos, afetivos e motores, as estruturas de ensino de música devem contemplar, numa perspectiva integralizada, procedimentos que levem em consideração simultaneamente todos esses processos envolvidos, em busca de uma aprendizagem significativa.

O título, O Ensino da Polifonia Pianística: analisando e construindo relações entre dois pólos de um processo, refere-se ao esquadrinhamento dos elementos que integram o material destinado à introdução do ensino da polifonia e do material que constitui o repertório do último ano do Curso de Formação Musical I da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, como ferramenta para reflexões sobre a interdependência desses dois pólos no processo de construção de uma prática.

Através de minha experiência docente em instituições de ensino de música com crianças, adolescentes e adultos, foi possível perceber que a multiplicidade de processos de entendimento em relação ao objeto musical mostrou-se diretamente proporcional ao número de alunos que já trabalhei, permitindo ao longo de todos esses processos pedagógicos, uma

percepção de padrões individuais de aprendizagem. Diante dessa riqueza de diferentes formas de perceber, manipular e apreender novos conhecimentos por parte dos alunos e, em função de práticas curriculares que privilegiam o estabelecimento de repertórios polifônicos centrados no condicionamento de habilidades motoras, é que foi proposto este trabalho.

Esta pesquisa pretendeu gerar reflexões acerca dos materiais que são utilizados nos processos de ensino/aprendizagem da polifonia pianística da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), onde construí minha formação musical nos cursos de extensão, graduação e pós-graduação com a monografia: A Necessidade da Prática da Música de Câmara no Processo de Formação Músico-Instrumental (1999). Posteriormente realizei cursos de especialização fora da EMBAP e tenho como bagagem o registro de uma formação musical centrada na figura do professor e na aquisição do domínio técnico-instrumental. Atuo como professora de piano do departamento polifônico da EMBAP desde 1990, e vivido dois pólos em função de ter esses da dinâmica ensino/aprendizagem, me deparo com situações na prática do ensino que já pude experimentar enquanto aluna e que de certa forma legitimam minhas inquietações e questionamentos em relação às abordagens de determinados elementos da construção musical.

O ensino/aprendizagem do repertório polifônico pianístico na Escola de Música e Belas Artes do Paraná é iniciado a partir do 3º ano do Curso de Formação Musical I, com crianças entre 8 e 9 anos de idade. Considerando que as habilidades motoras dessa faixa etária já estejam desenvolvidas para tal tarefa, a dificuldade se revela na organização dos processos mentais de percepção, reconhecimento e execução, somados ao complexo processo visual e auditivo inerentes à textura polifônica e que nem sempre são de fácil envolvimento e, portanto, apropriação para uma criança. Segundo Antônio Sá Pereira, "no jogo polifônico as notas superpostas pertencem a vozes diferentes, devendo pois, serem compreendidas não verticalmente, mas sim horizontalmente, como partes independentes" (PEREIRA, 1964, p. 91).

A polifonia é estruturada por linhas horizontais superpostas que possuem independência rítmica e melódica, e cada uma delas possui sentido expressivo próprio. Visto que existem limites à quantidade de informações nas quais podemos focalizar recursos mentais, o grande desafio no trabalho com alunos nessa fase do processo de aprendizagem, foi e tem sido a escolha de materiais didáticos de fácil percepção e reconhecimento da estrutura polifônica pelas crianças, que possuam um elo com o universo infantil e que se convertam em ferramentas representativas para ancorar conceitos e habilidades necessárias para a posterior transferência e aplicação em repertórios mais complexos. De acordo com Martins, a aprendizagem musical tem suas raízes em práticas assistemáticas e em geral o aluno "recebe as estruturas prontas e é instado a repeti-las ou imitá-las à exaustão, sendo-lhe negada a oportunidade de estruturar cognitivamente os elementos que possibilitam a construção e a compreensão da aprendizagem musical" (MARTINS, 1993, p. 89).

Apesar das transformações de procedimentos, estratégias didáticas e alterações na estrutura dos cursos e programas de ensino durante a trajetória da EMBAP, verificou-se, através de levantamento dos materiais utilizados nos últimos 30 anos para a introdução ao ensino da polifonia pianística (descrito na seção 2.1), o estabelecimento de uma praxe consolidada historicamente por meio de materiais que carecem de uma organização e sistematização de conteúdos que possibilitem a posterior transferência e aplicação em repertórios mais complexos, condição fundamental para o processo de construção de uma prática.

O ensino e a aprendizagem, mais do que 'produtos', são processos através dos quais os indivíduos vão incorporando outros olhares e sentidos, artísticos, técnicos, tecnológicos e emocionais que lhes permitem a construção da sua individualidade e a aquisição de determinadas competências possibilitadoras de desempenhos intelectuais, artísticos e profissionais (VASCONCELOS, 2002, p. 59).

Considerando a multidimensionalidade do processo educativo musical, não há motivos para a manutenção de um modelo que tenha como fundamento a formação musical da criança através da repetição mecânica de estruturas preestabelecidas, isentas de princípios que permitam uma estruturação cognitiva dos elementos presentes na construção polifônica. Em contrapartida, se a edificação de uma prática musical tomar como premissa a ênfase nos processos cognitivos dos alunos, essa irá possibilitar uma inter-relação entre os processos intelectuais presentes na construção do discurso musical.

A presente pesquisa não pretendeu esgotar este tema, e sim propor reflexões sobre a realidade de uma instituição em que o ensino de música acontece. O estabelecimento de um repertório polifônico historicamente estático apresenta a dificuldade de não se adaptar às características particulares da criança, bem como de limitar as contribuições enriquecedoras da experiência pedagógica dos professores. É dentro deste contexto institucional que se faz necessário apresentar metodologias e propostas para o ensino da música. Daí a importância da observação e entendimento de uma realidade institucional em busca de transformações das estruturas que orientam a dinâmica ensino/aprendizagem.

Com o objetivo de buscar uma maior reflexão e apontar a necessidade de uma reorganização de materiais didáticos, no que se refere ao contato com a prática polifônica, o foco principal desta pesquisa foi a investigação das abordagens utilizadas para a iniciação ao estudo da polifonia pianística que ocorrem no curso de FM I da EMBAP, a partir da análise curricular, do levantamento sobre elementos desse processo com alunos e professores e, da inter-relação desses elementos com o repertório do último ano: as Invenções à Duas Vozes de J. S. Bach.

O desenvolvimento desta pesquisa foi orientado entre outras abordagens, pelo pensamento de César Coll (1996) para o enfoque sobre a organização e seqüenciamento das intenções curriculares e, pelo pensamento de Howard Gardner (1995-1999), no que se refere à necessidade do reconhecimento, por parte dos educadores, da pluralidade

de combinações de representações mentais que são apresentadas pelos alunos, gerando, por conseguinte, o domínio idiossincrásico dos conteúdos curriculares, para que através dessas multiplicidades possam moldar, tanto quanto possível, uma educação que alcance tal diversidade.

Embora esses teóricos tenham apresentado trabalhos distintos, há certas relações de similaridade e complementaridade. Evidencia-se nas diferentes abordagens, a compreensão da educação como uma trajetória, um processo de construção movido pela consciência crítica dos educadores, onde, através de um conjunto de práticas pode-se chegar ao objetivo desejado. Esse princípio foi de absoluta importância no direcionamento desta pesquisa e dos parâmetros para reflexão acerca dos dados levantados.

Alicerçado em uma fundamentação teórica com ênfase na organização e seqüenciamento dos propósitos curriculares e na multiplicidade de processos de entendimento por parte dos alunos, este trabalho teve como escopo gerar reflexões sobre as abordagens utilizadas para a iniciação ao estudo da polifonia pianística na referida instituição.

Na busca de uma organização que abarcasse os componentes significativos da dinâmica ensino/aprendizagem investigada, a pesquisa centrou-se em cinco focos que também determinaram as estruturas dos capítulos:

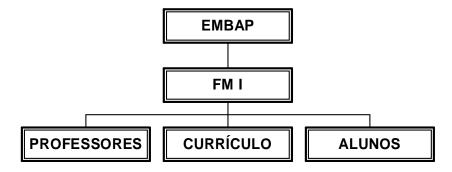


Figura 1 – Focos da pesquisa

A pesquisa tem início a partir da contextualização histórica e social da criação da EMBAP, com o propósito de abordar os fatores que determinaram sua fundação e os modelos que influenciaram sua organização de ensino. Em seguida é descrito o Curso de Formação Musical I, sua implantação, estrutura e objetivos propostos a partir do referencial curricular, para então situar a organização dos programas de ensino da polifonia pianística.

Após a apresentação do perfil da instituição que foi o campo da pesquisa, os enfoques passam a ser o currículo e os elementos presentes no repertório polifônico do último ano do Curso de Formação Musical I: as Invenções a Duas Vozes de Bach. O esquadrinhamento dos elementos constituintes dessa obra pretendeu veicular uma percepção de sua estrutura como procedimento pedagógico e ferramenta de entendimento para a organização e seqüenciamento dos programas que antecedem *esse* repertório.

No capítulo seguinte são tratados os referenciais metodológicos, apresentando o estudo de levantamento ou *survey* sobre processos de ensino e aprendizagem da polifonia, com sujeitos envolvidos em tal prática no âmbito da EMBAP, como meio de investigação e interpretação do tema pesquisado. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados dois tipos de questionários. O primeiro questionário foi dirigido aos professores que atuam no Curso de Formação Musical I, com o intuito de levantar considerações sobre o conteúdo do repertório utilizado para a introdução ao ensino da polifonia pianística e também investigar a interrelação desse material com o repertório do último ano do curso. O segundo questionário foi dirigido aos discentes do último ano do Curso de Formação Musical I, com o propósito de verificar o entendimento desses alunos sobre o repertório polifônico que durante aproximadamente cinco anos esteve presente em suas trajetórias acadêmicas.

No capítulo quatro são apresentadas as reflexões sobre as abordagens utilizadas para a iniciação ao estudo da polifonia no curso de FM I da EMBAP por meio da transversalização dos dados obtidos pelo levantamento e dos fundamentos teóricos que deram suporte para este estudo.

Esta pesquisa não teve a pretensão de abarcar todas as questões relativas ao processo de iniciação ao repertório polifônico pianístico, porém tencionou gerar reflexões acerca da forma pela qual as crianças são iniciadas no estudo da polifonia a partir de questões que emergem de uma realidade institucional viva, onde o ensino da música acontece há sessenta anos, levantar discussões e apontar possibilidades para as práticas curriculares, oportunizando conseqüentemente através desta investigação, uma contribuição para a abordagem sobre o ensino da polifonia para crianças nos programas de ensino das instituições de música. Esta pesquisa também poderá servir como uma sugestão de delineamento para futuras produções de repertório didático.

2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 – A Criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná a Partir de um Contexto Histórico e Social

Este capítulo não pretende realizar uma análise histórica ou sociológica da trajetória da EMBAP, mas apenas verificar de que forma essa instituição foi constituída, que tipos de influências recebeu e como se configuram atualmente as práticas de ensino, partindo da premissa de que o surgimento, o desenvolvimento e a atuação de qualquer instituição são reflexos da necessidade específica de um grupo, comunidade ou sociedade em determinado momento histórico. Segundo Aranha, "a escolha dos conteúdos e dos métodos não é casual, mas se enraíza – quer o professor saiba, quer não – em uma determinada concepção de homem e de sociedade, concepção esta que não é neutra, estando impregnada da visão política que a anima" (ARANHA, 1996, p.151).

Segundo o historiador Ruy Wachowicz, "marco importante na música, bem como das artes no Estado, foi a criação, em 1948, da Escola de Música e Belas Artes do Paraná" (WACHOWICZ, 1968, p. 176). No dia 5 de janeiro de 1948, o então Governador do Estado, Moysés Lupion, assinou um decreto no qual designava o professor Fernando Corrêa de Azevedo (1913 - 1975) para, junto ao Ministério de Educação e Saúde, estudar e promover os entendimentos necessários à instalação de uma escola de música e artes na capital paranaense (após esforços de mais de

meio século empreendidos por diversos grupos comprometidos com a educação e a cultura). Para proceder à organização e à estruturação da nova escola, o então professor Fernando Corrêa de Azevedo embarcou no dia seguinte para o Rio de Janeiro e segundo Sampaio, citada por Prosser, "entrou em contato com o Dr. Oswaldo Queiroz (Delegado do Estado do Paraná), Dr. Pereira Lima (Secretário da Presidência da República), prof. Clementi Mariani (Ministro da Educação), maestrina Joanídia Sodré (Diretora da Escola Nacional de Música), prof. Arquimedes Memória (Diretor-Substituto da Escola Nacional de Belas Artes), maestro Lorenzo Fernandez (Diretor do Conservatório Brasileiro de Música) e com outras pessoas de grande prestígio" (SAMPAIO apud PROSSER, 2004, p. 260). De acordo com informações encontradas no site da Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público (APIESP), os trabalhos de organização da escola foram confiados ao professor Fernando Corrêa de Azevedo que viajou a diversos lugares para estudar a estrutura de entidades congêneres visando adotar modelos já experienciados. Visitou a Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, Conservatório Brasileiro de Música do Rio do Janeiro, Escola de Desenho da Associação de Artistas Brasileiros, Escola de Belas Artes de Belo Horizonte, Conservatório Dramático Musical de São Paulo, Escola de Belas Artes de Niterói e o Instituto de Artes do Rio Grande do Sul. Depois de estabelecidas as bases para o funcionamento da instituição, "para que a criação de uma escola oficial em Curitiba não viesse a causar qualquer prejuízo, todos os bons professores de música e pintura, que aqui exerciam atividades didáticas, foram convidados a integrar o corpo docente da nova Escola, congregando à mesma seus alunos particulares" (SAMPAIO apud PROSSER, 2004, p. 261).

No dia 17 de abril de 1948 ocorreu a inauguração oficial da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Os cursos ofertados abrangiam desde a iniciação musical, para crianças e adolescentes, até os cursos superiores de instrumento, canto e pintura.

Pode-se afirmar que, de maneira geral, a criação de várias instituições foi o resultado da vontade política e intelectual da sociedade brasileira do pós-guerra de criar instituições nacionais que preenchessem as lacunas existentes. No entanto, apesar da criação de instituições brasileiras e mesmo do nacionalismo, os modelos seguidos por essas escolas eram invariavelmente europeus, pois o Paraná e o Brasil achavam-se inseridos no movimento da organização social do trabalho, cujos limites ultrapassavam o âmbito nacional (MIGUEL apud PROSSER, 2004, p. 274).

A criação das instituições culturais e educacionais foi resultado da confluência de vários aspectos da realidade social curitibana e, segundo Prosser (2004, p. 273), entre os fatores que determinaram a institucionalização de estabelecimentos de ensino e difusão da cultura, pode-se citar:

- a existência de uma elite intelectual local, engajada no movimento de organização social de entidades culturais e educacionais, tendo por modelo os "países cultos e civilizados";
- a presença de muitos empresários, intelectuais e artistas imigrantes ou descendentes de estrangeiros na região, ávidos por organizarem-se e por desenvolverem um trabalho em conjunto;
- o impulso existente na região em relação à educação das crianças, tanto por parte dos luso-brasileiros quanto por parte dos imigrantes;
- a necessidade de criar instituições de ensino superior na cidade, pois, até aquele momento, era necessário que a elite enviasse seus filhos para estudarem no Rio de Janeiro ou na Europa, o que mantinha o saber restrito às classes economicamente mais abastadas;
- a existência, na região, de uma burguesia culta e de uma intelectualidade europeizada, desejosas de freqüentar salas de concertos, exposições e escolas de arte segundo padrões europeus;
- o surgimento, a partir de 1945, da vontade política dos dirigentes federais, no sentido de oficializar e, em alguns casos, federalizar, instituições de ensino, especialmente profissionalizante e superior; e
- o envolvimento dos intelectuais paranaenses nas esferas do poder federal e estadual.

A partir desta breve investigação, com o propósito de fornecer dados sobre os elementos sócio-históricos que forjaram a criação da EMBAP, tornou-se clara a necessidade de reprodução de um modelo europeu de ensino de música. Segundo estudos de Freire (1994), por meio de análises dos currículos da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desde os seus antecedentes - Imperial Conservatório, Instituto Nacional de Música e Escola Nacional de Música – a autora constatou que os currículos mudaram com o tempo, porém a sua concepção continuou sendo técnico-linear, com conteúdos enraizados em modelos da tradição européia dos séc. XVIII e XIX. O objetivo principal do currículo delineado segundo o paradigma técnico-linear é "o de preparar eficientemente indivíduos para o desempenho de funções específicas em uma situação definida" (FREIRE, 1994, p.148). Também segundo a autora, "é curioso ressaltar que atravessamos do Império à República atual dentro dos mesmos princípios curriculares, segundo as mesmas bases filosóficas e visando aos mesmos interesses, essencialmente técnicos – a capacitação técnica do músico, dentro dos moldes eruditos europeus" (FREIRE, 1994, p. 157). Portanto, essa influência de um modelo dominante revela "uma visão reprodutora do conhecimento, perpetuadora de formas de comportamentos e determinados valores, que se traduzem em bens de capital cultural, presentes no ideário dos grupos dominantes que controlam os significados simbólicos da cultura" (KLEBER, 2003, p. 144). Cabe notar que a busca de um modelo de ensino musical, não somente por parte dos grupos sociais que estabeleceram a institucionalização da EMBAP, mas numa dimensão nacional, determinou uma praxe que se configura complexa em sua transformação.

Para corroborar com essa visão e em função do objeto de interesse desta pesquisa, foi realizado durante a segunda quinzena do mês de novembro de 2006, um levantamento de todo o repertório utilizado para a introdução da polifonia pianística entre os anos de 1976 a 2006 na EMBAP. De acordo com Pimenta (2000), uma re-significação didática só pode ser construída a partir da análise das práticas vigentes, uma vez que "as

transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática" (PIMENTA, 2000, p. 23).

Verificou-se que apesar do curso de extensão, durante esses 30 anos, ter passado por alterações na sua totalidade, provenientes de novas concepções teóricas e metodológicas em relação ao conceito de aprendizagem musical, a introdução ao estudo da polifonia foi abordada a partir do seguinte repertório:

- K. Kunz 200 Pequenos Cânones Op. 14 (retirado do programa em 1991);
- Willy Schneider Die Klavier Fibel Op. 59;
- Béla Bartók Mikrokosmos vol. 1 e
- Willy Schneider Kinderland (introduzido no programa a partir de 2000).

Vasconcelos (2002), a partir de sua análise sobre as características do ensino da música nas escolas, refere-se aos paradoxos que coexistem nesses espaços afirmando:

De um lado, os herdeiros que reproduzem e perpetuam este lado da tradição, tendência ainda predominante; do outro, uma tendência mais inovadora no sistema que abriu rupturas nesta assunção e que procura produzir um outro modo de agir e de pensar a profissão docente, a profissão do músico, o ensino e os modos de organização pedagógica mais apropriados com a contemporaneidade (VASCONCELOS, 2002, p. 64).

Ainda que o conteúdo presente nesse material seja de inegável valor, a abordagem no tocante à introdução da execução polifônica carece de uma apresentação, conceitualização, organização de elementos, seqüenciamento de intenções e procedimentos que atuem como

ferramenta para os processos de desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A falta de um critério alicerçado em premissas científicas na escolha do material de estudo, faz que o iniciante enfrente desde o começo – especialmente quando se trata de crianças – uma série de problemas de tal envergadura, que não é raro que perca a motivação e o gosto pelo estudo do instrumento. Sem dúvida alguma, a ausência desse critério científico orientando a elaboração dos programas de ensino músico-instrumental se constitui numa das principais razões do alto índice de desistência que é possível comprovar nas instituições encarregadas de ministrar esse tipo específico de ensino (KAPLAN, 1985, p. 99).

2.2 - O Curso de Formação Musical I da EMBAP

O curso de iniciação musical ofertado a crianças e adolescentes desde a inauguração oficial da EMBAP em 1948 passou por várias alterações provenientes de concepções teóricas e metodológicas em relação ao conceito de aprendizagem musical. A última reorganização dos cursos de extensão da EMBAP foi desenvolvida entre os anos de 1998 e 1999, para posterior implantação no ano de 2000. Esse trabalho resultou em um Referencial Curricular para os cursos do Programa de Extensão em Música da EMBAP, cujo principal objetivo foi o de sinalizar uma diretriz teórica e prática de Educação Musical para os Cursos de Extensão e, portanto, garantir um funcionamento mais integrado com a macroestrutura da Escola. Esse Referencial Curricular prevê análises e reformas de acordo com as necessidades emergentes, permitindo assim, uma permanente atualização da EMBAP quanto ao seu papel no meio musical brasileiro.

Os princípios filosóficos que orientam o Programa de Extensão da EMBAP estão baseados:

(...) na idéia de que todo o indivíduo é capaz de aprender música e com isto desenvolver o seu potencial estético e artístico e a concepção de educação musical que fundamenta o Programa de Extensão encontra-se na interseção entre uma concepção de educação centrada no aluno, e uma concepção centrada no conhecimento (REFERENCIAL ACADÊMICO E ADMINISTRATIVO, 2000, p. 08).

O Programa de Extensão da EMBAP, a partir da reorganização dos cursos, foi dividido em 3 modalidades:

- Curso de Formação Musical I
- Curso de Formação Musical II
- Curso Avançado em Música

O Curso de Formação Musical I, que é o foco deste estudo, é destinado a crianças na faixa etária de 6 anos (idade exigida para ingresso no curso) e visa uma formação musical ampla, tanto direcionada para a educação musical geral como para a educação musical instrumental. O curso possui na sua grade curricular quatro disciplinas, através das quais se orienta o processo de formação musical ao longo de 7 anos.

Grade Curricular do Curso de Formação Musical I

ANO 1	ANO 2	ANO 3	ANO 4	ANOS 5, 6 e 7
Educação Musical Coletiva I	Educação Musical Coletiva II	Educação Musical Coletiva III	Educação Musical Coletiva IV	Educação Musical Coletiva V, VI e VII
2x1h/a	2x1h/a	2x1h/a	1x2h/a	1x1h/a
	Prática Instrumental I	Prática Instrumental II	Prática Instrumental III	Prática Instrumental IV, V e VI
Prática Musical em Conjunto ou Coral	Prática Musical em Conjunto ou Coral	Prática Musical em Conjunto ou Coral	Prática Musical em Conjunto ou Coral	Prática Musical em Conjunto ou Coral
Prática Artística	Prática Artística	Prática Artística	Prática Artística	Prática Artística

Obs.: as disciplinas sombreadas possuem caráter eletivo e as demais possuem caráter obrigatório.

Figura 2 - Grade Curricular do Curso de Formação Musical I

Os objetivos finais do Curso de Formação Musical I

De acordo com os objetivos finais, previstos no Referencial Curricular do Curso de Formação Musical I da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, ao término do curso o aluno deverá ser capaz de:

- Apresentar controle técnico de habilidades aurais, instrumentais e de leitura musical.
- Executar com consciência e expressividade materiais musicais, tais como: padrões rítmico-melódicos e harmônicos, articulações (combinações de toques), fraseados, pedal e dinâmica, relacionados aos diversos discursos musicais.
- Compor e improvisar utilizando diversos recursos e elementos artístico-musicais.
- Mostrar conhecimentos dos diferentes momentos históricos e biográficos relacionados às obras estudadas. Compreender e comentar por meio da literatura as obras musicais.
- Perceber a música dentro de um contexto estilístico e reconhecer os procedimentos técnicos e estruturais que caracterizam o universo musical.

Dada esta visão da grade curricular do Curso de Formação Musical I e de seus objetivos finais, faz-se necessário o entendimento da organização dos programas de ensino da polifonia pianística durante o transcurso acadêmico do aluno.

O repertório utilizado para o ensino da polifonia no Curso de Formação Musical I da Escola de Música e Belas Artes do Paraná

De acordo com os programas para a prática instrumental em piano, a introdução ao ensino da polifonia pianística no Curso de Formação Musical I tem início a partir do Ano 3 do referido curso e, conforme o conteúdo programático de cada ano, o repertório polifônico segue como listado abaixo:

Ano 3 - Prática Instrumental II

- 2 peças polifônicas anuais, selecionadas a partir de:
- B. Bartók, Mikrokosmos, 1º vol.;
- W. Schneider, Die Klavier Fibel e Kinderland.

Ano 4 - Prática Instrumental III

- 5 peças polifônicas anuais, sendo uma peça de Bach, selecionadas a partir de:
- J. S. Bach, Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach;
- B. Bartók, Mikrokosmos, 1º vol.;
- W. Schneider, Die Klavier Fibel e Kinderland;
- J. Garscia, Winter Fun for Piano Op. 25.

Ano 5 - Prática Instrumental IV

- 3 peças polifônicas anuais, sendo duas peças de Bach, selecionadas a partir de:
- J. S. Bach, Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach e Pequenos Prelúdios e Fuguetas;
- B. Bartók, Mikrokosmos, 2º vol. e For Children, 1º vol;
- W. Schneider, Die Klavier Fibel;
- J. Garscia, Winter Fun for Piano Op. 25.

Ano 6 - Prática Instrumental V

3 peças polifônicas anuais, selecionadas a partir de:

J. S. Bach, Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach e Pequenos Prelúdios e Fuguetas.

Ano 7 - Prática Instrumental VI

- 2 peças polifônicas anuais, sendo 1 Invenção a Duas Vozes, selecionadas a partir de:
- J. S. Bach, Pequenos Prelúdios e Fuguetas e Invenções a Duas Vozes.

Cabe observar que o aluno que desejar continuar seus estudos pianísticos dentro da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, após o término do Curso de Formação Musical I, poderá fazê-lo mediante teste seletivo para o Curso Avançado em Música. Este curso é destinado àqueles que desejam aprofundar seus conhecimentos musicais para posterior ingresso em cursos de nível superior.

Para a prova prática do exame de seleção ao Curso Avançado em piano são exigidas:

- Escalas.
- Uma Sonata (a escolher entre as listadas no programa para exame de seleção ao Curso Avançado da EMBAP).
- Uma peça (a escolher entre as listadas no programa para exame de seleção ao Curso Avançado da EMBAP).
- Duas Invenções a Duas Vozes de J. S. Bach.

2.3 - O Currículo

A formação musical é um processo sistemático e contínuo, proposto a partir de um projeto educacional materializado através de um programa de atividades de ensino/aprendizagem, o currículo. Segundo Eisner:

Currículos compreendem planos, atividades e materiais que têm por finalidade influenciar a experiência de quem aprende. Como estes planos são elaborados, que materiais devem ser empregados, são resultados da tomada de decisão educacional contingente aos valores que subscrevemos e às opções que fazemos (EISNER, 1997, p. 84).

Para Stenhouse, "um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado à prática" (STENHOUSE, 1984, p. 29). Segundo Coll, o currículo é "o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução" (COLL, 1996, p. 45).

As definições citadas e as demais revisadas na literatura apresentam a idéia comum de que o currículo consiste na declaração de princípios gerais e sua transposição para a prática, entre o estabelecimento de conteúdos, métodos, materiais e sua aplicação. Se buscarmos a etimologia da palavra currículo, do latim *curriculum*; corrida, carreira, curso, podemos afirmar que no transcurso dessa "corrida" são agregados os conhecimentos necessários para orientar essa trajetória. Portanto, o currículo é o resultado da seleção, a partir de um universo mais amplo de saberes, daquilo que vai constituir o conhecimento que deva ser transmitido.

Esta seção do capítulo tem a intenção de expor, a partir da fundamentação teórica, algumas reflexões sobre a necessidade de estabelecer-se uma coesão de princípios, que se inicia nos objetivos da Educação Musical, do currículo, e se estende à elaboração de seqüências dos conteúdos presentes nos programas de ensino. É através dessa visão articulada de conjunto e objetivos que se pretende gerar questionamentos a respeito da organização seqüencial de conteúdos e materiais destinados ao ensino da polifonia pianística na Escola de Música e Belas Artes do Paraná no curso de Formação Musical I e verificar de que forma essa abordagem contempla os objetivos finais do curso.

Segundo Rainbow e Froehlich (1987, p. 12), "a educação musical pode ser definida como a área na qual a aprendizagem e o ensino da música são estudados sistematicamente e como este campo de conhecimento aplica-se ao ensino musical". A educação musical tem como objetivo e compromisso tornar o aluno sensível e receptivo ao fenômeno musical através de processos de construção de significados, que assegurem a aquisição de uma bagagem de conhecimentos em estreita relação com a prática musical, a fim de possibilitar seu crescimento pessoal e torná-lo um agente de transformação e criação artística e cultural. Segundo Fischer (1983, p. 14), "a arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser construída, precisa tomar forma através da objetividade". Regina Marcia Simão Santos, no artigo: A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares - Análise Comparativa de Quatro Métodos, afirma que uma proposta mais adequada à natureza da aprendizagem musical e à natureza deste conhecimento deve:

Se caracterizar pela organização em espiral, com o retorno constante dos conceitos estruturais, abordados em níveis cada vez mais profundos, indo da consciência sensível à consciência racional e abrindo-se a novos conceitos e idéias (SANTOS, 1994, p. 106).

currículo, esse instrumento que orienta atividades as educacionais, explicando suas intenções, processos e objetivos e proporcionando aos professores um referencial norteador da prática pedagógica, deve incluir informações sobre o que ensinar (conteúdos e objetivos propostos a partir das intenções educacionais), quando ensinar (a maneira de dispor cronologicamente e dar seqüência aos conteúdos e objetivos), como ensinar (a maneira de estabelecer as atividades de ensino/aprendizagem com o propósito de alcançar os objetivos tencionados em relação aos conteúdos selecionados) e, quando e como avaliar. O currículo prevê um conjunto de ações organizadas cronologicamente, respeitando princípios de aprendizagem. Isto se traduz em um següenciamento dos conteúdos, numa "divisão do conhecimento em micropartes e passos didáticos" (OLIVEIRA, 1992, p. 27) que deriva do mais simples e geral em direção ao mais complexo e detalhado, mediante elaborações sucessivas de crescente profundidade. Com base nas propostas de Bruner, "toda idéia, problema ou conjunto de conhecimentos pode ser suficientemente simplificada para ser entendida por qualquer estudante particular, sob forma reconhecível" (BRUNER apud SANTOS, 1994, p.33). A proposta curricular de Bruner conhecida como "currículo em espiral", distingue-se pela abordagem de grandes temas estruturais revistos constantemente, em níveis crescentes profundidade. "Baseado na continuidade e profundidade, sua abrangência decorre da constante revisão dos tópicos abordados, derivando novos conhecimentos e a relação entre eles" (SANTOS, 1994, p. 33). Corroborando com essa ótica, para Gardner, "a educação para o entendimento exige um currículo em espiral, em que as idéias ricas, produtivas, são revisitadas várias vezes durante a carreira de um aluno na escola" (GARDNER, 1995, p. 166).

Em seu livro *Psicologia e Currículo* (1996), César Coll traz uma proposta de projeto curricular fundamentada nos autores que subjazem ao modelo apresentado, tais como: Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel entre outros, e baseada numa interação entre a pedagogia e a psicologia para

parâmetros da ação educativa. A partir de considerações sobre os fundamentos do currículo, nos quais o desenvolvimento, a cultura, a educação e a escolarização estão associados, expõe sobre as funções do currículo em relação ao planejamento de ensino. Do conjunto de enfoques estabelecidos no capítulo destinado à exposição sobre os componentes do currículo (O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? O que, como e quando avaliar?), interessaram-nos especialmente, em função do foco desta pesquisa e por questões que emergem de uma realidade institucional (a EMBAP), as questões relativas à organização e seqüenciamento do conteúdo de ensino (quando ensinar) e, as questões relativas à maneira de estabelecer as atividades de ensino/aprendizagem com o propósito de alcançar os objetivos tencionados em relação aos conteúdos selecionados (como ensinar).

A proposta aqui presente é de argumentar, a partir dos princípios estabelecidos pelo Referencial Curricular da EMBAP e através do apoio dos fundamentos teóricos que nortearam esta pesquisa, sobre a necessidade de manter-se uma coerência de conjunto, situando-se entre as intenções, princípios gerais e a prática pedagógica, na busca de uma plena significação do papel que o currículo desempenha nas atividades educativas. Segundo Coll, as atividades educativas correspondem:

(...) à idéia de que existem certos aspectos do crescimento pessoal, considerados importantes no âmbito da cultura do grupo, que não poderão ser realizados satisfatoriamente ou que não ocorrerão de forma alguma, a menos que seja fornecida uma ajuda específica, que sejam exercidas atividades de ensino especialmente pensadas para esse fim. São atividades que correspondem a uma finalidade e são executadas de acordo com um plano de ação determinado, isto é, estão a serviço de um projeto educacional (COLL, 1996, p. 43).

Portanto, é função do currículo, esse instrumento que preside as atividades educacionais, explicitar as intenções, princípios e orientações para a prática pedagógica.

2.4 - O Que, Quando e Como ensinar

Na visão de Coll (1996) e colocando-nos de acordo com essas proposições, os componentes do currículo, ou seja, os elementos que o mesmo contempla para cumprir com êxito suas funções podem ser abordados a partir de quatro focos: (COLL, 1996, p.44 e 45):

O que ensinar. Inclui dois temas: conteúdos, (termo que designa aqui, em sua acepção mais ampla, o que chamamos de 'a experiência social culturalmente aceita': conceitos, sistemas explicativos, habilidades, normas, valores etc.) e objetivos (os processos de crescimento pessoal que se deseja provocar, favorecer ou facilitar mediante o ensino).

Quando ensinar. Sobre a maneira de ordenar e dar seqüência aos conteúdos e objetivos. A educação formal abrange, com efeito, conteúdos complexos e interrelacionados e pretende incidir sobre diversos aspectos do crescimento pessoal do aluno, sendo necessário, portanto, optar por uma determinada següência de ação.

Como ensinar. Sobre a maneira de estruturar as atividades de ensino/aprendizagem das quais participarão os alunos, a fim de atingir os objetivos propostos em relação com os conteúdos selecionados.

Que, como e quando avaliar. Na medida em que o projeto corresponde a certas intenções, a avaliação é um elemento indispensável que assegura se a ação pedagógica responde adequadamente às mesmas e introduz as correções oportunas em caso contrário.

Os quatro componentes do currículo "estão relacionados entre si e condicionam-se mutuamente, pois tratam de diferentes aspectos do mesmo projeto: enquanto o primeiro (que ensinar?) explicita as intenções, os três restantes (quando ensinar?, como ensinar?, que, como e quando avaliar?) referem-se mais ao plano de ação a ser seguido de acordo com elas" (COLL, 1996, p. 45).

Partindo dos componentes do currículo e estabelecendo uma aproximação através das intenções educacionais expostas no Referencial Curricular do Programa de Extensão da EMBAP, no qual se insere o Curso de Formação Musical I, onde são observados que:

Os princípios filosóficos que regem o Programa de Extensão estão baseados na idéia de que todo o indivíduo é capaz de aprender música e com isto desenvolver o seu potencial estético e artístico e, a concepção de educação musical que fundamenta o Programa de Extensão encontra-se na interseção entre uma concepção de educação centrada no aluno, e uma concepção centrada no conhecimento. Transportada para a prática educacional, esta concepção sinaliza para o fato de que devemos contemplar tanto as vivências, conhecimentos e processos dos alunos, quanto o conhecimento musical historicamente estabelecido (REFERENCIAL ACADÊMICO E ADMINISTRATIVO, 2000, p. 8).

Torna-se claro que as intenções que presidem este referencial educacional – **o que ensinar** – não apenas consideram a estrutura do conhecimento, como também a maneira como o aluno assimila esse corpo de conhecimentos, ou seja, os processos cognitivos através dos quais os alunos elaboram representações dos mesmos e lhes atribuem significados.

Através da identificação dos principais elementos do conteúdo, a partir de uma visão global que abranja um plano de conjunto e as relações de seus elementos fundamentais, se faz necessário estabelecer um seqüenciamento que respeite os princípios da aprendizagem significativa – **quando ensinar**. "A aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária à estrutura cognitiva do aprendiz" (ANTUNES, 2001, p. 15), ancorando-se assim em conceitos, relações, fatos ou proposições preexistentes na estrutura cognitiva do aluno. Segundo Antunes, "o cérebro humano não aprende de uma única maneira e por esse motivo o professor necessita empregar em todas as oportunidades a aprendizagem significativa, eliminando atividades que conduzam à aprendizagem

mecânica" (2001, p. 15). Para o estabelecimento de relações entre os conteúdos, torna-se fundamental a seleção dos elementos mais relevantes dos mesmos, a fim de apresentá-los de forma progressiva e contínua, conservando nessas abordagens a idéia do todo. Dessa forma, os elementos embrionários ou nucleares poderão ser reconstruídos a cada nova etapa, permitindo uma coerência de conjunto. Na busca desses elementos embrionários realizou-se, na seção 2.6 desta pesquisa, o esquadrinhamento do repertório polifônico do último ano do Curso de Formação Musical I, as Invenções a Duas Vozes, como ferramenta para o estabelecimento de relações entre os conteúdos durante a elaboração de següências de ensino, a partir do entendimento sobre a estrutura dos elementos mais representativos desse repertório. Para Martins, "a importância da análise para a educação musical repousa sobre uma premissa: como método de desconstrução que desvenda a unidade e organização das partes entre si e das partes em relação ao todo" (MARTINS, 1995, p. 99).

Para Coll, o sequenciamento de conteúdos consiste basicamente:

(...) em ordenar os elementos em uma seqüência que proceda do mais geral para o mais detalhado e do mais simples para o mais complexo. Em outros termos, apresentam-se, em primeiro lugar, os elementos essenciais do conteúdo, em uma panorâmica global do mesmo; dessa maneira, os elementos restantes podem ser introduzidos como ampliações, nuanças ou aprofundamentos dos elementos essenciais (COLL, 1996, p. 175).

Portanto, a partir da seleção dos elementos mais relevantes do conteúdo, propostos nas intenções educacionais e dispostos cronologicamente de forma progressiva e contínua, cabe buscar a maneira de apresentar as atividades de ensino/aprendizagem – **como ensinar** – através de condições adequadas para que essa dinâmica ocorra, com o propósito de alcançar os objetivos tencionados em relação aos conteúdos selecionados de forma absolutamente coesa com a

concepção de educação sinalizada pelo Referencial Curricular do curso, ou seja: na interseção entre uma concepção de educação centrada no aluno, e uma concepção centrada no conhecimento.

Tomando essa concepção como um referencial contínuo para o delineamento e concretização das intenções educativas, o ajuste da ação pedagógica às características e necessidades específicas dos alunos leva a uma série de questões distintas daquelas que nos orientaram sobre o que e quando ensinar, pois o tema a ser abordado se dirige à maneira de ministrar o ensino de modo que as intenções educativas se tornem uma realidade. Para Coll (1996, p. 138-139):

As características individuais dos alunos são resultado da sua história pessoal e podem ser modificadas em função das suas experiências futuras, mais concretamente, em função das suas experiências educativas futuras;

Aquilo que um aluno é capaz de aprender em um momento determinado depende, naturalmente, das suas características individuais, mas também e sobretudo do tipo de ajuda pedagógica a ele proporcionada;

Ante uma nova situação de aprendizagem, as características individuais mais relevantes para decidir o tipo de ajuda pedagógica adequada referem-se aos esquemas de conhecimento utilizados pelo aluno para interpretar tal situação.

O reconhecimento e a consideração da amplitude e da variedade de diferenças individuais dos alunos e o reflexo dessa multiplicidade sobre o processo de ensino/aprendizagem nos conduziu à procura de um suporte para orientar a maneira de diversificar a apresentação de um conteúdo, com o propósito de garantir um espectro mais amplo, uma pluralidade de abordagens, permitindo assim, que a ação pedagógica contemple uma grande abrangência de alunos. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner postula uma visão pluralista da mente a partir do questionamento

da unicidade da inteligência e nos conduz a uma reflexão de educação centrada no aluno. Gardner observa:

(...) existe uma visão alternativa que eu gostaria de apresentar – baseada numa visão da mente radicalmente diferente, que produz um tipo de escola muito diferente. É uma visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Eu também gostaria de introduzir o conceito de uma escola centrada no indivíduo, que considera seriamente esta visão multifacetada da inteligência (GARDNER, 1995, p. 13).

Essas premissas geram implicações educacionais baseadas na perspectiva de que o indivíduo possui múltiplas capacidades e habilidades, e que através dessa diversidade torna-se possível encontrar caminhos alternativos capazes de contemplar o desenvolvimento de seus potenciais individuais, em busca de uma aprendizagem integral, eficaz e significativa. Para Gardner, os conteúdos podem ser entendidos de várias maneiras e, representados e ensinados também de várias maneiras.

(...) os conceitos importantes de cada domínio permitem vários 'pontos de entrada', variando do estético e do narrativo num dos extremos ao lógico, filosófico e experimental no outro extremo. Dada uma variedade de pontos de entrada, deve ser possível encontrar pelo menos um que seja adequado a cada aluno. Além disso, uma vez que o próprio entendimento envolve a capacidade de abordar um conceito ou habilidade de vários ângulos diferentes, o oferecimento de vários pontos de introdução e várias rotas para o conhecimento deve aumentar a probabilidade de cada indivíduo obter pelo menos algum entendimento através de uma variedade de domínios humanos (GARDNER, 1995, p. 195).

Essas proposições se aproximam das expostas por Coll, quando afirma que "quanto mais globalizado for o aprendizado, maior será sua

significatividade, mais estável será sua retenção - devido ao número de relações vinculantes com esquemas de conhecimento disponíveis – e maior será sua transferência e funcionalidade" (COLL, 1996, p. 141). O princípio da globalização nos remete à idéia de que a aprendizagem não se realiza mediante o acúmulo de informações à estrutura cognoscitiva do aluno e sim, ao estabelecimento de relações contextualizadas entre o novo material de aprendizagem e os esquemas de conhecimento do aluno.

Coll afirma que para concretizar as intenções educativas com o maior grau possível de globalização, é necessário:

(...) proceder sempre do mais geral e simples para o mais detalhado e complexo, garantindo uma diversificação progressiva da estrutura cognoscitiva, que não se limita a acrescentar novos detalhes àquilo que já é conhecido, mas efetuando reestruturações contínuas de amplas áreas da estrutura cognoscitiva do aluno (COLL, 1996, p. 142).

Os estudos da psicologia cognitiva revelam que há uma grande variedade de processos mentais nos indivíduos, influenciando a maneira que as informações recebidas são focalizadas, transformadas e utilizadas para novas aprendizagens. A cognição, ou seja, a ação de adquirir conhecimento é um processo que ocorre no indivíduo, a partir de todos os tipos de artefatos sócio-culturais presentes em um determinado contexto, no qual esse indivíduo está inserido. Cabe portanto à educação, enquanto elemento presente nesse contexto cultural e numa perspectiva de potencializar as possibilidades de construção de relações significativas com um novo conteúdo, buscar formas de abordagem que possam apresentar múltiplas vias para o entendimento.

Em seu livro: *O verdadeiro, o belo e o bom* (1999), Gardner expõe sua visão sobre a educação para o entendimento e, a partir de uma proposta que alia a teoria das inteligências múltiplas com as diferentes combinações de representações mentais dos indivíduos, apresenta uma perspectiva de abordagem do entendimento por inteligências múltiplas.

Para Gardner, a representação mental se apresenta como "um conjunto de construtos que podem ser invocados para a explicação de fenômenos cognitivos, indo da percepção visual à compreensão de histórias" (GARDNER, 2003, p. 403). De acordo com Santiago, "representações mentais são imagens que nos permitem 'visualizar' um objeto ausente que nos é familiar e nos possibilitam agir a partir desta visualização" (SANTIAGO, 2002, p. 147). Não cabe dúvida de que o fator que distingue o homem das demais espécies animais é a capacidade para pensar de forma simbólica, seja por meio da linguagem verbal ou de outro sistema de signos. Essa capacidade de pensar de forma simbólica, de construir representações ou modelos mentais a partir de percepções sensoriais, permite não só obter novas informações, como também relacioná-las com as anteriormente adquiridas.

As possibilidades de explorar essas formas de representações mentais com o propósito de promover o entendimento dos alunos podem ser apresentadas, segundo Gardner (1999, p. 220) através de, no mínimo, três maneiras:

Pelo fornecimento de eficientes pontos de entrada - É importante a decisão pedagógica sobre a melhor forma de apresentar um tópico. Os estudantes podem sentir-se envolvidos ou expelidos em rápida seqüência. Além disso, por causa do que os psicólogos chamam um "efeito de primazia", os estudantes são suscetíveis de recordar a ilustração de abertura ou o motivo que lhes prendeu a atenção. A teoria de inteligências múltiplas gera uma abundância de processos pelos quais se pode descrever um tópico.

Pela oferta de analogias apropriadas – Tópicos ou temas pouco conhecidos ou inusitados são muitas vezes assimilados por comparações, metáforas e analogias (exemplos extraídos de outra esfera de experiência) com um tópico que é mais conhecido ou entendido. Alternativamente, modelos extraídos de território familiar também podem ajudar a obter uma idéia inicial de um terreno pouco conhecido.

Pelo fornecimento de múltiplas representações das idéias centrais ou nucleares do tópico – Para fins pedagógicos, qualquer tópico ou tema deve apresentar algumas idéias importantes ou centrais. O ensino será considerado um êxito na medida em que essas idéias foram compreendidas e se lhes pode recorrer de forma pertinente em novas situações.

A partir dessas possibilidades e com o propósito de alcançar múltiplas singularidades de formas de compreensão, a diversificação da apresentação de determinados conteúdos através de representações, analogias ou variedades de 'tomadas' sobre a idéia nuclear ou essencial pode comunicar o entendimento de conceitos fundamentais contextualizados a partir dos objetivos propostos, possibilitando assim, que as intenções educativas alicerçadas pelas concepções pedagógicas do referencial curricular se tornem uma realidade.

2.5 – J. S. Bach - Invenções a Duas Vozes

Tendo em vista que as Invenções a Duas Vozes constituem o repertório do último ano do Curso de Formação Musical I da EMBAP, o esquadrinhamento dos elementos constituintes dessa obra pretende veicular uma percepção de sua estrutura, como ferramenta de entendimento no campo da Educação Musical. A partir desta investigação, objetiva-se também, verificar de que forma os repertórios didáticos utilizados no transcurso acadêmico do aluno aportam elementos embrionários ou nucleares para a compreensão e o entendimento das Invenções a Duas Vozes.

As 15 peças a duas vozes (BWV 772-786) que J. S. Bach (1685-1750) escreveu para teclado, intituladas originalmente de *Praeambulum*, faziam parte do *Clavierbüchlein* e foram escritas para seu filho mais velho, Wilhelm Friedmann Bach. Na versão posterior, datada de 1723, as mesmas peças foram reescritas em um pequeno volume e cada uma delas denominada de *Inventio*. A partir do prefácio desse manuscrito, deveriam ser interpretadas como:

Guia honesto, pelo qual se mostra aos amantes do teclado – em especial aos ávidos por aprender – como tocar de maneira clara e precisa, não apenas a duas vozes, como também, após maiores progressos, a executar corretamente a três vozes; obtendo simultaneamente não apenas boas invenções, como também as desenvolvendo satisfatoriamente e, alcançando principalmente uma forma cantabile de tocar, além de imbuírem-se de um forte gosto pela composição. J. S. Bach, 1723.

No intuito de reforçar o valor pedagógico dessas peças, Bach apresentou esse pequeno volume como um método progressivo para execução e composição. As Invenções a Duas Vozes tornaram-se uma obra básica na educação musical pianística. Bach elaborou essa obraprima da técnica contrapontística de forma eminentemente criativa e

artística, onde a diversidade e a variedade tornam explícita sua intenção pedagógica: a de apresentar os vários meios através dos quais se podem elaborar e desenvolver idéias musicais em textura polifônica. Polifonia é um termo que engloba um universo muito amplo de compreensões e sua definição pode abranger múltiplos conceitos, dependendo do período histórico a que se refere. Os verbetes encontrados no *The New Grove's Dictionary of Music* apresentam definições de vários teóricos através da história da música, que vão desde Kircher, Marpurg, Bellermann, Printz, Nichelmann, Koch, Riemann, Knorr, Mendel, Reissmann, Helmholtz, Marx, até Schoenberg, Webern, Boulez e Busoni, entre outros. Dentre as diversas abordagens, optou-se aqui como referência, pelos comentários feitos por Johann Abraham Birnbaum (1702-1748), professor de retórica e compositor em Leipzig, sobre as composições de Bach e citados por Nikolaus Harnoncourt, bem como a interpretação do autor sobre os mesmos.

(...) é notório que nas obras deste grande mestre da música as vozes se entrelaçam de maneira maravilhosa e, sempre sem a menor confusão, progridem em seus movimentos conjuntos e contrários, conforme a necessidade. Elas se separam e voltam a se reunir em tempo hábil. Cada voz pode ser reconhecida e se distingue das outras por suas variações peculiares, mesmo quando se imitam umas às outras repetidamente. Elas se perseguem e se afastam sem que se possa detectar a menor irregularidade na maneira pela qual se substituem. Se executada de modo apropriado, nada é mais belo do que esta harmonia. Janeiro de 1738. (BIRNBAUM apud HARNONCOURT, 1993, p. 46).

"Esta citação do texto de Birnbaum nos revela, muito provavelmente, a opinião do próprio Bach sobre o sentido de sua polifonia: a caracterização das vozes individuais e suas inter-relações" (HARNONCOURT, 1993, p. 46).

A polifonia imitativa é estruturada por linhas horizontais superpostas que possuem independência rítmica e melódica, e cada uma delas possui sentido expressivo próprio (relacionando-se entre si pelas afinidades harmônicas), gerando através dessa coexistência, uma nova dimensão musical.

"Uma invenção pode ser definida como um pequeno contraponto centrado em torno do desenvolvimento do material de um ou dois motivos" (KENNAN, 1987, p. 125). Segundo William Drabkin, motivo é definido como "uma pequena idéia musical melódica, harmônica, rítmica, ou qualquer combinação destas três. Um motivo pode ser de qualquer tamanho, e é mais comumente visto como a menor subdivisão de um tema ou uma frase que ainda mantém a sua identidade como uma idéia" (DRABKIN, 2001, p. 227-228, vol. XVII). As Invenções têm como procedimento principal a imitação. Segundo Kitson, citado por Carvalho, a invenção é como "um pequeno discurso sobre uma idéia fixa" (KITSON apud CARVALHO, 2002, p. 83). As técnicas de manipulação contrapontísticas mais frequentes nas invenções são baseadas em procedimentos característicos do contraponto imitativo, tais como: repetição, inversão, aumentação, diminuição e fragmentação do segmento melódico, utilizada sob a forma de seqüência. Segundo Carvalho (2002, p. 84):

- apesar de sua curta duração, o material motívico é desenvolvido de forma exemplar. Há uma economia de meios, demonstrando como é possível compor algo substancial com um mínimo de material;
- estas peças utilizam inúmeras técnicas encontradas nas obras contrapontísticas mais extensas, como por exemplo, sequência, imitação, stretto, etc., e
- as invenções compõem um excelente material para o estudo de obras mais complexas em se tratando de apenas duas ou três vozes.

Em função da relevância que essa obra possui na educação musical pianística, se faz necessário entender onde Bach foi buscar a denominação *inventio*, para referir-se a essas 15 peças a duas vozes.

Apesar de o termo *inventio* parecer familiar hoje, em função do conjunto de peças a 2 e 3 vozes de Bach, é raramente encontrado como um gênero típico da literatura do período Barroco tardio. Usado pelo teórico Tomas Santa Maria, no século XVI, para descrever procedimentos imitativos, ressurgiu ocasionalmente nos trabalhos de G. B. Vitali e Antonio Bonporti, o qual compôs 10 invenções para violino e contínuo (GAULDIN, 1995, p. 122).

O termo invenção, do latim *inventio*, tem origem nos princípios da retórica. Segundo Ferreira (1986), retórica é definida como sendo a arte de bem falar e escrever com o propósito de persuadir, ou como o conjunto de teorias relativas à eloqüência.

O uso da palavra 'invenção' por Bach talvez possa parecer confuso se for observado que não define nenhum gênero musical reconhecido, porém é um termo emprestado da retórica, usualmente aproveitado para indicar a idéia temática principal implícita em uma composição musical. Em outras palavras, o título 'invenção', dado por Bach, deve ser entendido como uma metáfora convencional para a idéia por trás de uma peça, um objeto musical que deve ser uma descoberta precedente à composição completa (DREYFUSS, 2004, p.1).

Segundo George J. Buelow:

Todos os conceitos musicais relacionados com a retórica procedem da extensa literatura sobre oratória e retórica dos antigos escritores gregos e romanos, especialmente Aristóteles, Cícero e Quintiliano (...) Durante o período barroco, a retórica e a oratória proporcionaram uma grande quantidade de conceitos racionais essenciais, implícitos na teoria e na prática da composição. Nos princípios do século XVII, as analogias entre a retórica e a música impregnavam todos os níveis do pensamento musical, tanto no campo do estilo, forma, expressão e métodos de composição, como na prática interpretativa (BUELOW, 2001, p. 260-262, vol. XXI).

A adequação dos conceitos retóricos em seus equivalentes musicais foi evidente durante o período barroco. Assim como um orador necessitava encontrar uma idéia (*inventio*) antes de poder desenvolver seu discurso, o compositor barroco teria que criar uma idéia que constituísse uma base adequada para a construção e posterior desenvolvimento do discurso musical.

2.6 – Uma Proposta de Abordagem sobre as Invenções como Procedimento Pedagógico

Dada esta breve base histórica sobre o conceito de invenção, o que está em questão no presente capítulo não é um retorno à terminologia da retórica musical e sim uma proposta de abordagem sobre a estrutura musical dessa obra. Na observação das 15 Invenções a Duas Vozes como um todo, percebe-se a dificuldade de reduzi-las a uma fórmula, visto que Bach buscava a diversidade através da utilização variada de técnicas contrapontísticas, porém, torna-se fundamental para a Educação Musical, onde a aprendizagem e o ensino são sistematicamente estudados e esse corpo de conhecimento transladado à prática, buscar o elemento nuclear presente em todas as invenções, elemento esse, que oportuniza e possibilita a utilização variada dos procedimentos característicos do contraponto imitativo a partir de uma idéia musical: a plasticidade motívica. A relevância desta busca para a Educação Musical se verifica no momento da seleção e organização dos programas de ensino da polifonia pianística, os quais deverão, como um fio condutor, ancorar informações, conceitos e proposições, norteados pelo elemento nuclear, permitindo assim, uma contextualização desse elemento em um conjunto maior de discursos musicais.

A proposta, aqui presente, é de oferecer uma espécie de análiseexemplo da Invenção BWV 772, que a despeito da subjetividade da análise musical, considera-se que possa contribuir com mais uma percepção da apresentação e organização de determinados aspectos dessa obra, pondo-se de acordo com a premissa de Nattiez de que: "(...) uma análise jamais propõe uma imagem realista da obra estudada que desta revele a essência, mas, sim, uma construção que seleciona, no seu objeto, um certo número de aspectos considerados como adequados para explicar a obra" (NATTIEZ, 2003, p. 5). A opção pela análise dessa invenção se deu em função da interpretação dos dados coletados através do questionário dirigido à população docente da EMBAP (seção 4.1). A partir desta interpretação, foi possível observar que a Invenção BWV 772 é a mais utilizada entre os professores da EMBAP para iniciar o estudo das Invenções a Duas Vozes. Em função de encontrarmos diversos autores que se dedicaram à análise dessa invenção; Carvalho (2002), Dreyfuss (2004), Gauldin (1995), Kennan (1987), entre outros, poder-se-ia questionar a apresentação de mais uma análise dessa obra. A justificativa situa-se na escolha de um modelo analítico que permite a descrição da primeira à última nota da obra, possibilitando assim, o registro de um maior número de dados e, na concordância com Nattiez, que observa: "(...) toda nova análise de uma obra deveria, de início, se fundar sobre a comparação das análises já existentes. Isto permitiria dar à nossa disciplina o caráter cumulativo que lhe falta com frequência" (NATTIEZ, 2003, p. 6).

Esta análise-exemplo não possui um fim em si mesma, mas pretende constituir uma ferramenta para o entendimento da estrutura e organização imitativa, a partir da plasticidade motívica dessa peça, no campo da Educação Musical. "Pessoalmente eu desaprecio a tendência da análise converter-se em uma disciplina quase científica em seu direito próprio, essencialmente independente de interesses práticos da performance, composição ou educação musicais" (COOK, 1987, p. 3).

A análise pode ser vista como uma ferramenta para o entendimento da estrutura e organização de uma obra musical.

Análise é entendida como o processo de decomposição em partes dos elementos que integram um todo. Esse fracionamento tem como objetivo permitir o estudo detido em separado desses elementos constituintes, possibilitando entender quais são, como se articulam e como foram conectados de modo a gerar o todo de que fazem parte. Justifica-se esse procedimento por admitir-se que a explicação do detalhe sobre o conjunto conduz a um entendimento global (CORRÊA, 2006, p.33).

Bent define a análise como sendo "a resolução de uma estrutura musical em elementos constituintes relativamente mais simples e a investigação das funções destes elementos dentro desta estrutura" (BENT, 1980, p. 1).

Durante o século XX, diversas maneiras de estudar a estrutura musical foram propostas, originando uma multiplicidade de modelos de análise. Dentre as especificadas por Bent, em 1980, estão as análises: schenkeriana, temática, formal, funcional, da estrutura fraseológica, de categoria, característica, distributiva ou distribucional e teoria da informação.

Edwin Gordon, investigador americano no âmbito da Psicologia da Música e da Educação Musical, em seu livro: *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, Conteúdos e Padrões*, apresenta os princípios de sua teoria e observa que a ênfase no ensino/aprendizagem de padrões tonais e rítmicos, onde a combinação de ambos gera um padrão melódico, é um aspecto significativo da teoria da aprendizagem musical.

O cérebro é um sistema gerador de padrões. Procura a semelhança e, porque é mais fácil para o cérebro reconhecer a semelhança do que identificar a diferença, a aprendizagem envolve a concorrência entre os padrões

'armazenados' no nosso cérebro e a realidade do que encontramos no nosso meio ambiente (GORDON, 2000, p. 129-130).

Baseado em dados provenientes de um trabalho sistemático de investigação, Gordon refere-se à necessidade do desenvolvimento da capacidade de identificação de padrões, por parte dos alunos, para a compreensão do discurso musical.

O processo não difere daquele outro em que incorremos quando aprendemos a pensar por palavras e a comunicar através da fala. Tal como as palavras são as menores unidades de sentido lingüístico, compreendidas pelas crianças muito antes delas compreenderem frases, orações, poemas ou histórias, os padrões tonais e rítmicos são as menores unidades de significado musical e, por isso, devem ser assimilados em primeiro lugar. É aprendendo a escutar e a identificar padrões na música que os alunos se preparam para ouvir e executar com compreensão o repertório musical comum, em vez de simplesmente aprenderem de cor e imitando ou memorizando, sem lhe atribuírem significado musical (GORDON, 2000, p. 4).

Diante da diversidade de parâmetros dos modelos analíticos, optouse aqui pela utilização de procedimentos baseados no modelo paradigmático, por considerá-lo um instrumento adequado para a verificação da ocorrência de padrões de construção das Invenções a duas Vozes.

A análise de uma obra musical a partir do modelo paradigmático permite uma releitura de sua superfície através da verificação de ocorrências de padrões comuns, visando identificar as unidades elementares existentes na obra e suas relações. "A técnica paradigmática está baseada no levantamento das repetições e transformações das unidades pela prática de uma *classificação interna* dos elementos da peça" (NATTIEZ, 2005, p. 56). O modelo de origem, que historicamente se encontra ligado ao início da semiologia musical, na segunda metade do

século XX, na década de 60, foi apresentado por Nicolas Ruwet e amplamente desenvolvido por Jean-Jacques Nattiez. Em seu artigo histórico de 1966, *Méthodes d'analyse en musicologie*, Ruwet escreveu:

Pareceu-me esclarecedor, no estudo das monodias, retomar um procedimento que Claude Lévi-Strauss aplica à análise dos mitos (...). As seqüências equivalentes são, tanto quanto possível, escritas abaixo umas das outras, numa mesma coluna, e o texto deve ser lido, fazendo-se abstração dos espaços vazios, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Assim, certos aspectos de estrutura ficam imediatamente aparentes, ao mesmo tempo também que certas ambigüidades (RUWET apud NATTIEZ, 2004, p. 13).

"Inspirando-se tanto nas análises do mito por Lévi-Strauss quanto nas análises de poemas por Jakobson, Ruwet propôs decompor uma linha monódica em unidades, de modo a pôr em evidência as suas relações de repetição e transformação" (NATTIEZ, 2002, p. 25). Cabe citar que o método de Ruwet foi definido por vezes como 'distribucional' e, segundo observação de Nattiez:

(...) a técnica distribucional propriamente dita – aquela que consiste em definir uma unidade por seu contexto sintagmático – está ausente da metodologia de Ruwet (ao passo que ela se acha no âmago do procedimento de Chenoweth) que privilegia a dialética da repetição e das transformações entre unidades de um mesmo paradigma (NATTIEZ, 2004, p. 15).

Ao iniciar a segmentação da Invenção BWV 772, que consistiu em reescrever a peça da esquerda para direita, alinhando suas recorrências motívicas em repetições literais ou variadas, uma abaixo da outra, mantendo sua seqüência temporal, obteve-se um quadro hierárquico das unidades. Cabe observar, que adotaremos a terminologia motivo para nos referirmos aos padrões melódicos elementares. A partir deste quadro de

segmentação, foram analisadas as relações de transformação entre as unidades e classificadas de acordo com as indicações que seguem adiante.

O modelo paradigmático oferece a possibilidade de registrar um grande número de dados, pois o texto musical é examinado do princípio ao fim da peça, permitindo uma releitura de sua superfície:

- no sentido convencional, da esquerda para a direita e de cima para baixo, a partir da ocorrência dos eventos musicais conforme sua seqüência temporal;
- no sentido vertical, de cima para baixo, a partir das recorrências do mesmo motivo e suas transformações;
- no sentido horizontal, da esquerda para a direita, a partir dos diferentes motivos que ocorrem na peça analisada.

As seguintes indicações explicam as relações entre as unidades:

A = a + b

A' = A transposto

a' = a transposto

1/a = Inversão de a

a = fragmentação de a

b' = b transposto

1/b = inversão de b

b = fragmentação de b

β = b com interpolação e aceleração (duas notas em movimento retrógrado)

Análise Paradigmática - Invenção BWV 772 (Voz superior)

Figura 3 – Análise paradigmática – Invenção 772 – voz superior

Análise Paradigmática - Invenção BWV 772 (Voz inferior) 9: 9: 9: 9: 9:

Figura 4 – Análise paradigmática – Invenção 772 – voz inferior

Observando, a partir dos eixos paradigmáticos, os motivos a, b e c, podemos estabelecer através do motivo a, novas relações que reforçam a idéia da plasticidade motívica, como seguem nos exemplos abaixo:

Motivo a:

Figura 5 - Motivo a

Inversão do motivo a:



Figura 6 - Inversão do motivo a

Derivação do motivo a em b:



Motivo b transposto:



Figura 9 - Motivo b transposto

Motivo c ou variação de b, que por sua vez derivou da matriz motívica a:



Portanto, esta abordagem a partir da concepção de uma obra através de um material motívico e suas possibilidades plásticas, pretende veicular uma forma de entendimento em relação aos seus elementos nucleares constituintes como referencial na elaboração e organização dos materiais didáticos que antecedem as Invenções a Duas Vozes, os quais deverão se converter em ferramentas representativas através da contextualização desses elementos nucleares para o entendimento dessa obra. Esta análise, utilizada como um procedimento de caráter pedagógico, pretendeu evidenciar a plasticidade da matriz motívica nesta invenção como ferramenta no campo da Educação Musical.

3 - METODOLOGIA

3.1 - Natureza da pesquisa

Definida por Gil (1999, p. 42) como sendo o "processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico", a pesquisa tem como principal objetivo descobrir respostas através de procedimentos rigorosos e padronizados, de forma que é o emprego dos procedimentos científicos que caracteriza a validade de uma determinada pesquisa. É partindo dessa definição geral que o autor conceitua a pesquisa social como "o processo que, baseado na metodologia científica, permite obter conhecimentos no campo da realidade social" (1999, p. 42).

Considerando que o presente trabalho objetivou a análise de uma determinada realidade institucional, constituída em processos de ensino e aprendizagem que emergem no âmbito da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, pode-se afirmar que o mesmo tem seus procedimentos metodológicos fundamentados na pesquisa educacional. De acordo com Sacristán e Gomes, o conhecimento que se pretende elaborar a partir da investigação educativa "encontra-se incorporado ao pensamento e à ação dos que intervêm na prática, o que determina a origem dos problemas, a forma de estudá-los e a maneira de oferecer a informação" (SACRISTÁN e GOMES, p.101).

Segundo Gressler, "os tipos de pesquisa dependem dos objetivos do estudo e da natureza do problema" (1989, p. 27). De acordo com Selltiz et al. (citado por GIL, 1999, p. 43), os tipos de pesquisa estão estabelecidos em três grupos: estudos exploratórios, estudos que verificam hipóteses causais e estudos descritivos. Tendo em vista a natureza deste trabalho, o tipo de pesquisa educacional que o orientou constitui o estudo descritivo.

Gil enfatiza que pesquisas descritivas procuram revelar dados acerca de um determinado objeto/instituição/grupo. Dentre os delineamentos metodológicos possíveis, os estudos de levantamento ou *survey* caracterizam-se "pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer" (1999, p. 70), podendo chegar ao censo quando tal levantamento recolhe informações de todos os integrantes do universo pesquisado. Não obstante às dificuldades de sua realização, este tipo de pesquisa revela-se extremamente útil, uma vez que proporciona informações gerais acerca da população-alvo.

Esta pesquisa, portanto, teve como delineamento um *survey* de pequeno porte que abrange um levantamento de dados sobre processos de ensino e aprendizagem da polifonia, com sujeitos envolvidos em tal prática no âmbito da EMBAP.

3.2 - População

Em relação ao universo pesquisado, foram considerados:

- Toda a população docente da EMBAP que trabalha com alunos do Curso de Formação Musical I, perfazendo um total de 15 professores.
- Toda a população discente de piano do 7º ano do Curso de Formação Musical I da EMBAP, perfazendo um total de 5 alunos.

3.3 - Instrumento de coleta

No tocante ao instrumento de coleta de dados, foram propostos dois tipos de questionários, sendo que cada população recebeu um questionário padrão. O questionário dirigido à população docente (anexo 1) foi composto por 10 perguntas abertas, fechadas e dependentes, com o intuito de verificar como o conteúdo do repertório utilizado para a introdução ao ensino da polifonia pianística organiza, fundamenta e contempla os objetivos finais do Curso de Formação Musical I da EMBAP.

O questionário dirigido à população discente (anexo 2) foi composto por 5 perguntas abertas, fechadas e dependentes, com o propósito de verificar a maneira que o aluno compreende a polifonia e quais as possíveis dificuldades encontradas na execução polifônica.

3.4 - Principais procedimentos

Antes de iniciar o estudo, foi estabelecido contato com a direção da EMBAP e com a chefia do Departamento de Instrumentos Polifônicos, solicitando a permissão para a realização da pesquisa pretendida. Ambas, a direção e a chefia do departamento, responderam positivamente à realização dos questionários e dispensaram a formalidade de um requerimento por se tratar de uma pesquisa proveniente do Mestrado Interinstitucional.

O questionário proposto à população docente, que passou por préteste antes da aplicação convencional, foi entregue aos professores no período de 13 a 17 de agosto de 2007, através dos diários de classe e acompanhados de uma carta explicativa sobre a natureza da pesquisa e a importância da participação na mesma.

O questionário proposto à população discente, que também passou por pré-teste antes da aplicação convencional, foi aplicado no dia 15 de agosto de 2007, antes do início da aula de Educação Musical Coletiva, com

a presença do pesquisador, e após breve explicação sobre a natureza de pesquisa e a importância da participação na mesma.

3.5 - Aplicação do pré-teste

Segundo Marconi, "o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida" (MARCONI, 2006, p. 100). O pré-teste do questionário dirigido à população docente foi aplicado em um grupo de 7 professores de piano, que possuem vasta experiência de ensino e trabalham em instituições com perfis muito próximos ao da EMBAP, na cidade de Curitiba, no estado do Paraná.

O pré-teste do questionário dirigido à população discente foi aplicado em um grupo de 4 alunos de piano com faixa etária próxima à da população discente e, que estavam estudando as Invenções a Duas Vozes de Bach em aulas particulares, na cidade de Curitiba, no estado do Paraná.

3.6 - Procedimento de análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação de dados foi realizada à luz da literatura utilizada como referencial para esta investigação. Foram considerados também os dados sobre o currículo e programa da instituição em questão. A partir deste processo, pretendeu-se inferir algumas orientações sobre a prática de iniciação à polifonia.

4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DO CAMPO

4.1 – Transcrição do questionário dirigido à população docente e síntese das respostas

1 – Você trabalha ou já trabalhou com alunos do curso de Formação Musical I?

Todos os onze professores responderam que trabalham ou já trabalharam com alunos do Curso de Formação Musical I.

2 – Quais as peças que você costuma utilizar no 3º ano do FM I para a introdução ao repertório polifônico?

Os professores responderam que costumam utilizar peças do programa (B. Bartók - Mikrokosmos – 1º vol. / W. Schneider - Die Klavier Fibel e Kinderland) de acordo com as possibilidades técnicas e musicais dos alunos. Um professor comentou que além do repertório citado, também utiliza peças do álbum de Ernst Mahle – Vamos Maninha, para a introdução à execução da polifonia pianística.

3 – O material utilizado no repertório do 3º FM I oferece um conceito de polifonia?

Três professores consideraram que o material utilizado no repertório do 3º FM I oferece um conceito de polifonia. Dois professores responderam de forma afirmativa, porém, complementaram com a

observação: "desde que sob a necessária orientação do professor". Seis professores consideraram que o material utilizado no repertório do 3º FM I não oferece um conceito de polifonia.

4 – Você considera que este repertório (B. Bartók - Mikrokosmos – 1º vol. / W. Schneider - Die Klavier Fibel e Kinderland) contém na sua estrutura uma organização que permita à criança a elaboração de procedimentos em relação à execução polifônica ou, esta construção está vinculada à intervenção do professor?

Dois professores consideraram que o repertório (B. Bartók - Mikrokosmos – 1º vol. / W. Schneider - Die Klavier Fibel e Kinderland) contém na sua estrutura uma organização que permite à criança a elaboração de procedimentos em relação à execução polifônica e nove professores responderam que a elaboração de procedimentos em relação à execução polifônica está vinculada à intervenção do professor.

5 – O material disponível (3º FM I) oferece elementos que possibilitem à criança a identificação da textura polifônica em outras obras?

Três professores responderam de forma afirmativa e oito professores responderam que o material disponível no repertório do 3º FM I não oferece elementos que possibilitem à criança a identificação da textura polifônica em outras obras.

6 – Na sua opinião, o que deve constar no material que se destina à introdução da polifonia pianística?

Um professor não respondeu à pergunta. Dois professores responderam de forma evasiva. Dois professores opinaram sobre a necessidade do desenvolvimento de habilidades técnicas em relação à dissociação motora e seis professores responderam que são necessárias peças curtas elaboradas a partir da utilização da imitação temática, onde as frases trabalhem no sistema de pergunta e resposta e também através de pequenos cânones.

7 – Você considera que um material utilizando procedimentos de contraponto imitativo facilitaria posteriormente a realização das Invenções a Duas Vozes?

Um professor considerou que um material utilizando procedimentos de contraponto imitativo não facilitaria a posterior realização das Invenções a Duas Vozes. Dez professores responderam que um material utilizando procedimentos de contraponto imitativo facilitaria a posterior realização das Invenções a Duas Vozes.

8 – Você conhece algum material didático disponível que apresente este tipo de proposta? Em caso positivo, qual?

Dois professores responderam afirmativamente e citaram B. Bartók – Mikrokosmos, W. Schneider - Die Klavier Fibel e E. Widmer – Ludus Brasiliensis. Nove professores responderam que não conhecem um material didático que apresente este tipo de proposta.

9 – Você tem preferência por alguma das Invenções, ao iniciar este repertório com alunos do 7º ano do FM I? Em caso positivo, justifique.

Dois professores responderam que não têm preferência por alguma das Invenções ao iniciar este repertório. Nove professores afirmaram que sim, justificando essa afirmação em função da tonalidade e das exigências técnicas relativamente menores em relação às outras Invenções. A Invenção mais utilizada pelos professores é a de n° . 1, seguida pela de n° . 4.

10 – Você já encontrou algum tipo de dificuldade quando começou a trabalhar as Invenções a Duas Vozes com seus alunos? Em caso positivo, que tipo de dificuldade?

Onze professores responderam afirmativamente. As dificuldades citadas foram de várias ordens: auditivas, motoras, no uso do dedilhado e na compreensão da estrutura musical da obra.

4.2 – Transcrição do questionário dirigido à população discente e síntese das respostas

1 – O que você entende por polifonia?

Três alunos responderam: "nada". Um aluno respondeu: "não sei como explicar". Um aluno escreveu: "uma música com duas vozes ou mais, onde uma voz canta e a outra responde. Uma voz pode repetir o que a outra voz toca como um cânone".

2 – Quais as peças polifônicas que você realizou nos últimos anos?

Quatro alunos responderam que não lembravam. Um aluno respondeu que havia realizado peças de Bach.

3 – Você estudou ou está estudando alguma das Invenções a Duas Vozes de Bach? Em caso positivo, qual(ais)?

Três alunos escreveram que nunca haviam estudado as Invenções a Duas Vozes. Dois alunos responderam afirmativamente e citaram as Invenções de n° . 1, 4 e 8.

4 – Caso a resposta acima tenha sido sim, ao estudar as Invenções você encontrou algum tipo de dificuldade? Em caso positivo, que tipo de dificuldade?

Os alunos que responderam afirmativamente a questão anterior comentaram que a dificuldade encontrada no estudo das Invenções foi no momento de "juntar as vozes".

5 – Você já analisou uma Invenção a Duas Vozes?

Quatro alunos escreveram que não haviam analisado uma Invenção a Duas Vozes. Um aluno respondeu afirmativamente.

4.3 – Refletindo sobre as respostas do questionário dirigido à população docente e discente

Segundo Saviani, "a palavra reflexão vem do verbo latino reflectire que significa voltar atrás. É pois um (re)pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. (...) Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado" (SAVIANI, 1987, p. 23). O questionário teve por objetivo levantar a opinião dos docentes (todos atuantes ou que já atuaram no Curso de Formação Musical I, como observado nas respostas à primeira pergunta) acerca do conteúdo dos materiais utilizados para o ensino/aprendizagem da polifonia pianística. As reflexões materializadas nas respostas dos professores que se dispuseram, de forma tão atenciosa, a compartilhar das questões levantadas, suscitaram a possibilidade de um repensar por parte dos docentes, sobre os repertórios destinados à introdução da polifonia durante suas práticas de ensino, bem como, através dessas respostas, novas fontes de reflexão para esta pesquisa.

O questionário dirigido aos discentes do último ano do Curso de Formação Musical I teve o propósito de verificar o entendimento destes alunos sobre o repertório polifônico que durante aproximadamente cinco anos esteve presente em suas trajetórias acadêmicas. Os dados fornecidos através das respostas dos discentes, independentemente da quantidade de alunos pesquisados, foram de extrema relevância para as reflexões sobre a assimilação e entendimento das informações recebidas durante o curso.

Evidenciou-se nas respostas dos docentes à segunda questão, que a introdução ao ensino da polifonia pianística é realizada com base no repertório listado nos programas de ensino do 3º ano do curso de FM I da EMBAP (B. Bartók – Mikrokosmos – 1º vol. / W. Schneider – Die Klavier Fibel e Kinderland). Portanto, torna-se notória a importância desse instrumento – os programas de ensino – como guia organizador tanto da

prática pedagógica quanto do material didático de referência para a aprendizagem do aluno.

Conforme foi constatado nas respostas dadas pelos docentes à terceira pergunta, três professores consideraram que o material utilizado no repertório do 3º ano do FM I oferece um conceito de polifonia, dois professores citaram a necessidade da ação docente para ancorar esse conceito e seis professores afirmaram que esse material não oferece um conceito de polifonia, cabendo portanto, ao professor, a transmissão desse conceito. Essas visões em relação à concepção das possibilidades didáticas do repertório traduzem uma coexistência de diferentes formas e posicionamentos diante do ensino е organização pedagógica (VASCONCELOS, 2002), situando-se entre o reforço da tradição (FREIRE, 1994) ou mesmo na reprodução de formas de aprendizagem, e a busca de uma ação pedagógica mais significativa.

Estabelecendo um diálogo entre as respostas dos docentes e discentes, podemos perceber, a partir das respostas dos discentes à questão relativa ao entendimento sobre polifonia, bem como à questão seguinte, que indaga sobre as peças polifônicas que haviam realizado nos últimos anos, que o material utilizado durante o transcurso acadêmico não alcançou uma significação que permitisse relacionar essa organização horizontal do material musical (PEREIRA, 1964) com uma forma distinta daquela gerada através de uma organização vertical do pensamento musical. Entendemos que em função dos hábitos de escuta da criança, muitas vezes ligados a determinados segmentos que privilegiam algumas tendências musicais (rádio, televisão e outras formas de mídia), onde a melodia acompanhada tem uma presença significativa, seja necessária a intensificação de recursos didáticos com o propósito de ampliar as possibilidades perceptivas e de entendimento dessa organização de linhas melódicas autônomas que coexistem na simultaneidade. Segundo Paulo Freire (2002, p. 84), "o ensino deve ser uma devolução organizada daqueles elementos que os educandos entregam aos educadores de forma desestruturada".

Através das respostas dos docentes à perqunta de número quatro, torna-se claro o papel do professor enquanto músico e educador ao estabelecer uma organização do repertório de forma progressiva, em micro-partes e passos didáticos (OLIVEIRA, 1992), com foco na construção de procedimentos e habilidades necessárias entendimento e execução de peças em textura polifônica, bem como, ao buscar estratégias que possibilitem a assimilação das informações veiculadas para posterior transferência e aplicação em repertórios mais complexos. Cabe observar que as aulas de instrumento ocorrem uma vez por semana, com duração de cinquenta minutos e o repertório polifônico encontra-se inserido em um programa que abrange mecanismos, estudos, peças e uma sonatina. Portanto, em função dessas características do ensino do instrumento e almejando a utilização consciente e autônoma das diferentes formas de organização do material sonoro por parte dos alunos, os procedimentos realizados pelos docentes durante as aulas devem garantir, além do conceito, do entendimento sobre os elementos constituintes do material musical e das estratégias de estudo, que essas informações se mantenham 'vivas' durante o período em que o aluno elabora, organiza e sedimenta esse corpo de informações na ausência do professor.

No âmbito desta reflexão, cabe observar a carência de um material didático que contenha na sua estrutura uma organização que permita a compreensão não fragmentada do conhecimento a ser construído, que efetivamente corrobore com o aporte do professor e que se torne um instrumento de referência aluno, qual para 0 0 fundamentalmente da figura do professor para a construção do conhecimento. Para Gordon, "o que se ignora é a organização següencial dos objetivos, no que diz respeito ao modo como as competências musicais interagem umas com as outras" (2000, p. 47).

As respostas dos docentes à questão de número cinco (O material utilizado no repertório do 3º FM I oferece elementos que possibilitem à criança a identificação da textura polifônica em outras obras?),

corroboram com a evidência da carência desse material didático para ancorar conceitos e proposições necessárias para que a criança possa assimilar progressivamente esse corpo de conhecimentos e realizar posteriormente o reconhecimento, transferência e aplicação em outras obras, cabendo portanto e novamente ao professor, a reorganização desses elementos a cada nova etapa do ensino. Para Bruner, "a retenção e a transferência da aprendizagem está na dependência de que se perceba 'como as coisas se relacionam' e da capacidade de reorganizar os dados" (BRUNER apud SANTOS, 1994, p. 33). Para Coll,

(...) quanto maior for o grau de significatividade da aprendizagem realizada, maior será também a sua funcionalidade, pois poderá relacionar-se com um leque mais amplo de novas situações e de novos conteúdos (...) ao passo que, se uma tarefa for totalmente alheia ou estiver excessivamente distante dos esquemas do aluno, este não poderá atribuir-lhe significação alguma e o processo de ensino/aprendizagem ficará bloqueado (COLL, 1996, p. 56).

O Referencial Acadêmico do Curso de Extensão da EMBAP evidencia o papel do professor como um "mediador entre o conhecimento do aluno e a seleção de conhecimentos produzida pelo currículo da escola" (REFERENCIAL ACADÊMICO E ADMINISTRATIVO, 2000, Acreditamos, no que se refere ao ensino da polifonia pianística, que o professor transcende esse papel de mediador na busca de estratégias que permitam a transferência e funcionalidade dos conteúdos curriculares. O papel de selecionar, sequenciar, transmitir e sistematizar os elementos relevantes do conteúdo, de forma contínua, mediante elaborações sucessivas de crescente profundidade (COLL, 1996), de uma forma pluralizada, de acordo com as múltiplas capacidades dos alunos (GARDNER, 1995) de assimilarem os elementos propostos, estaria auxiliado por materiais didáticos contextualizados a partir dos objetivos propostos.

As respostas dos professores sobre o que deve constar no material que se destina à introdução da polifonia pianística evidenciaram a

necessidade da utilização de um material que contenha na sua estrutura os princípios da polifonia imitativa. Podemos entender que essas opiniões traduzem experiências acadêmicas e revelam consciências acerca da importância do estabelecimento de relações vinculantes na organização e elaboração dos programas de ensino, com o propósito de potencializar as possibilidades de construções significativas dos conteúdos.

Nas respostas dos docentes às questões de número sete e oito (Um material elaborado a partir de procedimentos de contraponto imitativo facilitaria posteriormente a realização das Invenções a Duas Vozes? e Você conhece algum material didático disponível que apresente este tipo de proposta?) pode-se constatar que dez professores consideram que um material utilizando procedimentos de contraponto imitativo facilitaria a posterior realização das Invenções a Duas Vozes e nove professores responderam que não conhecem um material didático que apresente este tipo de proposta. Essas respostas foram de absoluta relevância e suscitaram o desenvolvimento da seção 2.6 desta pesquisa como ferramenta de entendimento na elaboração e organização do material que antecede as Invenções a Duas Vozes e também como sugestão para produções de materiais didáticos.

Baseado na concepção que o seqüenciamento dos conteúdos consiste em estabelecer uma organização que proceda do geral e simples ao particular e complexo (COLL, 1996), torna-se fundamental a seleção dos elementos mais relevantes do conteúdo, a fim de apresentá-los de forma progressiva e contínua, conservando nessas abordagens a idéia do todo. Portanto, no âmbito dessa reflexão e através do esquadrinhamento dos elementos constituintes das Invenções a Duas Vozes, buscou-se o elemento nuclear presente em todas as invenções para que, a partir desse elemento e através de um retorno sistemático em níveis crescentes de profundidade, possam ser organizados os repertórios que antecedem essa obra.

Como exemplo para este procedimento pedagógico fez-se uso, na seção 2.6, da Invenção mais utilizada pelos docentes (BWV 772), como

observado nas respostas à pergunta de número nove. A análise dessa obra a partir do modelo paradigmático permitiu uma releitura de sua superfície através da verificação de ocorrências de padrões comuns de construção e possibilitou a identificação de unidades elementares existentes na obra e suas relações. Por meio desta análise, que teve como propósito a 'materialização' da definição de Kitson, que considera uma invenção como sendo "um pequeno discurso sobre uma idéia fixa" (KITSON apud CARVALHO, 2002, p. 83), ou da exposição de Kennan, que se refere à invenção como "um pequeno contraponto centrado em torno do desenvolvimento do material de um ou dois motivos" (KENNAN, 1987, p. 125), pode-se perceber que através das possibilidades plásticas do motivo, a Invenção BWV 772 foi concebida a partir de uma única matriz motívica. Torna-se clara a necessidade de apropriação, por parte dos alunos, das possibilidades relativas à plasticidade motívica para a compreensão e entendimento dos elementos constituintes das Invenções a Duas Vozes, portanto, este enfoque pode ser apresentado de forma progressiva e contínua no transcurso acadêmico do aluno.

Retornando às reflexões sobre as respostas dos discentes, pudemos observar a partir da terceira questão, que somente dois alunos do último ano já haviam estudado Invenções a Duas Vozes (o questionário foi realizado no mês de agosto de 2007). A não realização desse repertório até o mês de agosto pode ser atribuída à complexidade dessa obra. Cabe também observar, como um dado relevante, que o único aluno que expressou seu entendimento sobre polifonia (questão número um) foi o mesmo que já havia realizado a análise das Invenções (questão número cinco). Segundo Martins, "quanto maior a familiarização com o objeto, com a obra, com o processo, maior será o nível de aprofundamento, de conhecimento" (MARTINS, 1992, p. 101).

Com relação à pergunta de número dez, o consenso obtido a partir das respostas dos professores, onde todos afirmaram que já encontraram algum tipo de dificuldade ao iniciar o trabalho com as Invenções a Duas Vozes, nos revela a complexidade dessa obra e nos remete à busca de

ferramentas didáticas que possibilitem a organização e seqüenciamento dos conteúdos que antecedem esse repertório, bem como a necessária diversificação de formas de abordagem, com o propósito de alcançar os objetivos finais do curso de FM I: reconhecer, perceber e executar os materiais sonoros presentes nos diversos discursos musicais (REFERENCIAL ACADÊMICO E ADMINISTRATIVO, 2000).

Ao finalizar as reflexões oportunizadas pelas respostas obtidas através dos questionários e reafirmando a concepção de educação como um processo de construção, presente em todo o desenvolvimento desta pesquisa, pode-se concluir que na busca da concretização das intenções educacionais propostas no Referencial Acadêmico, por meio da organização e seqüenciamento dos conteúdos e objetivos (quando ensinar) e através do estabelecimento de variadas formas de apresentação desses conteúdos (como ensinar), mostram-se necessárias novas possibilidades de materiais complementares que organizem, fundamentem e contemplem os objetivos finais do curso de FM I, no que se refere ao ensino/aprendizagem da polifonia pianística.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações e questionamentos que deram origem a esta pesquisa derivaram da experiência docente perante o complexo processo visual, auditivo e motor que envolve a execução polifônica pianística e, portanto, das questões relativas ao seu ensino e aprendizado, bem como a partir da observação da carência de repertórios didáticos que contextualizem essa forma de organização do material sonoro e estabeleçam relações vinculantes entre os conteúdos para posterior transferência e aplicação em repertórios mais complexos.

A trajetória desta pesquisa forneceu dados essenciais para a condução das reflexões acerca do conteúdo dos materiais utilizados para a introdução ao ensino da polifonia pianística no Curso de Formação Musical I da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, com o propósito de verificar se esses materiais convertem-se em ferramentas representativas para ancorar conceitos, habilidades e procedimentos necessários para posterior transferência e aplicação no repertório do último ano do referido curso – as Invenções a Duas Vozes de J. S. Bach.

Apesar do pequeno universo no qual a pesquisa foi desenvolvida, a relevância deste trabalho situa-se na busca de novas possibilidades para práticas curriculares, por meio da observação e entendimento de questões que emergem de uma realidade institucional, no âmbito de uma escola que possui uma trajetória de ensino de música de sessenta anos. Cabe observar que as práticas curriculares não somente organizam a maneira pela qual é estabelecido o conhecimento musical dos sujeitos envolvidos,

mas também tornam-se referências de formas de aprendizagem para aqueles que desempenharão futuras atividades no ensino da música.

Neste último capítulo procurar-se-á registrar algumas reflexões finais, identificando alguns dos aspectos mais relevantes que foram levantados ao longo deste trabalho. A pesquisa teve início a partir da contextualização histórica e social da criação da EMBAP, onde foram apontados os fatores que determinaram sua fundação e os modelos que influenciaram sua organização de ensino. Na seqüência, foram apresentados os dados sobre o levantamento dos materiais utilizados para a iniciação à polifonia pianística entre o período de 1976 a 2006, na referida instituição, onde se pôde observar que apesar do curso de extensão ter passado, durante esses 30 anos, por alterações provenientes de novas concepções teóricas e metodológicas em relação ao conceito de aprendizagem musical, os materiais destinados à introdução ao estudo da polifonia sofreram modificações pouco significativas na sua totalidade.

Na seção seguinte foi realizada a descrição do Curso de Formação Musical I, sua implantação, estrutura e objetivos propostos a partir do Referencial Curricular, para então situar a organização dos programas de ensino da polifonia pianística durante a trajetória do curso.

Após a apresentação do perfil da instituição e do Curso de Formação Musical I, o enfoque passou a ser o currículo. Neste ponto da pesquisa foram tratados os fundamentos teóricos que direcionaram os parâmetros para reflexão acerca dos dados levantados. A partir da análise e interpretação das funções, intenções, objetivos e componentes do currículo, buscou-se o estabelecimento de uma aproximação ao tema, através das intenções educacionais expostas no Referencial Curricular do Programa de Extensão da EMBAP.

No âmbito dessas reflexões, tornou-se evidente a necessidade do estabelecimento do seqüenciamento e organização das intenções curriculares através da identificação dos elementos mais relevantes do conteúdo, a fim de apresentá-los de forma progressiva e contínua, conservando nessas abordagens a idéia do todo. Dando prosseguimento a

essas considerações, apontadas pelos teóricos que ancoraram este trabalho, buscou-se na seção 2.6, a partir do esquadrinhamento do repertório polifônico que constitui os objetivos finais do Curso de Formação Musical I – as Invenções a Duas Vozes – os elementos mais relevantes desse material, a fim de nortear a forma de apresentá-los durante a trajetória do aluno.

A seção 2.5 partiu de uma breve base histórica sobre as Invenções a Duas Vozes e apresentou, na seção 2.6, uma proposta de abordagem sobre essa obra como procedimento pedagógico. Para este procedimento, fez-se uso, através da Invenção BWV 772, do modelo analítico paradigmático. Esta análise permitiu uma releitura da superfície dessa invenção por meio da verificação de ocorrências de padrões comuns de construção e possibilitou a identificação de unidades elementares existentes nessa obra e suas relações. Pôde-se perceber que em função das possibilidades plásticas do motivo, a Invenção BWV 772 foi concebida a partir de uma única matriz motívica, tornando-se clara a necessidade de apropriação, por parte dos alunos, das possibilidades relativas à plasticidade motívica para a compreensão e entendimento dos elementos constituintes das Invenções a Duas Vozes.

No capítulo 3 foram tratados os referenciais metodológicos, apresentando o estudo de levantamento ou *survey* sobre processos de ensino e aprendizagem da polifonia pianística, com sujeitos envolvidos em tal prática no âmbito da EMBAP, como meio de investigação e interpretação do tema pesquisado. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados dois tipos de questionários. O primeiro questionário foi dirigido aos professores que atuam no Curso de Formação Musical I, com o intuito de levantar considerações sobre o conteúdo do repertório utilizado para a introdução ao ensino da polifonia pianística e também investigar a inter-relação desse material com o repertório do último ano do curso. O segundo questionário foi dirigido aos discentes do último ano do Curso de Formação Musical I, com o propósito de verificar o entendimento desses alunos sobre o repertório polifônico que, durante

aproximadamente cinco anos, esteve presente em suas trajetórias acadêmicas.

O capítulo 4 apresentou os dados obtidos pelo levantamento e as reflexões oportunizadas pela transversalização destes dados e dos fundamentos teóricos que deram suporte para esta pesquisa. Evidenciouse que o conteúdo presente no material destinado à introdução ao ensino da polifonia pianística na EMBAP, ainda que de inegável valor, carece de uma organização de elementos, um seqüenciamento de intenções e procedimentos que atuem como ferramenta para os processos de construção de significados mediante o estabelecimento de relações substantivas e contextualizadas para posterior transferência e aplicação em repertórios mais complexos.

Reafirmando a concepção de educação como um processo de construção, presente em todo o desenvolvimento desta pesquisa, pode-se concluir que na busca da concretização das intenções educacionais alicerçadas nos propósitos do Referencial Acadêmico e Administrativo da EMBAP, por meio da organização e seqüenciamento dos conteúdos e objetivos (quando ensinar) e através do estabelecimento de variadas formas de apresentação desses conteúdos (como ensinar), mostram-se necessárias novas possibilidades de materiais complementares que organizem, fundamentem e contemplem os objetivos finais do curso de FM I, no que se refere ao ensino/aprendizagem da polifonia pianística.

Esta pesquisa não teve a pretensão de abarcar, tampouco esgotar, todas as questões relativas ao processo de iniciação ao repertório polifônico pianístico, porém, tencionou gerar reflexões acerca da forma pela qual as crianças são iniciadas no estudo da polifonia, a partir de questões que emergem de uma realidade institucional viva e, levantar discussões e apontar possibilidades para as práticas curriculares, oportunizando conseqüentemente através desta investigação, uma contribuição para a abordagem sobre o ensino da polifonia nos programas de ensino das instituições de música. Este trabalho também poderá servir como sugestão de delineamento para futuras produções de repertório

didático. Portanto, esta pesquisa não se encerra aqui, pois levanta questões pertinentes à busca de novas possibilidades de ação e transformação.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Como Transformar Informações em Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2001.

________. Inteligências Múltiplas e seus Jogos. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.

BACH, Johann Sebastian. Inventionen Sinfonien. Urtext. München: G. Henle Verlag. 1970. Partitura. Piano.

_______. Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach. Urtext. München: G. Henle Verlag, 1983. Partitura. Piano.

BARROS. Fudóxia de Técnica Pianística. São Paulo: Musicália S/A

BARROS, Eudóxia de. **Técnica Pianística**. São Paulo: Musicália S/A, 1977.

BARTÓK, Béla. **Mikrokosmos**. London: Boosey and Hawkes, 1940. Partitura. Piano.

BENT, Ian D. **Analysis**. The New Grove Handbooks in Music. London: Macmillan, 1980.

BUELOW, George J.. Rhetoric in Music In: The new Grove dictionary of music and musicians. 2nd. Ed. New York: Oxford University Press, 2001. Vol. XXI, p. 260-262.

CARVALHO, Any Raquel. **Contraponto tonal e fuga: manual prático**. Porto Alegre: Editora Novak Multimedia, 2002.

CASELLA, Alfredo. El Piano. Buenos Aires: Ricordi, 1985.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L.M.. O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

COOK, Nicholas. **A Guide to Musical Analysis.** New York: Oxford University Press, 1987.

CORRÊA, Antenor Ferreira. O Sentido da Análise Musical. **Revista OPUS**, nº12, 2006. p. 33-53.

DRABKIN, Willian. **Motif** In: **The new Grove dictionary of music and musicians.** 2nd. Ed. New York: Oxford University Press, 2001. Vol. XVII, p. 227-228.

DREYFUS, Laurence. **Bach and the Patterns of Invention**. Massachusetts, E.U.A.: Harvard University Press, 2004.

EISNER, Elliot. Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In BARBOSA, Ana Mae (Org). **Arte – Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 77-92.

ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ. Departamento de Instrumentos Polifônicos. Conteúdo Programático de Piano do Curso de Formação Musical I. Curitiba, 2000.

		Departan	nento de	Instrume	ntos Polifônio	cos
Programas o	le Piano:	Curso Prepara	atório e Int	termediário.	Curitiba, 1990).
		.Referencial	Acadêmic	o e Admini	strativo. Curit	iba
2000.						

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1988.

FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FOLDES, Andor. **Claves del Teclado: un libro para pianistas**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1958.

FONTAINHA, Guilherme Halfeld. **O Ensino do Piano**. São Paulo: Ricordi, 1979.

. A	Criança e	9 0	Piano.	São	Paulo:	Ricordi,	1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Educação Musical no Brasil: Tradição e Inovação – o Bacharelado. In: **ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 3, 1994, Bahia. *Anais*. Salvador: 1994. p. 145-159.

GAINZA, Violeta Hemsy. Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educacion Musical. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente. A teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

______. Inteligências Múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

______. O Verdadeiro, o Belo e o Bom. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

. A Nova Ciência da Mente: Uma História da

Revolução Cognitiva. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

GAULDIN, Robert. A Practical Approach to Eighteenth-Century Counterpoint. Illinois: Waveland Press, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GORDON, Edwin. **Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa Educacional: Importância, Modelos, Validade, Variáveis, Hipóteses, Amostragem, Instrumentos**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O Diálogo Musical; Monteverdi, Bach e Mozart**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

KAPLAN, José Alberto. **Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica**. Porto Alegre: Movimento, 1985.

KENNAN, Kent Wheeler. **Counterpoint: based on eighteenth-century practice**. Third Edition, Prentice-Hall, Inc. New Jersey. E.U.A. 1987.

KLEBER, Magali. Avaliação em Cursos Universitários de Música: Um Estudo de Caso. In: Liane HENTSCHKE; Jusamara SOUZA (Orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. p. 140 – 158.

KUNZ, Konrad. **200 Pequenos Cânones** op.14. Brasil: Ricordi, 1972. Partitura. Piano.

LEIMER, Karl; GIESEKING, Walter. La Moderna Ejecucion Pianistica. Buenos Aires: Ricordi, 1950.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 3. Ed., São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Joel. Modelo de Planejamento Curricular. In: GARCIA, Walter E. (Org.), **Educação Brasileira Contemporânea; Organização e Funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, Ltda, 1976.

MARTINS, Raimundo. O Conceitual e o Aural na Construção e na Transmissão do Significado em Música. In: **REVISTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**, 3. Porto Alegre: 1991. p. 19-24.

Alegre: 1991. p. 19-24.
A Função da Atualização Bibliográfica na Disseminação do Conhecimento Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL , 1. Rio de Janeiro. <i>Anais</i> . Porto Alegre: 1992. p. 97-104.
Representação e Imagem – Em Busca da Aprendizagem. In: REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL , 1. Porto Alegre: 1993. p. 71-90.
A Função da Análise no Processo de Aprendizagem em Música. In: REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL , 2. Porto Alegre: 1995. p. 96-103.
NATTIEZ, Jean-Jacques. A comparação das análises sob o ponto de vista semiológico (a propósito do tema da Sinfonia em sol menor, K550, de Mozart). Trad. Sandra Loureiro de Freitas Reis. Per Musi . Vol. 8. p. 5-40. Jul-Dez 2003. Belo Horizonte: Escola de música da UFMG, 2003.
O modelo tripartite de semiologia musical: o exemplo de la cathédrale engloutie, de Debussy. Trad. Luis Paulo

______. Modelos lingüísticos e análise das estruturas musicais. Trad. Sandra Loureiro de Freitas Reis. **Per Musi**. Vol.9. p. 05-46. Jan-Jun 2004. Belo Horizonte: Escola de música da UFMG, 2004.

Sampaio. **Revista Debates**. Vol. 6. p. 7-39. Rio de Janeiro: Novembro de

2002.

_____. **O Combate Entre Cronos e Orfeu**. Ensaios de semiologia musical aplicada – Trad. Luis Paulo Sampaio. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2005.

OLIVEIRA, Alda. Estruturas do Ensino em Música: análise de aspectos externos. In: **ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 1, 1992, Rio de Janeiro. *Anais*. Porto Alegre: 1992. p. 24-27.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, Conhecimento e suas Representações**. Campinas: Papirus, 1997.

PEREIRA, Antonio Sá. **Ensino Moderno de Piano**. São Paulo: Ricordi, 1964.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In PIMENTA, S. (Org.), **Didática e formação de professores: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000. p.19-76.

PROSSER, Elizabeth Seraphim. Cem Anos de Sociedade, Arte e Educação em Curitiba: 1853 – 1953: da Escola de Belas Artes e Indústrias, de Mariano de Lima, à Universidade do Paraná e à Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 2004.

RAINBOW, Eduard L.; FROEHLICH, Hildegard C.. Research in Music Education. New York: Schirmer Books, 1987.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTIAGO, Diana. Proporções nos Ponteios de Camargo Guarnieri: um estudo sobre representações mentais em performance musical. **Em Pauta.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Vol. 13, nº 20, Junho, 2002. p. 143-185.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares – Análise Comparativa de Quatro Métodos. In: **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL**, 2. Porto Alegre: 1994. p. 7-112.

SAVIANI, Dermeval. **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1994.

. Educação; do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1987.

SCHNEIDER, Willy. **Die Klavier Fibel** op.59. Germany: Heirichshofen's Verlag, 1959. Partitura. Piano.

SILVA, Paulo. Curso de Contraponto. Rio de Janeiro: COOMUSA, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

VASCONCELOS, Antonio Ângelo. **O Conservatório de Música: Professores, Organização e Política**. Lisboa, Portugal: Ed. Instituo de Inovação Educacional, 2002.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. Curitiba: Editora dos Professores, 1968.

SITES VISITADOS

http://www.apiesp.org.br/faculdades/embap/embap.html visitado no dia 1º de novembro de 2007.

ANEXOS

Anexo - 1

Escola de Música e Belas Artes do Paraná Departamento de Instrumentos Polifônicos

Prezado professor:

O presente questionário tem como objetivo levantar informações relativas ao **conteúdo do repertório** (B. Bartók - Mikrokosmos - 1º vol. / W. Schneider - Die Klavier Fibel e Kinderland) utilizado no **3º ano do curso de Formação Musical I** (FM I) da EMBAP para a introdução à execução polifônica.

A formação musical é um processo sistemático e contínuo, norteado por objetivos, ações e recursos necessários à produção de resultados. A seqüência do repertório polifônico apresentada durante o curso de Formação Musical I da EMBAP, prevê que ao final do 7º ano o aluno seja capaz de compreender e executar imitações, repetições, fragmentações, inversões, aumentações, diminuições e seqüências (técnicas de manipulação contrapontística mais freqüentes nas invenções a duas vozes de J. S. Bach).

Esta pesquisa faz parte do meu projeto de mestrado – "O ensino da polifonia pianística: analisando e construindo relações entre dois pólos de um processo" (EMBAP/UFBA) – e tem o objetivo de verificar **como o repertório do 3º ano de FM l organiza e fundamenta** os princípios básicos da construção polifônica.

Sua participação é de grande valia para esta pesquisa. Não é necessário se identificar, pois são questionamentos referentes às abordagens presentes no **conteúdo do repertório** e os dados apresentados serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa. Ao final de cada pergunta haverá um espaço destinado a observações, caso considere oportuno.

Questionário

1 – Você trabalha ou já trabalhou com alunos do curso de Formação
Musical I?
2 – Quais as peças que você costuma utilizar no 3º ano do FM I para a
introdução ao repertório polifônico?
3 – O material utilizado no repertório do 3º FM I oferece um conceito
de polifonia?
() Sim.
() Não.
4 – Você considera que este repertório (B. Bartók - Mikrokosmos – 1º vol.
· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
/ W. Schneider - Die Klavier Fibel e Kinderland) contém na sua
estrutura uma organização que permita à criança a elaboração de
procedimentos em relação à execução polifônica ou, esta construção
está vinculada à intervenção do professor?
() Sim, o material contém esta proposta na sua estrutura.
() Não, a elaboração de procedimentos está vinculada à ação do
professor.

5 - 0	material disponível (30 FM I) (oferece eleme	entos que nos	sihilitem
	nça a identificação da te				Sibiliterii
() Si	_	xeara pom	omed em ede	45 55.451	
() Na					
() ! •					
6 - Na	la sua opinião, o que d	leve const	ar no mate	rial que se d	estina à
	ução da polifonia pianíst		ar no mace	ilai que se u	estina a
muode	ação da pomorna piamst	.ica :			
			· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·		
				 	
7 - \	Você considera que ur	m materi:	al utilizando	nrocedimer	ntos de
	aponto imitativo fac				
	ções a Duas Vozes?	cilicaria p	osteriorment	e a realizaç	,ao das
() Si					
() Nã	a0.				

8 – Você conhece algum material didático disponível que apresente este tipo de proposta? Em caso positivo, qual?

() Sim.
() Não.
9 - Você tem preferência por alguma das Invenções, ao iniciar est
repertório com alunos do 7º ano do FM I ? Em caso positivo, justifique.
() Sim.
() Não.
10 – Você já encontrou algum tipo de dificuldade quando começou
trabalhar as Invenções a Duas Vozes com seus alunos? Em caso positivo
que tipo de dificuldade?
() Sim.
() Não.
Obrigada, sua participação foi de fundamental importância.
Curitiba, de de 2007.

Vivian R. Siedlecki

Anexo - 2

ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ

Questionário dirigido a alunos de piano do 7º FM I

1 – O que você entende por polifonia?
2 – Quais as peças polifônicas que você realizou nos últimos anos?
 3 - Você estudou ou está estudando alguma das Invenções a Duas Vozes de Bach? Em caso positivo, qual(ais)? () Sim. () Não.
4 – Caso a resposta acima tenha sido sim, ao estudar as Invenções você encontrou algum tipo de dificuldade? Em caso positivo, que tipo de dificuldade? () Sim. () Não.
5 – Você já analisou uma Invenção a Duas Vozes? () Sim. () Não.

Anexo - 3

J. S. BACH - INVENÇÃO A DUAS VOZES BWV 772



