

José Leandro Silva Rocha

APRENDIZAGEM CRIATIVA DE PIANO EM GRUPO



José Leandro Silva Rocha

Aprendizagem criativa
de piano em grupo

Blucher

Aprendizagem criativa de piano em grupo

© 2016 José Leandro Silva Rocha

Editora Edgard Blücher Ltda.

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel 55 11 3078-5366

contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Aprendizagem criativa de piano em grupo / José Leandro
Silva Rocha. – São Paulo : Blucher, 2016.
180 p. : il., color.

Bibliografia

ISBN 978-85-8039-195-4 (e-book)
ISBN 978-85-8039-194-7 (impresso)

1. Piano – Estudos em grupo 2. Piano - Instrução e estudo 3.
Atividades criativas na sala de aula I. Título

16-1000

CDD 786.2105

Índices para catálogo sistemático:

1. Piano – Estudo e ensino

*Dedico este trabalho aos meus queridos alunos e ex-alunos;
aos meus professores de música e de vida;
àqueles que gostam de ensinar e criar,
valorizando os processos inquietantes
e dolorosos de se (re)humanizar,
movimento da música-viva
de ser e estar no mundo.*

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

À minha orientadora, Dra. Amélia Martins Dias Santa Rosa.

Às Profas. Dras. Betânia Maria Franklin de Melo e Viviane Beineke.

Aos meus colegas de mestrado Gislene Araújo, Everson Ferreira, Flávia Fagundes, Artur Porpino, José Magnaldo, Emerson Carpegiane e Anne Saraiva.

Aos amigos Leninha Campos, Humberto Luiz, João Paulo Sales e Carol Ribeiro.

À minha família: pai José Carlos de Almeida Rocha, mãe Marluce Domingos da Silva, irmã Lorena Kallyne Silva Rocha e ao Marco Antônio Martins.

Prefácio

Aprendizagem criativa de piano em grupo nos apresenta um grande desafio: articular os campos teóricos da aprendizagem criativa, da formação de professores e do ensino de piano em grupo. Esses três eixos, que conduzem a construção da pesquisa, estão presentes também nas trajetórias criativo-musicais do autor da obra, José Leandro Silva Rocha, enquanto músico-pianista, músico-professor e músico-compositor. A combinação desses eixos resulta em várias camadas que sustentam e oferecem diferentes perspectivas à pesquisa, e cada uma delas pode ser colocada em destaque ou ao fundo, permitindo uma diversidade de olhares para o trabalho.

O livro nos brinda com uma cuidadosa revisão bibliográfica no campo da aprendizagem criativa e suas interlocuções com pesquisas sobre o ensino de piano em grupo no ensino superior. Nesse caminho, o autor estabelece relações entre esses campos, construindo a argumentação que sustenta o trabalho. Destaca-se o olhar para a criatividade na educação musical, que percorre os conceitos de composição, de práticas criativas e de aprendizagem criativa, associados aos processos de ensino e aprendizagem de piano em grupo.

Os tempos da pesquisa são apresentados com musicalidade nos movimentos *allegro*, *adagio*, *moderato* e *presto*, em desenho metodológico que articula os processos de problematização, realização e avaliação que caracterizam a pesquisa-ação.

O planejamento e as atividades estão descritos com detalhes e trabalham as práticas criativas de modos muito variados, explorando o tocar de ouvido e por partitura, a improvisação, a elaboração de arranjos e composições, as atividades de exploração, a imitação, o registro, entre outros. Dessa maneira, conteúdos musicais e técnicos são abordados de diferentes maneiras, o que potencializa e enriquece as aprendizagens.

Na sequência, a discussão sobre as ações pedagógicas da pesquisa é ampliada, com foco em compreender a perspectiva dos estudantes no processo da aprendizagem criativa e as contribuições à formação de professores. Vale destacar o exercício criativo do autor na análise dos dados e no diálogo com o referencial teórico, com um olhar que recria e reinventa relações e entendimentos. Em especial, o “Ciclo criativo de formação em música” apresenta contribuição teórica significativa para a área de educação musical e para os estudos sobre a aprendizagem criativa, além de trazer interessantes projeções para pesquisas futuras.

Esperamos que este livro impulse e inspire novas pesquisas e ações no campo da aprendizagem criativa em música!

Viviane Beineke

Conteúdo

Lista de figuras	13
Lista de quadros	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	15
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DE ANÁLISE	21
2.1 A criatividade na área da educação musical	22
2.1.1 Ampliando o conceito de composição na área da educação musical.....	25
2.1.2 Práticas criativas no ensino de música	27
2.1.3 Aprendizagem criativa em música.....	29
2.2 Ensino e aprendizagem de piano	36
2.2.1 Sobre piano e educação musical	37
2.2.2 Ensino de piano em grupo (EPG)	38
2.2.3 Prática de piano em grupo	40
2.2.4 Piano Complementar	42
2.2.5 A composição na aula de piano em grupo.....	45
2.2.6 Arranjo	48
2.2.7 Improvisação	48
2.3 Síntese do capítulo	50

CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

DA PESQUISA	51
3.1 O universo em que se aplicou a pesquisa	52
3.2 Procedimentos metodológicos.....	55
3.2.1 A pesquisa-ação	56
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	58
3.4 Instrumentos de organização e análise dos dados	60
3.5 A pesquisa-ação no contexto da pesquisa	61
3.5.1 Fase 1 (Allegro) – identificação das situações iniciais	63
3.5.1.1 A identificação de situações-problema	63
3.5.1.2 A definição de objetivos	64
3.5.2 Fase 2 (Adagio) – projeção da pesquisa e da ação	65
3.5.2.1 O planejamento metodológico da pesquisa e da ação	65
3.5.3 Fase 3 (Moderato) – realização das atividades previstas na pesquisa-ação	65
3.5.3.1 A realização da pesquisa e da ação	65
3.5.4 Fase 4 (Presto) – avaliação dos resultados obtidos	68
3.5.4.1 A análise e a avaliação dos resultados	68
3.6 Síntese do capítulo.....	69

CAPÍTULO 4. PRÁTICAS CRIATIVAS NA AULA DE PIANO

EM GRUPO	71
4.1 Discutindo o uso de práticas criativas no ensino de piano em grupo..	72
4.1.1 “Tap It Out”: leitura rítmica, improviso e arranjo	73
4.1.2 Jogo da imitação – criar, perceber e tocar de ouvido	76
4.1.3 Repertório elementar de piano – estudo de leitura e improvisação.....	80
4.1.4 Ondas de criatividade – imitando, improvisando e lendo partituras	82
4.1.5 A marcha dos primeiros passos – leitura, acompanhamento e improvisação.....	85
4.1.5.1 Processos de ensino e aprendizagem musical no estudo de “A marcha dos primeiros passos”	86

4.1.6 Compondo na aula de piano em grupo	90
4.1.6.1 Registrando as composições	94
4.1.7 Cenas do processo composicional.....	95
4.1.7.1 Como eu escrevo isso?.....	95
4.1.7.2 Roberto e a partitura	96
4.1.7.3 Dificuldades e sentimentos.....	98
4.1.8 O papel do professor-compositor	98
4.1.9 Recital público – apresentação das composições ao público	100
4.2 Síntese do capítulo.....	101

CAPÍTULO 5. APRENDIZAGEM CRIATIVA NA AULA DE PIANO EM GRUPO

5.1 Concepções dos alunos a respeito do tema composição musical	105
5.2 Fatores que contribuem para a aprendizagem de piano.....	106
5.2.1 Autoavaliação de aprendizagem musical.....	107
5.2.2 Contribuições de atividades criativas na aprendizagem de piano	109
5.2.3 Avaliando os processos criativos na aula de piano.....	111
5.2.4 Dificuldades e meios de superação	114
5.2.4.1 Dificuldades.....	114
5.2.4.2 Método de superação.....	114
5.2.5 Criando e analisando as composições musicais.....	117
5.2.6 Apresentando e compartilhando as criações musicais.....	119
5.3 Criatividade na formação docente em música.....	122
5.3.1 O piano para o professor de música	123
5.3.2 Compor no piano contribui para a formação do professor de música	125
5.4 Síntese do capítulo.....	128

CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

129

REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – Termo de Consentimento.....	145
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada	147
APÊNDICE C – Fôlder do recital	149
APÊNDICE D – Materiais didáticos elaborados para esta pesquisa.....	151
APÊNDICE E – “Dança das mãos”	155
APÊNDICE F – Exemplos de exercícios de composições dos alunos	173
ANEXO A – “Tap It Out”.....	177
ANEXO B – “Ondas”	179

Lista de figuras

Figura 2.1 – Ciclo da aprendizagem criativa em música.....	31
Figura 3.1 – Desenho metodológico de nossa pesquisa-ação	62
Figura 4.1 – Esquema do ciclo da aprendizagem criativa em música.....	92
Figura 5.1 – Ciclo criativo de formação em música	127
Figura D.1 – Exercício para composição musical I.....	151
Figura D.2 – Exercício para composição musical II.....	152
Figura D.3 – Exercício para composição musical III	153
Figura E.1 – <i>Dança das mãos n. 1: I</i> – A marcha dos primeiros passos – Grade completa.....	155
Figura E.2 – <i>Dança das mãos n. 1: I</i> – A marcha dos primeiros passos – Piano 1	157
Figura E.3 – <i>Dança das mãos n. 1: I</i> – A marcha dos primeiros passos – Piano 2.....	158
Figura E.4 – <i>Dança das mãos n. 1: I</i> – A marcha dos primeiros passos – Piano 3	159
Figura E.5 – <i>Dança das mãos n. 1: I</i> – A marcha dos primeiros passos – Piano 4	160
Figura E.6 – <i>Dança das mãos n. 1: II</i> – Valsinha de momento – Grade Completa	161
Figura E.7 – <i>Dança das mãos n. 1: II</i> – Valsinha de momento – Piano 1	164
Figura E.8 – <i>Dança das mãos n. 1: II</i> – Valsinha de momento – Piano 2	166
Figura E.9 – <i>Dança das mãos n. 1: II</i> – Valsinha de momento – Piano 3	168
Figura E.10 – <i>Dança das mãos n. 1: II</i> – Valsinha de momento – Piano 4	170
Figura F.1 – Exercício de criação melódica.....	173
Figura F.2 – Exercício de harmonização de uma melodia.....	174
Figura F.3 – <i>Isa Bella</i>	175
Figura F.4 – Composição sem título.....	176

Lista de quadros

Quadro 2.1 – Pesquisas relacionadas à aprendizagem criativa em música.....	24
Quadro 2.2 – Pesquisas que investigam criatividade e educação musical..	24
Quadro 3.1 – Ementas das disciplinas PIH I e II (piano), do CLM da UFRN.....	53
Quadro 3.2 – Perfil dos entrevistados	59
Quadro 3.3 – Planejamento de aulas de piano em grupo utilizando práticas criativas.....	67

Lista de abreviaturas e siglas

Abem – Associação Brasileira de Educação Musical

CE – Caderno de Entrevistas

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ciart – Curso de Iniciação Artística

CLM – Curso de Licenciatura em Música

EMAT – Educação Musical Através do Teclado

EMUFRN – Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

EPG – Ensino de piano em grupo

IES – Instituições de Ensino Superior

PIH – Prática de Instrumento Harmônico

PPGMUS – Programa de Pós-Graduação em Música

Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Unasp – Centro Universitário Adventista de São Paulo

Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

“Atividades criativas em música deveriam ser parte integral de todas as fases da aprendizagem humana, já que a música é um ‘espelho’ da própria vida”
(PACE, c1999, p. 10, tradução nossa)

O foco central deste livro é investigar a aprendizagem criativa em música na aula de piano em grupo.

A **aprendizagem criativa em música** tem constituído um campo fértil de possibilidades investigativas na área da educação musical. É um conceito que tem origem em áreas como a psicologia e a educação e se relaciona aos processos criativos e colaborativos de aprendizagem na aula de música, oriundos de ações como compor, apresentar e criticar música. Estudos relacionados à aprendizagem criativa em música buscam capturar as perspectivas de alunos e professores a respeito de processos de aprendizagem em música em vez de pretender apenas analisar os produtos criativos elaborados pelos alunos. Assim, considera-se fundamental em pesquisas relacionadas à aprendizagem criativa em música investigar o **como** se aprende música, analisando os atores, os processos e os diferentes contextos imbricados a essa atividade (BEINEKE, 2008; 2009; 2011; 2012b; 2013; 2015).

Nesse contexto, o uso da composição aplicada ao ensino e à aprendizagem de música é um importante recurso para a promoção da aprendizagem criativa e significativa em música. Nos últimos anos, pôde-se observar um crescimento em pesquisas relacionadas à aprendizagem criativa em música, principalmente com crianças e jovens em diferentes contextos, revelando uma predominância de estudos qualitativos e perspectivas socioculturais. Esses estudos atestam que

ações pedagógicas visando à aprendizagem criativa em música, entre elas compor, arranjar e improvisar utilizando práticas formais e informais em sala de aula, podem favorecer a autonomia e valorizar o potencial criativo dos estudantes e, conseqüentemente, promover uma formação humana mais ampla e significativa (BEINEKE, 2012b).

No entanto, o tema **aprendizagem criativa em música** ainda foi pouco investigado no contexto do público adulto e, especificamente, no ensino superior. Estudos apontam que há pouca valorização da criatividade nos cursos universitários. De acordo com Oliveira e Alencar (2014), no ambiente universitário, a implementação de práticas inovadoras que estimulem a criatividade constitui um dos desafios a serem superados por professores e estudantes. Nesse contexto, Pereira (2013, 2014) realizou pesquisas relacionadas à permanência de práticas tradicionais típicas dos conservatórios de música nas Instituições de Ensino Superior (IES), revelando a noção de um *habitus conservatorial* como modelo predominante em cursos de música em diferentes IES do Brasil. O estudo do autor revelou que a maioria dos cursos ainda privilegia a música erudita em contraposição às outras práticas musicais, como as relacionadas à música popular, evidenciando uma desconexão entre a universidade e a realidade social dos alunos. Para demonstrar essa desconexão promovida pelo *habitus conservatorial* predominante, Pereira (2013; 2014) considera a permanência de práticas tradicionais como problemas em relação à seleção curricular e resistência a mudanças de paradigmas em relação à formação musical por parte das instituições, dos professores e dos alunos.

No entanto, constatamos que o avanço em pesquisas na área da educação musical nos revela o surgimento de novos paradigmas, mudanças e novas práticas pedagógico-musicais, como a valorização de práticas criativas na aula de música. Quando observamos algumas dessas mudanças relacionadas ao ensino de piano, podemos destacar que há uma inquietação por parte dos educadores a respeito de repensar suas ações pedagógicas e oferecer um processo de aprendizagem de piano mais criativo. Tal fato pode ser constatado em pesquisas realizadas por diversos autores da área (cf. CAMPOS, 2000; LONGO, 2003; DUCATTI, 2005; FRANÇA; AZEVEDO, 2012; SANTOS, 2013; BISPO, 2014; ALMEIDA, 2014; BOLSONI, 2015).

Em relação aos cursos de licenciatura em música brasileiros, geralmente, o ensino de piano é oferecido em disciplinas como um instrumento complementar. Essas disciplinas oferecem uma formação básica no instrumento por meio de aulas individuais ou coletivas, mas também podem ir além disso, propiciando uma formação mais abrangente de música por meio do piano. Nessa direção, ocorre o ensino de piano em grupo, prática de ensino que permite trocas colaborativas no processo de ensino e aprendizagem musical e favorece práticas criativas em sala de aula (cf. MONTANDON, 1992; SANTIAGO, 1995; MELO, 2002; DU-

CATTI, 2005; MACHADO, 2008; CERQUEIRA, 2009; LEMOS, 2012; COSTA; MACHADO, 2012, v. 1; BRAGA, 2011; TORRES; ARAÚJO, 2013; FLACH, 2013; SANTOS, 2013; MELO; ROCHA, 2014; BOLSONI, 2015).

Diante desse contexto brevemente apresentado, nos indagamos a respeito dos desafios para a implementação de práticas e ações criativas no ensino de música, e as possíveis consequências e mudanças advindas dessas ações. Tendo em vista nossas experiências empíricas no ensino criativo de piano, nos indagamos também como seria possível implementar procedimentos pedagógico-musicais no ensino de piano em grupo, no contexto de um Curso de Licenciatura em Música (CLM), e, principalmente, como seria possível compreender de que modo se constituem os processos de ensino e aprendizagem musical num ambiente em que há estímulo à criatividade. Assim, chegamos à questão central deste livro: como ocorre a aprendizagem criativa em música na aula de piano em grupo, no contexto de uma disciplina relacionada a um CLM em uma IES?

Considerando essa questão, neste livro seguiremos o objetivo geral de **investigar a aprendizagem criativa em aulas de piano em grupo**.

Os objetivos específicos são:

- planejar procedimentos músico-didáticos criativos para o ensino de piano em grupo nas disciplinas Prática de Instrumento Harmônico (PIH) I e II do CLM da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN);
- aplicar procedimentos músico-didáticos criativos nas disciplinas PIH I e II do CLM da UFRN;
- discutir procedimentos músico-didáticos criativos utilizados nas disciplinas PIH I e II do CLM da UFRN;
- avaliar as perspectivas dos alunos mediante sua participação nas disciplinas PIH I e II do CLM da UFRN.

Este livro deriva de minha dissertação de mestrado, defendida em 2015, junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRN (ROCHA, 2015o). O texto original foi revisado e recebeu pequenas modificações para sua adequação ao formato de livro. Os capítulos estão organizados da seguinte maneira:

No Capítulo 2, apresentamos e discutimos os **pressupostos teóricos e de análise** que nortearam a elaboração deste livro. Os temas abordados incluem a criatividade na área da educação musical; o ensino e a aprendizagem de piano; e a inter-relação entre a aprendizagem criativa em música e o ensino de piano em grupo.

No Capítulo 3, estão descritos os **procedimentos metodológicos** utilizados durante o planejamento e a realização do estudo que orientaram a elaboração deste livro. Entre os conteúdos abordados, estão uma pesquisa-ação e os procedimentos utilizados para a coleta e a análise de dados.

No Capítulo 4, descrevemos e discutimos algumas **práticas criativas na aulas de piano em grupo** com alunos de um CLM. Dentre essas ações, destacamos processos de criação, apresentação e análise crítica de composições musicais; trocas criativas colaborativas entre alunos e professores; uso de práticas informais em sala e realização de um recital público de piano contemplando diferentes criações musicais dos alunos relacionadas a improvisação, elaboração de arranjos, composições e interpretações de repertório diversificado.

No Capítulo 5, avaliamos as **perspectivas dos alunos** a respeito das vivências adquiridas ao longo das aulas de piano em grupo que ocorreram durante o desenvolvimento deste estudo. Para tanto, levamos em consideração o prisma da aprendizagem criativa em música e o ensino de piano em grupo tendo em vista a avaliação dos resultados alcançados.

No Capítulo 6, apresentamos nossas **considerações finais** a respeito dos resultados obtidos, defendendo a importância de práticas criativas na aula de piano em grupo e visando a uma aprendizagem musical mais abrangente e ao estabelecimento de um **ciclo criativo de formação em música**.

2

CAPÍTULO

Pressupostos teóricos e de análise

“Foi como se eu tivesse numa caça ao tesouro. A sensação de compor música é você estar concentrado atrás de um papel, olhando bem onde é que tá, indo atrás e aí vai. Tem uma hora que chega. Mas a hora que chega no [sic] tesouro não é nem na hora que você diz ‘tô com a música pronta’, mas na hora que você está com a primeira sequenziuzinha [risos].”

(Palavras proferidas por Alberto (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa durante entrevista realizada na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), em Natal (RN), em junho de 2015)

Neste capítulo, discutiremos o termo criatividade e a sua relação com a área da educação musical por meio de um levantamento de pesquisas em anais de congressos, periódicos, livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado na área. Além disso, serão abordados os seguintes temas: aprendizagem criativa em música, composição adotada na área da educação musical e processos e práticas criativas em música.

2.1 A criatividade na área da educação musical

A criatividade vem sendo compreendida de diferentes maneiras em áreas distintas do conhecimento ao longo da história da humanidade. Estudos relacionados ao tema ganharam maior destaque, principalmente no final do século XIX e no início do XX, atrelados à área da psicologia e, posteriormente, ampliados para outros campos do conhecimento, como a área da educação. Se até o período Romântico a criatividade ainda era concebida como obra divina, **um dom**, no início do século XX, ela passou a ser atribuída à capacidade humana e, no século XXI, está sendo estudada em relação ao contexto cultural no qual se insere (BEINEKE, 2012b).

O conceito de **criatividade** está relacionado à emergência de um produto novo, à resolução de problemas, ao levantamento de novas questões, à inovação e aos processos de criação (BEINEKE, 2012b; CAVALCANTE, 2009). Nesse contexto, os diversos significados atribuídos ao termo criatividade ampliam seu campo de compreensão, permitindo diferentes perspectivas e possibilidades distintas de estudo, que podem se relacionar tanto ao senso comum quanto a campos do conhecimento científico, como a psicologia, a educação e também a música.

Beineke (2012b) discute a polarização entre os termos **Criatividade** e **criatividade**. O primeiro termo, com C maiúsculo, se refere a todas as “[...] produções criativas que produziram novidades relevantes no domínio do conhecimento” (p. 48), abarcando grandes atos e personalidades criativas – é uma criatividade eminente. Já o termo **criatividade**, com c minúsculo, remete ao “[...] indivíduo que produziu algo novo somente para ele mesmo” (p. 48-49), em atos do cotidiano – é uma criatividade cotidiana. Nesse sentido, a dicotomia **Criatividade** x **criatividade** é um fenômeno que compreende uma dimensão intersubjetiva, na qual interagem o produtor e a audiência. Beineke (2012b) apresenta ainda outras questões relacionadas ao tema: (1) qual seria o grau de relevância de uma produção criativa para uma sociedade ou para o indivíduo que a produz; e (2) o quanto essa criação seria considerada inovadora e original para essa sociedade ou esse indivíduo.

Para Cavalcante (2009, p. 18), embora não haja um consenso entre os pesquisadores sobre o que seja criatividade humana, o conceito geralmente indica “um potencial para a inovação” ou “um agir-pensar transformador” que emerge da cultura em que está inserido, cumprindo funções sociais nas múltiplas “realidades e contextos do cotidiano”. No entanto, em virtude da natureza multifacetada do termo criatividade, sua compreensão pode gerar preconceitos, principalmente quando o termo se associa a uma qualidade humana restrita a poucos privilegiados, como os gênios ou aqueles que receberam um **dom**, não sendo acessível a pessoas comuns (CAVALCANTE, 2009).

As pesquisas sobre **aprendizagem criativa** na área da educação têm sido feitas por diversos autores, como Anne Craft, Pamela Burnard, Bob Jeffrey e Peter Woods. Nos trabalhos desses autores, são considerados, principalmente, os processos de aprendizagem e as perspectivas dos participantes em relação a eles, nos diferentes contextos em que ocorrem (cf. BEINEKE, 2012b). Já na área da Psicologia, destaca-se o húngaro Mihaly Csikzentmihalyi com sua Teoria do Fluxo (*Flow*), psicologia da descoberta e da invenção, que está relacionada à criatividade, à motivação e à emoção. Nesse sentido, a criatividade é fruto da inter-relação do indivíduo com o seu contexto cultural e social, constituindo um processo em que diferentes áreas do conhecimento se transformam e em que os produtos ou ideias criados passam por julgamentos sociais que os validam como relevantes ou não (BEINEKE, 2009; CSIKZENTMIHALYI, 1999).

Já na área da educação musical, a valorização do tema criatividade pode ser observada desde pesquisas mais recentes, como também por meio de propostas pedagógicas sugeridas por diversos educadores da área, como: John Paynter, Murray Schafer, Hans Joaquim Koellreutter, Carl Orff, Edgar Willems e Jaques-Dalcroze (MATEIRO, ILARI, 2013). São comuns às propostas pedagógicas apresentadas por esses autores abordagens pautadas numa escuta ativa/crítica e em processos que permitam ao aluno criar, executar, ouvir criticamente e analisar suas criações, tendo como resultados não apenas a experimentação de sons, mas também as produções com sentido musical para ele. No entanto, para que isso ocorra, o professor de música necessita mediar o processo, esclarecendo os objetivos das atividades propostas, visando a tornar o desenvolvimento delas e os produtos criativos gerados pelos alunos fontes significativas de aprendizagem musical.

Ainda nesse contexto, em pesquisas mais recentes na área da educação musical, destacam-se principalmente estudos relacionados a **aprendizagem criativa em música, ensino criativo em música, composição como recurso pedagógico, práticas e processos criativos, concepções sobre criatividade e perspectivas de alunos sobre processos criativos em música**, entre outros temas.

Com o objetivo de sumarizar o que foi dito até aqui, apresentamos dois quadros a seguir: o primeiro (Quadro 2.1) com os temas de estudos diretamente relacionados à aprendizagem criativa em música e os diferentes autores que abordaram o assunto e o segundo (Quadro 2.2) com outras referências que relacionam o tema criatividade com educação musical.

Quadro 2.1 – Pesquisas relacionadas à aprendizagem criativa em música.

TEMA	REFERÊNCIA
O ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica (periódico)	Beineke (2015)
Processos de aprendizagem, a partir da perspectiva dos alunos, no contexto de aulas coletiva de piano no ensino superior (anais de congresso)	Bolsoni (2015)
A composição na educação musical para crianças (periódico)	Beineke; Zanetta (2014)
As perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica (dissertação)	Visnadi (2013)
Aprendizagem criativa no contexto de uma oficina de Música com crianças (dissertação)	Machado (2013)
Aprendizagem criativa e educação musical (periódico)	Beineke (2012b)
Aprendizagem criativa na escola (periódico)	Beineke (2011)
Processos intersubjetivos na composição musical de crianças (tese)	Beineke (2009)
A composição no ensino de música (periódico)	Beineke (2008)

Fonte: Rocha (2015o).

Quadro 2.2 – Pesquisas que investigam criatividade e educação musical.

TEMA	REFERÊNCIA
Modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo (periódico)	Nazario; Mannis (2014)
Processos criativos no ensino de piano (dissertação)	Almeida (2014)
Práticas criativas em educação musical (anais de congresso)	Fonterrada et al. (2014)
Arranjos para piano em grupo (dissertação)	Flach (2013)
Afetividade e o desenvolvimento da criatividade musical na educação infantil (periódico)	Neder (2012)
Proposta de elaboração de um método para o ensino de piano individual e coletivo (periódico)	Lemos (2012)
Criatividade musical (livro)	Cavalcante (2009)
Compor e gravar músicas com adolescentes (dissertação)	Lorenzi (2007)
Criatividade na aula de piano (periódico)	Glaser (2007)

(continua)

Quadro 2.2 – Pesquisas que investigam criatividade e educação musical (continuação).

O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano (periódico)	Cerqueira (2009)
A composição na aula de piano em grupo (dissertação)	Ducatti (2005)
Composição, apreciação e performance na educação musical (periódico)	França; Swanwick (2002)
O fazer criativo em música (dissertação)	Finck (2001)
Novos paradigmas na educação musical (livro)	Campos (2000)

Fonte: Rocha (2015o).

2.1.1 Ampliando o conceito de composição na área da educação musical

O uso da composição na área da educação musical abrange diferentes aspectos criativos, performáticos, analíticos e educativos capazes tanto de estimular a criatividade e a autonomia dos participantes quanto favorecer a (re)construção de conhecimentos. Nesse sentido, “Compor Música é tomar decisões musicais: escolher sonoridades, instrumentos, ritmos, experimentar diferentes combinações, decidir quando é hora de repetir, quando é hora de variar ou contrastar elementos musicais” (BEINEKE; ZANETTA, 2014, p. 198).

Antes de discutirmos a respeito da composição na área da educação musical faz-se necessário compreender que a pedagogia da música, na qual se insere a educação musical, compreende diferentes dimensões do conhecimento humano que estão intrinsecamente relacionados: história, sociologia, antropologia, pedagogia, filosofia e musicologia, entre outros. Essas áreas orientam ações músico-educacionais de professores num movimento de constantes transformações. Nesse ponto de vista, o papel da pedagogia da música é guiar a aquisição de conhecimentos múltiplos no intuito de “compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar” (KRAEMER, 2000, p. 66).

Também é necessário considerarmos que a composição musical como recurso pedagógico-musical favorece processos de aprendizagem mais abrangentes em música. Nessa linha de raciocínio, Campos (2006) realizou um estudo para estabelecer relações entre a **teoria da aprendizagem significativa**, adotada por David Ausubel, e o ensino de música. Essa teoria da aprendizagem significativa pressupõe a necessidade de atribuir significados para que uma aprendizagem ocorra. Por esse prisma, Campos (2006) defende que a construção do conhecimento musical é

um processo de constantes transformações de valores, significados e integrações, os quais sofrem influência de aspectos motivacionais. Nesse contexto, consideramos importante que o professor de música reflita e repense a respeito de suas práticas, elaborando diferentes estratégias pedagógicas para mediar o processo educativo e facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Nas palavras da autora,

Seja nas aulas individuais de instrumento musical, seja nas aulas em grupo, o professor de Música deve promover integração de informações e propiciar situações diversas para que os alunos tenham a oportunidade de transformar seu conhecimento. As atividades de interpretação, apreciação e composição musical devem contribuir para isso: devem ser significativas para os alunos, motivando-os a descobrir e aprender em diversas situações. (CAMPOS, 2006, p. 151)

Tendo em vista as diferentes dimensões que compreendem a **pedagogia da música** e a premissa de que a composição musical oferece um leque de aprendizagem musical mais significativa, buscamos, neste livro, trazer elementos para que se compreenda a **composição** à luz da educação musical, de forma ampla, abarcando diferentes processos e produtos, entre eles criações musicais simples ou mais complexas, utilizando ou não notação musical, elaboração de arranjos, improvisações. Conforme França e Swanwick (2002, p. 8-9):

A composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. Esse argumento é suficiente para legitimá-la como atividade válida e relevante na educação musical.

Esses autores consideram ainda que experiências ativas integrando as modalidades de **apreciação, composição e performance musical** favorecem uma educação musical abrangente, mas reforçam que é necessário expandir os conceitos de apreciação, composição e performance, superando velhos paradigmas. Ainda nas palavras dos autores:

[...] é preciso encontrarmos um equilíbrio entre o desenvolvimento da técnica e da compreensão, entre tendências imitativas e imaginativas, para que os indivíduos sejam capazes de articular uma compreensão musical genuína através das 'janelas' principais pelas quais ela pode ser revelada: composição, apreciação e performance musical. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 38)

França (2006) considera que um dos fundamentos da educação musical contemporânea está alicerçado no fazer musical ativo por meio da composição, apreciação e performance musical, abordagem presente na **Teoria e Modelo Espiral de**

Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick. Essa teoria abrange três dimensões primordiais e cumulativas do discurso musical: **forma**, **caráter expressivo** e **materiais sonoros**. A modalidade da **composição** favorece o pensamento abstrato; estimula processos psicológicos e imaginação; permite estruturas sonoras e expressivas, conforme a intenção do sujeito; permite a modalidade de **apreciação** – escuta ativa –; permite ao indivíduo compreender e assimilar, imitando internamente as combinações sonoras ouvidas; e, por fim, permite a modalidade de **performance** musical, que consiste na realização/execução vocal ou instrumental, e possibilita ao sujeito acionar um conjunto de habilidades sensoriais, motoras e intelectuais que lhe possibilitam dominar a música. Nessa acepção, França (2006, p. 71) afirma que “integrar essas modalidades na educação musical significa equilibrar atividades de tendências imitativas e imaginativas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno”.

Haja visto a Teoria e Modelo Espiral de desenvolvimento musical de Keith Swanwick, consideramos que a modalidade **composição** agrega hierarquicamente uma posição de destaque na área da educação musical que possibilita unir simultaneamente **apreciação** e **performance**, podendo ser compreendida não somente como meio de gerar novos produtos musicais na aula de música, mas também de contribuir para que os alunos possam ampliar e aprofundar sua compreensão e seu senso crítico e criativo ao ouvir, criar e fazer música, o que, conseqüentemente, pode contribuir para uma formação mais abrangente.

2.1.2 Práticas criativas no ensino de música

Consideramos que os termos **práticas**, **abordagens** e/ou **atividades criativas** em música se relacionam às ações pedagógico-musicais criativas adotadas por professores de música. Para ilustrar essa premissa, fazemos referência à pesquisa de Fonterrada et al. (2014), que teve o objetivo de conhecer o estado de arte das práticas criativas em educação musical no Brasil, considerando os resumos de dissertações de mestrado e de teses de doutorado disponíveis no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), analisando, especificamente, as principais questões de pesquisas, hipóteses, objetivos, métodos, fundamentação teórica, justificativa e resultados desses estudos. Levando em consideração esses resumos, Fonterrada et al. (2014) constatam um aumento de publicações a respeito de práticas criativas em música nos últimos anos e apontam algumas das principais contribuições da criatividade para o desenvolvimento humano: a criatividade possui um fator gerador de “saúde mental”; estimula a “re-invenção do sujeito, de suas relações e afazeres”; possui ação “transforma-

dora e emancipatória”; favorece a “construção da intersubjetividade” e estimula o “pensamento crítico” e a “autonomia” (FONTERRADA et al., 2014)¹. Nas palavras dos autores,

É importante pensar sobre a questão das práticas criativas neste momento histórico pelas razões expostas a seguir: enquanto a tradição de ensino e aprendizagem de música nos estabelecimentos especializados tem por meta preparar seus alunos para tocar um instrumento musical ou cantar, na educação básica, a presença da música é quase inexistente, mas, mesmo nos casos em que se dá, não se sabe de que maneira as práticas musicais criativas comparecem aos currículos escolares. (FONTERRADA et al., 2014)²

Nessa direção, cabe citar Cavalcante (2009, p. 45) quando afirma que práticas criativas em música também compreendem “interpretar uma música”; “dirigir um grupo musical”; “inventar atividades lúdicas para crianças”; “mixar sons num estúdio de gravação”; preparar aulas de música; propor “maneiras de se compor e arranjar, quer seja por meio de planejamento prévio quer seja por meio de improvisação”, visando a “procedimentos de criação e resultados musicais satisfatórios que tragam uma formação artística mais sólida”. Diante das diferentes concepções do termo **práticas criativas em música**, apontadas anteriormente tanto por Fonterrada et al. (2014) quanto por Cavalcante (2009), neste livro, adotamos o termo práticas ou atividades criativas em música para nos referirmos a alguns procedimentos músico-didáticos empregados no ensino de piano em grupo visando a estimular processos criativos em sala de aula, tais quais: o uso da composição, a improvisação, o arranjo, a prática de acompanhamento, entre outras. Essas práticas serão discutidas de maneira pormenorizada no Capítulo 4 deste livro.

Consideramos importante, ainda, discutirmos e esclarecermos previamente nossa concepção a respeito de **pedagogia** ou **proposta, práticas, abordagem, ações, processos** e **atividades** quando se relacionam à criatividade em música. Acreditamos que essas palavras se inter-relacionam. No entanto, consideramos que **proposta pedagógico-musical criativa** remete ao método e/ou aos princípios que ordenam e orientam uma prática musical ou um conjunto de ações criativas em música. A **prática criativa em música** relaciona-se às ações músico-didáticas ou pedagógico-musicais adotadas por professores visando a conduzir processos criativos no ensino de música. Por **processos criativos em música**, compreendemos os caminhos ou os meios para se alcançar resultados criativos em música

1 Documento *online* não paginado.

2 Documento *online* não paginado.

envolvendo os processos de aprendizagem musical dos participantes. E por **atividade criativa em música**, consideramos os exercícios musicais criativos sugeridos por meio de práticas criativas que conduzem a processos criativos em música.

Nesse contexto, Finck (2001) realizou um estudo relacionado ao processo de construção do conhecimento por meio da criação musical em atividades utilizando procedimentos como composição, improvisação e interpretação em sala de aula, com um grupo de cinco alunas com idades entre 9 e 13 anos. A ênfase nesse estudo foi dada aos procedimentos de estruturação e à organização das criações musicais dessas alunas por meio de elementos musicais e extramusicais. Os procedimentos da pesquisa de Finck foram: exploração sonora, estruturação sonora, estruturação performática e estruturação gráfica. Considerando os resultados de sua pesquisa, essa autora defende que a compreensão musical não depende exclusivamente da possibilidade de saber ler uma partitura escrita em notação formal e propõe “a importância do fazer, explorar, estruturar para então, compreender o objeto sonoro” (FINCK, 2001, p. 161) como ações que podem favorecer positivamente o aspecto motivacional na aula de música. Nas palavras da autora: “a quebra de barreiras entre o conhecimento formal e informal; o conhecimento ao mesmo tempo específico e geral, subjetivo e objetivo e, por fim, a transdisciplinaridade” (FINCK, 2001, p. 161) são diretrizes que contribuem para estimular a criatividade na área da educação musical.

Na atualidade, os estudos relacionados à criatividade em música tendem a ser qualitativos, realizados a partir de perspectivas socioculturais, superando a dualidade entre criatividade individual e social e visando à aprendizagem colaborativa em sala de aula. Em vez de estudos para medição da criatividade, as novas investigações se concentram em discussões filosóficas a respeito de sua natureza e das possibilidades de aplicações práticas no cotidiano escolar. Nesse contexto, **o ensino criativo** baseia-se nas abordagens imaginativas do professor para tornar a aprendizagem mais interessante e efetiva; **o ensino para a criatividade** analisa o pensamento para o desenvolvimento do pensar criativo dos estudantes e **a aprendizagem criativa** procura capturar a perspectiva do professor e do aluno relacionada aos processos de aprendizagem musical (BEINEKE, 2012b).

2.1.3 Aprendizagem criativa em música

Como dito na introdução deste livro, a **aprendizagem criativa em música** tem origem em áreas como a psicologia e a educação e se relaciona aos processos criativos e colaborativos de aprendizagem na aula de música e às ideias de música dos alunos, oriundas de ações como compor, apresentar e analisar/criticar música (BEINEKE, 2008; 2009; 2011; 2012b; 2015; BEINEKE; ZANETTA, 2014; VIS-

NADI, 2013; MACHADO, 2013).

Tratando desse tema, Beineke (2009) investiga como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical com crianças no contexto do ensino de música na educação básica, tendo como referencial teórico dois eixos: 1) as perspectivas das crianças e 2) as perspectivas do professor de música a respeito da aprendizagem criativa. Tendo em vista o eixo 1, as perspectivas das crianças, foi estudado o **modelo sistêmico de Csikszentmihalyi** e de pesquisas em educação musical relacionadas às práticas e às concepções musicais das crianças sobre as dimensões de criatividade, o **domínio**, o **campo** e o **indivíduo**. No eixo 2, foi investigado o papel do professor no processo de aprendizagem criativa à luz da educação musical. Como método, Beineke (2009) utilizou um estudo de caso em aulas de música com crianças, nas quais foram coletados dados da observação e do registro em vídeo de atividades de composição musical, de grupos focais com alunos, de entrevistas semiestruturadas e de entrevistas de reflexão com vídeo com a professora de música da turma.

Conforme Beineke (2009) aponta, as dimensões criativas se articulam nas atividades de composição em grupo, apresentação e crítica musical das produções dos alunos, nas quais estes atuam como compositores, intérpretes e críticos e constroem, desse modo, sua identidade, num processo colaborativo que pode ampliar suas experiências e reflexões musicais. A atuação do professor de música como mediador torna-se fundamental e pode estabelecer um ambiente de relações sociais positivas de comprometimento com os processos de aprendizagem e colaboração coletiva dos alunos, valorizando suas contribuições e promovendo uma aprendizagem criativa na qual fluem **ideias de música** (BEINEKE, 2009).

O conceito de **ideias de música** adotado por Beineke (2009, 2015) é empregado para dar significado ao que os alunos atribuem às suas composições musicais, por meio de **processos criativos e intersubjetivos** de fazer e pensar música, envolvendo atividades dinâmicas como **questionar, transformar e ampliar ideias**. Entre as possibilidades para explorar as **ideias de música** está o emprego do **ciclo da aprendizagem criativa em música**, que se constitui de atividades como **compor, apresentar e criticar música** em sala de aula. Esse ciclo pode ser compreendido mais claramente por meio do esquema apresentado na Figura 2.1:

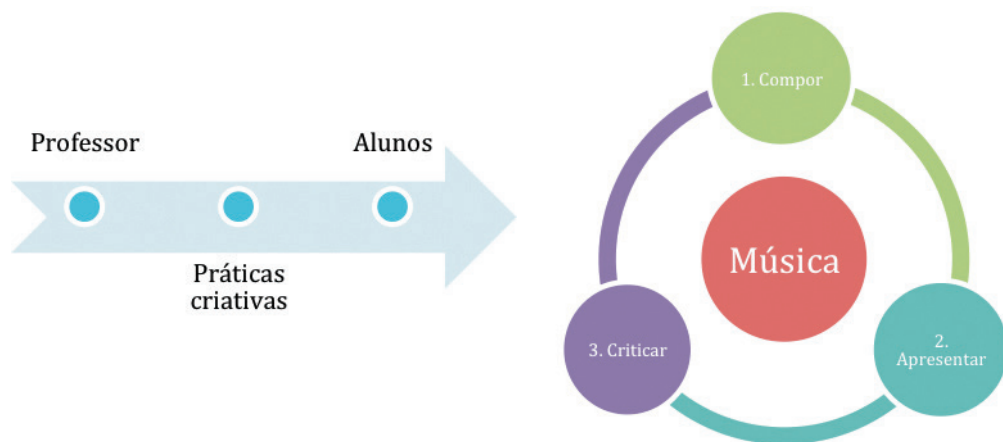


Figura 2.1 – Ciclo da aprendizagem criativa em música. Fonte: adaptada de Beineke (2009; 2013; 2015).

Nesse contexto, quando o **ciclo da aprendizagem criativa em música** ocorre em sala de aula, o professor pode estabelecer com seus alunos uma **dinâmica social colaborativa** e de **engajamento mútuo**, ambiente no qual todos aprendem juntos por meio de trocas. Mas, para que isso ocorra, é necessário que o professor de música acompanhe os diferentes processos de aprendizagem envolvidos, estimulando a expressão criativa de seus alunos e estabelecendo um ambiente participativo e receptivo às **ideias de música** que esses trazem em seu repertório para sala de aula (BEINEKE, 2009, 2015).

Beineke (2015) investiga também como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam às atividades de composição na educação musical escolar, observando como a influência das ações pedagógicas criativas do professor contribuem para a aprendizagem de seus alunos. A autora afirma que essa configuração de interação e troca social pode gerar

uma comunidade de aprendizagem engajada e comprometida no processo de negociação e significado de práticas em sala de aula, compartilhando maneiras de fazer e pensar música que sustentam a atividade criativa ao mesmo tempo em que ela se desenvolve nesse processo (BEINEKE, 2015, p. 56).

Diante do crescimento de pesquisas relacionadas à **aprendizagem criativa** na área da educação musical, o uso da composição como recurso pedagógico-

-musical torna-se um tema que pode ser investigado sob diferentes pontos de vista teóricos e metodológicos, envolvendo aspectos musicais e socioculturais. Sobre esse aspecto, Beineke (2008, p. 29) considera que “a aprendizagem criativa é medida culturalmente nas atividades de composição”. Vale observar, ainda, que, nas palavras de Beineke, as pesquisas que investigam a composição de crianças no ambiente escolar possuem algumas abordagens predominantes: “processos composicionais”; “avaliação da composição musical”; “contexto e variáveis sociais na atividade de composição”; “concepções e práticas dos professores”; e “perspectivas das crianças sobre composição” (BEINEKE, 2008, p. 20).

Conforme Beineke (2008), as pesquisas que tratam de **processos composicionais** de crianças em sala de aula estão relacionadas, principalmente, aos processos psicológicos visando à compreensão das atividades que envolvem a elaboração de suas composições. Por outro lado, os estudos relacionados à **avaliação da composição musical** tendem a estabelecer critérios para avaliar as produções musicais das crianças, observando quais os conhecimentos e habilidades são mais importantes em seu processo de composição a partir de perspectivas teóricas, principalmente sobre criatividade e desenvolvimento musical.

Em pesquisas relacionadas ao **contexto** e às **variáveis sociais na atividade de composição**, há uma predominância de trabalhos utilizando pesquisa-ação para investigar situações em contextos educativos, como em sala de aula, para “o reconhecimento das dimensões socioafetivas, de interação e o contexto educativo no qual a composição está inserida como determinantes do processo e resultados composicionais” (BEINEKE, 2008, p. 23). Já as pesquisas sobre **concepções e práticas dos professores** discutem as ações do professor de música, as metodologias aplicadas, as concepções e as práticas sobre criatividade e composição musical em sala de aula e sua interferência sobre os resultados das composições musicais dos alunos. E, finalmente, os estudos com maior tendência nas pesquisas atuais publicadas no Brasil são aqueles relacionados às **perspectivas das crianças sobre composição**, que investigam questões mais subjetivas a partir do ponto de vista dos alunos sobre os significados que eles atribuem aos seus processos de composição e produtos musicais (BEINEKE, 2008).

Os significados que as crianças atribuem a suas ideias, ações e práticas criativas podem revelar muito sobre sua compreensão musical e servir como meio importante para o planejamento e a orientação das aulas pelo professor. Então, trabalhar com práticas criativas em sala de aula ouvindo os significados atribuídos às criações ultrapassa o objetivo inicial da simples criação de novos materiais e produtos musicais para chegar a um objetivo maior, que envolve um processo de aprendizagem colaborativa no qual interagem professores e alunos: fazer música juntos, ouvindo uns aos outros, dialogando e construindo conhecimentos pela troca criativa (BEINEKE, 2011). Assim,

ouvir as crianças com o intuito de conhecer as ideias de música que fundamentam sua compreensão musical pode oferecer subsídios importantes para a condução das aulas pelo professor, que analisa não apenas como as crianças pensam música, mas também como atribuem significados às suas práticas musicais (BEINEKE, 2011, p. 103).

Levando em consideração os apontamentos de Beineke (2008, 2009, 2011, 2012b, 2015) e o estudo realizado por Silva (2010), que trata da composição como recurso no processo ensino/aprendizagem musical, podemos supor que uma aprendizagem musical criativa ocorre em sala de aula quando o ambiente favorece tal situação por meio da substituição da rigidez e da formalidade por uma **desordem propositiva** ou **confusão ordenada** que possibilite a reconfiguração dos padrões pré-estabelecidos desde a postura do professor, a configuração do uso espacial da sala, os conteúdos e as pedagogias empregadas, até o estabelecimento de trocas e colaboração entre todos os participantes.

Em outro estudo, Krüger e Araújo (2013) observam que o processo de aprendizagem da composição musical em aulas coletivas ocorre por meio de **experiências vicárias**, ou seja, aquelas nas quais os alunos aprendem por meio da observação e participação em grupo. Desse modo, afirmam que compor em grupo pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do senso crítico e para o aumento da motivação, além de melhorar os resultados da qualidade artística das obras apresentadas. Ainda segundo Krüger e Araújo (2013), as aulas de composição em grupo podem proporcionar amplos debates a respeito dos processos posicionais e das novas possibilidades de aprendizado. Por isso, os professores de música e os gestores educacionais deveriam inserir essa prática em seus projetos pedagógicos. Nas palavras de Beineke e Zanetta (2014),

Metodologicamente, é importante que o professor encontre o equilíbrio entre estrutura e liberdade ao levar propostas de composição à sala de aula, tendo clareza dos seus objetivos e cuidando para que a atividade não perca o sentido musical nem torne os alunos “engessados” para compor em estruturas fechadas (BEINEKE; ZANETTA, 2014, p. 199).

Ao considerarmos também as escolhas que podem favorecer a prática de compor música em sala de aula, observamos a existência de fatores que contribuem para um ambiente colaborativo: a) uma postura aberta e flexível do professor; b) o reconhecimento dos interesses dos estudantes; c) o estabelecimento de uma ponte entre as propostas de sala de aula e as experiências musicais externas dos alunos; d) a participação dos alunos na avaliação de suas composições; e) o conhecimento do professor sobre as competências dos alunos, considerando suas “práticas de performance, reflexão e escuta” e, conseqüentemente, sua expressão

musical, pois “observar o fazer musical dos alunos, buscando compreender os seus processos composicionais, é fundamental para o planejamento e condução das aulas” (BEINEKE, 2008, p. 29).

Outra abordagem criativa em música é a utilização da **improvisação** em sala de aula, pois tal prática possibilita um processo criativo em tempo real e permite aos alunos fazerem escolhas enquanto participam da performance musical, criando, explorando, escolhendo ideias musicais e tocando simultaneamente. Mas a habilidade de improvisação exige – além de técnica, memória musical, inventividade e percepção – a prática de tocar de ouvido, abordagem pouco estimulada em boa parte dos cursos de música do Brasil, uma vez que, na maioria deles, a ênfase é dada principalmente à leitura de partituras e à interpretação de obras existentes. E mesmo que existam possibilidades de improvisar durante a interpretação de uma obra ou na realização de um acompanhamento, muitos músicos ainda se sentem inseguros em **ousar** criar tais efeitos ou variações não programadas. No entanto, aprender a improvisar é possível e a improvisação pode ser ensinada por meio de técnicas específicas e diante do interesse e da motivação de alunos e professores, sem que se abandonem outras habilidades que devem ser trabalhadas paralelamente, como ouvir, tocar, criar e analisar, para que ao relacionar essas ações, conhecimentos possam ser construídos (LONGO; AGGIO, 2014).

Se, por um lado, a improvisação permite explorar ideias musicais, por outro, a composição permite organizar e estruturar essas ideias. Mas é importante destacar que ambas as abordagens podem ser consideradas atividades criativas **promotoras e articuladoras de conhecimentos e estruturas musicais**, podendo ampliar o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos ao permitir a exploração de recursos sonoros e a formulação e resolução de questões musicais durante o processo criativo. Nesse sentido, Cavalcante (2009) propõe alguns procedimentos para a elaboração musical tendo em vista a percepção sonora e visando a favorecer os processos criativos e a criação de produtos musicais em sala de aula. Segundo Cavalcante (2009), o uso desses procedimentos pode auxiliar na exploração e na experimentação de ordenações e combinações sonoras, além de poder gerar produtos artísticos e motivar os participantes desse processo. Os procedimentos elencados pelo autor compreendem:

1. **Buscar sons ao redor, na memória e na imaginação**, experimentando possibilidades e combinações sonoras, utilizando a grafia livre como ferramenta de ordenação dos sons e, posteriormente, o uso convencional de escrita musical, utilizando a pauta e a grafia tradicional.
2. **Refletir sobre as práticas de percepção, ordenação e execução dos sons**, o que pode ser feito a partir da gravação sonora e, posteriormente, pelo

registro gráfico, em partitura ou notação não convencional numa folha de papel.

3. **Explorar os efeitos sonoros de um instrumento musical.**
4. **Inventar e ordenar ideias musicas:** a) compor uma peça completa a partir de ideias simples, fragmentos rítmicos, melódicos e / ou harmônicos; b) elaborar eventos por repetições, variações e contrastes das ideias iniciais; e c) ordenar as combinações de repetições, variações e contrastes numa sequência interessante, que resulte numa peça musical completa.
5. **Explorar aspectos melódicos e harmônicos por meio de improvisação livre.**
6. **Explorar estruturas formais tradicionais,** como a estrutura binária (AB) e ternária (ABA).

A prática do **arranjo** também constitui uma atividade criativa e serve para o desenvolvimento de processos colaborativos e motivadores em sala de aula. Essa abordagem permite aos alunos escolherem e explorarem músicas de seu gosto pessoal, envolvendo, nesse processo, aspectos afetivos e técnico-musicais que podem gerar uma maior motivação nas aulas de música. Nesse contexto, o professor atua ao elaborar esses arranjos para os alunos ou com eles, ou ainda, mediando o processo de criação dos arranjos dos próprios alunos. Em todo caso, recomenda-se que o professor de música faça escolhas técnico-musicais contextualizadas e coerentes com o perfil de seus alunos, para que as criações musicais não se tornem fáceis ou difíceis demais de serem executadas. Nesse sentido, a prática de arranjo é mais interessante de ser realizada em grupo (CERQUEIRA, 2009; FLACH, 2013).

Uma variação da prática do arranjo é a prática do **rearranjo**, que se trata de uma estratégia criativa baseada em um roteiro de ação simples, mas com uma clara orientação pedagógica para conduzir os trabalhos musicais. Para isso, utilizam-se atividades como explorar, improvisar e estruturar sons, considerando as vivências dos alunos e contribuindo para que estes desenvolvam habilidades e conhecimentos e, com isso, possam ampliar seu universo sociocultural. O objetivo é “recriar a própria música [, que] é um meio de possuí-la ativamente, ou mesmo criticá-la” (PENNA, 2008, p. 46). Nesse sentido, a prática do rearranjo pode ser realizada em sala de aula por alunos e orientada pelo professor de música, considerando três etapas: 1) escolher uma música; 2) realizar uma tempestade de ideias e 3) estruturar essa música conjuntamente. Na primeira etapa, o professor apresenta a proposta e os alunos sugerem músicas e definem quais serão trabalhadas, conforme os critérios estabelecidos. Na segunda etapa, o professor estimula os alunos a fazerem um levantamento dos significados das músicas escolhidas

e de seus elementos sonoros e constrói um painel com esses apontamentos. Na terceira etapa, tomando por base o painel inicial, o professor conduz o processo de elaborar um arranjo, representando-o com grafia simples e notação alternativa para elaborar uma partitura. As soluções encontradas são testadas e reajustadas até que a turma alcance a versão final. Essa versão final é registrada para uma avaliação posterior (PENNA, 2008).

Todas as práticas criativas no ensino de música apontadas anteriormente, como a elaboração de composições, de arranjos e de improvisações, podem ser registradas em notação convencional, não convencional e/ou por meio do registro de áudio e/ou vídeo. O processo de registrar e assistir o resultado das criações musicais elaboradas em sala de aula permite aos alunos e aos professores avaliarem criativamente suas ações criativas e técnico-musicais e, ao mesmo tempo, é uma atividade divertida, motivadora e afetiva.

Como exemplo dessa prática, retomemos o trabalho de Lorenzi (2007), que realizou um estudo sobre processos composicionais vinculados ao registro sonoro e a produção de um CD com um grupo de dez adolescentes que participaram de uma oficina na rede pública municipal de ensino, na cidade de Gravataí (RS). Para isso, o autor realizou uma pesquisa-ação como metodologia, adotando como referencial teórico a composição musical nos cursos de Educação Musical e Música e Tecnologia. Uma das conclusões apontadas por ele é a de que os processos composicionais não são apenas permeados por estruturas musicais, mas também por um **conjunto de inter-relações socioafetivas** do grupo investigado. A pesquisa também mostra que práticas pedagógico-musicais criativas associadas ao uso de tecnologias são oportunas e possibilitam explorar as potencialidades dos alunos, especialmente de adolescentes, permitindo a **apropriação e o redimensionamento do fazer musical**. Tal fato pôde ser verificado por meio da observação de elementos como a motivação dos adolescentes no estabelecimento de metas, no processo coletivo, na elaboração de composições musicais, no registro e na audição de músicas compostas pelos alunos por meio de um CD, e também por meio de registros dos depoimentos dos alunos a respeito de seu processo composicional.

2.2 Ensino e aprendizagem de piano

Nesta seção, apresenta-se uma contextualização do tema piano relacionado ao ensino e aprendizagem em música e, mais especificamente, a respeito do **ensino de piano em grupo, piano como instrumento complementar e práticas criativas na aula de piano em grupo**.

2.2.1 Sobre piano e educação musical

A seguir, apresentamos algumas considerações relacionadas ao tema **piano** na área da **educação musical**, situando as principais referências para a realização da pesquisa realizada e apresentada neste livro. Destacamos que há uma expansão de concepções e pesquisas que tratam do ensino de piano no Brasil e que tal afirmativa pode ser reforçada pelos resultados do estudo realizado por Bispo (2014), que analisou cinquenta trabalhos entre artigos, monografias, dissertações e teses, no período de 1992 a 2013, os quais foram categorizados em diferentes temáticas relacionadas ensino de piano, como: “ensino de piano para iniciantes”, “ensino de piano em universidades”, “ensino de piano e motivação”, “criatividade no ensino de piano”, “ensino de piano em grupo”, “ensino coletivo de piano” e também “ensino de piano em geral”. Considerando esse levantamento, selecionamos alguns trabalhos que tratam principalmente dos temas piano em grupo, piano complementar e criatividade no ensino de piano com o objetivo de aprofundar a fundamentação do presente livro.

Almeida (2014) realizou uma pesquisa de mestrado relacionada aos processos criativos no ensino de piano. O autor argumenta em favor das contribuições na adoção de práticas e processos criativos no ensino de piano com crianças e discute onze livros de piano que apresentam em suas propostas pedagógico-musicais abordagens para o desenvolvimento de processos criativos no ensino de piano. Os autores desses livros são os educadores musicais: Robert Pace, Ernest Widmer, György Kurtág, Violeta Hemsy de Gainza, Marisa Fonterrada e Maria Lúcia Pascoal, Harald Bojé, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves e Cacilda Borges Barbosa, Fernanda Fontoura, Ana Consuelo Ramos e Gislene Marino, Laura Longo, María José Zabala e Mirian Tuñez. Tendo em vista os princípios norteadores adotados por esses educadores musicais, Almeida (2014) considera relevante a utilização de diferentes métodos visando aos processos criativos na aula de piano.

Ao realizarmos um levantamento de pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de piano nas revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) entre os anos de 1992 a 2015, utilizando como palavra-chave o item **piano**, constatamos um número pequeno de publicações: apenas nove artigos publicados nos últimos 23 anos. Esses trabalhos versam sobre assuntos relacionados a: processos de aprendizagem de músicos pianistas (BRASIL; GALVÃO, 2015); mudanças de paradigmas sobre práticas pedagógicas no ensino de piano em conservatórios de música (FRANÇA; AZEVEDO, 2012; VIEGAS, 2006); o ensino de piano centrado no aluno (GLASER; FONTEERRADA, 2006); a composição no ensino de piano (FRANÇA; PINTO, 2005); contribuições da neurociência para a aprendizagem de piano (HIGUCHI, 2005); leitura musical no piano (RAMOS;

MARINO, 2003); a avaliação no ensino de piano (SANTOS; HENTSCHKE; FIALKOW, 2000) e piano em grupo (SANTIAGO, 1995).

Além disso, também pesquisamos sobre o assunto **ensino e aprendizagem de piano** em outros periódicos, livros, dissertações e teses.

2.2.2 Ensino de piano em grupo (EPG)

Para Tourinho (2007), no ensino coletivo de instrumento, as trocas que envolvem o aprendizado musical ocorrem em meio a observações e interações, influenciadas por hábitos sociais. Nesse sentido, o EPG favorece o processo de trocas, participação e colaboração; permite um melhor aproveitamento do tempo de estudo dos alunos e das ações do professor; favorece a performance por meio da prática musical constante; favorece a percepção musical; é mais motivador para os alunos em relação às aulas individuais e favorece o uso de práticas criativas em sala de aula (MONTANDON, 1992; SANTIAGO, 1995; MELO, 2002; DUCATTI, 2005; MACHADO, 2008; CERQUEIRA, 2009; BRAGA, 2011; LEMOS, 2012; COSTA; MACHADO, 2012, v. 1; TORRES; ARAÚJO, 2013; FLACH, 2013; SANTOS, 2013; MELO; ROCHA, 2014; BOLSONI, 2015).

Segundo Santos (2013), podemos dizer que a origem do EPG advém das primeiras décadas do século XIX, em Dublin, na Irlanda, com o professor alemão Johnn Bernard Logier (1777-1846), que inventou aparelhos para o desenvolvimento técnico de piano, entre eles o *Chiroplast*, que “em grego significa moldador de mãos” (SANTOS, 2013, p. 33), aconselhado para alunos iniciantes que, após utilizarem certos procedimentos, como correção de postura e técnica, poderiam tocar piano sem auxílio do dispositivo. Posteriormente, o nome desse aparelho também foi adotado para se referir ao seu método de ensino, o *Método Chiroplast*. Depois, outros trabalhos foram realizados pelo professor Logier, também relacionados ao ensino de piano. Em virtude do sucesso de seus métodos e suas ideias pedagógicas, Logier obteve reconhecimento em parte da Europa e da América. Seu aparelho e seu método foram testados, adotados e multiplicados por professores, mesmo após sua morte e, entre os que testaram o aparelho *Chiroplast*, estão os pianistas: Muzio Clementi, J. B. Cramer e William Shield (SANTOS, 2013).

Porém, além de elogios, Logier recebeu duras críticas em relação ao seu método, principalmente em relação à diminuição de atenção dada aos alunos. Porém, como vantagens do ensino em grupo foi apontado pelos críticos o atendimento a vários alunos simultaneamente, o que permitia tornar o ensino mais lucrativo

considerando a economia de tempo. Tal prática gerava uma competição saudável entre os alunos, oferecia maior motivação e propiciava troca de conhecimentos e vivências performáticas constantes durante as aulas (SANTOS, 2013).

Depois da morte de Logier, em 1886, sua metodologia começou a cair em desuso, dando espaço para outras metodologias, como as adotadas por professores-músicos virtuosos, como Liszt e Lechetitsky, que defendiam um ensino individualizado de piano. Tal fato atrasou o desenvolvimento do EPG, que somente foi reestabelecido expressivamente em meados do século XX (SANTOS, 2013).

No entanto, ainda no final do século XIX, o educador Calvin Brainerd Cady (1851-1929) propôs que o EPG fosse adotado no sistema educacional americano, o que acabou ocorrendo em 1889. Em sua abordagem pedagógica no EPG, Cady sugeria que os alunos passassem por um estudo técnico de escalas, arpejos, acordes, entre outros. Uma das consequências dessa demanda de ensino foi a ampliação da produção de pianos nos Estados Unidos, que ganhou o título de maior produtor de pianos do mundo ainda em meados do século XX. Assim, aos poucos, escolas e universidades passaram efetivamente a oferecer o EPG e houve uma grande demanda por programas de formação de professores de piano visando a suprir o quadro de professores dessas instituições (SANTOS, 2013).

A partir das décadas de 1950 e 1960, as universidades americanas passaram a oferecer, nos cursos superiores de música, a disciplina piano em grupo e também a utilizar novos recursos: os laboratórios de piano em grupo, equipados com pianos elétricos. Nessa época, o educador musical Robert Pace elaborou métodos para o ensino de piano em grupo, fundamentado por abordagens que compreendiam o estudo de “harmonia, percepção, leitura e transposição” (SANTOS, 2013, p. 39). Há, ainda, outros educadores que também se destacaram no ensino de piano, como: Raymond Borrows, James Lyke, James Bastien, Richard Chronister, Frances Clark, Louise Biachi, Martha Hilley e Marguerite Miller (SANTOS, 2013).

Na década de 1980, a prática de piano em grupo estava reconhecida nos Estados Unidos e foi oficialmente trazida ao Brasil por Maria de Lourdes Junqueira que, em 1979, durante a realização de uma pesquisa relacionada ao EPG na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), viajou para os Estados Unidos para estagiar com grandes educadores sobre o tema. Posteriormente, Maria de Lourdes Junqueira retornou ao Brasil, elaborou e publicou o primeiro método brasileiro de EPG, **Educação musical através do teclado**, produzido entre 1985-1987 (SANTOS, 2013).

Nessa mesma década, as ideias sobre o ensino e as práticas de piano em grupo continuaram sendo disseminadas no país por outros educadores e pesquisadores que se uniram ao processo. Vale ressaltar, ainda, os trabalhos de Alda

Oliveira, professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na elaboração e difusão do método: **Estruturas de iniciação musical com introdução ao teclado**; e as ações de Diana Santiago, relacionadas à realização do primeiro curso de piano em grupo nessa mesma Universidade, em 1981, que ocorreu no formato de um projeto de extensão para formação de educadores musicais, as chamadas **oficinas de piano em grupo**, voltadas principalmente para a musicalização de crianças e ministradas por alunos bolsistas do curso de graduação da Escola de Música da UFBA. Esses cursos serviram como laboratórios de formação e multiplicação de educadores nas práticas de piano em grupo (SANTIAGO, 1995; MELO, 2002, SANTOS, 2013).

Se, inicialmente, o EPG no Brasil estava direcionado ao público infantil, aos poucos começou a ganhar espaço também nos cursos de graduação, passando a atender alunos adultos, por meio da oferta de disciplinas como Piano Complementar nas diferentes IES. Diferentemente dos Estados Unidos, nas décadas de 1980-1990, a maioria das universidades brasileiras ainda não possuía estrutura para tal ensino. Mas, pouco a pouco, foram sendo implantados laboratórios de piano em grupo, contendo pianos digitais e/ou teclados, nas diferentes universidades, começando pelas Escolas de Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e UFBA (SANTOS, 2013; SANTIAGO, 1995).

Segundo Melo (2002), em 1996, muito após a realização das primeiras **oficinas de piano em grupo** na UFBA por Diana Santiago, essa professora viajou para o Rio Grande do Norte para realizar também **oficinas de piano** visando ao ensino coletivo do instrumento. E, motivada por essas oficinas, a Escola de Música da UFRN passou, posteriormente, a oferecer cursos relacionados à prática de piano em grupo. De acordo com Barros (2014), esses cursos de piano em grupo, atualmente, estão compreendidos nos cursos de extensão, nos cursos básicos e em disciplinas como “Piano Complementar” e “Prática de Instrumento Harmônico”, voltadas aos cursos de Graduação em Música, licenciatura e bacharelado, da UFRN.

2.2.3 Prática de piano em grupo

Santiago (1995) apresenta algumas vantagens e desvantagens da prática do piano em grupo em sala de aula. Entre as vantagens, elenca um melhor aproveitamento do tempo do professor; o aumento de autoconfiança dos alunos; a maior motivação dos alunos em relação às aulas individuais; a performance e a prática de conjunto; a aprendizagem por imitação; o aprimoramento da habilidade de crítica, audição e interpretação musical; uma maior oportunidade de conhecimen-

to de literatura instrumental; vantagens no estudo de notação, história da música e teoria se comparado ao estudo individual. E como desvantagem aponta que não há muita atenção individualizada dada aos alunos pelo professor. No entanto, defende que isso pode ser sanado ao alternarem as atividades entre aula grupal e aula individual.

Ainda sobre as vantagens e desvantagens de tal prática, Santos (2013) discute a elaboração de uma proposta pedagógica para o ensino de piano em grupo no curso Piano Complementar das universidades brasileiras. Para isso, sugere uma combinação de abordagens comuns a variados métodos e procedimentos didáticos relacionados a **técnica, leitura e transposição, harmonização e acompanhamento, repertório solo, repertório em grupo e improvisação**. Santos (2013) pesquisou a respeito da origem do ensino de piano em grupo e analisou diversos métodos de ensino dessa prática, destacando dois focos que a nortearam: a **ordenação** e a **variedade dos exercícios**. A **ordenação** remete ao programa de conteúdos que guiam as atividades do professor e a **variedade dos exercícios** está relacionada à diversidade de atividades propostas nos métodos que possibilitam alterar as abordagens para manter a atenção e o interesse dos alunos. A combinação desses dois fatores é fundamental para a produtividade da aula, potencializando o aproveitamento do tempo e a motivação dos alunos.

Melo (2002) também apresenta e discute uma proposta didática para o ensino de piano em grupo. Essa proposta foi elaborada visando à musicalização de adultos e se constitui mediante as vivências docentes da autora na Escola de Música da UFRN. Para essa proposta de trabalho, Melo (2002) recomenda uma participação ativa do professor, que deve ter segurança e domínio para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Desse modo, essa proposta de trabalho une, organiza e orienta diferentes abordagens para o desenvolvimento de criatividade, transposição, teoria, técnica e leitura, por meio de diferentes repertórios. Além disso, os resultados da pesquisa reforçam a importância do planejamento das aulas, a elaboração criteriosa do plano de aula, a seleção do material didático empregado, a escolha criteriosa do repertório, as abordagens pedagógicas que utilizam práticas criativas para a leitura de partituras, a improvisação, a harmonização, a composição e a prática de conjunto. Por fim, o autor defende que atividades criativas nas aulas de piano em grupo podem oferecer suporte para o desenvolvimento da **imaginação** e da **improvisação** dos alunos, considerando também a necessidade do ensino das relações entre os sons do teclado antes do ensino de leitura de partituras. Nas palavras dele:

Mediante a experiência, vemos que o saber referente ao Ensino de Piano em Grupo atrela-se a iniciativas de tornar as aulas dinâmicas e participativas. Isso implica para o professor, no embasamento e acervo das leituras e na variação de humor do grupo

considerado, como também na instalação do ambiente, nos recursos, no material de repertório, na tentativa de equilíbrio do nível de conhecimento da turma e na credibilidade da prática, enfim (MELO, 2002, p. 102).

Torres e Araújo (2013) realizaram um estudo sobre a utilização do método *Keyboard Musicianship* por meio da observação do emprego desse método em aulas de piano em grupo, num curso de Graduação em Música, observando elementos como a participação e o envolvimento dos alunos durante sua aplicação e seus níveis de motivação. Com os resultados alcançados pelo estudo, os autores verificaram a viabilidade do uso deste método no contexto de ensino brasileiro por ele proporcionar o desenvolvimento de habilidades musicais e sensório-motoras e aspectos motivacionais positivos. Para os autores,

A importância do processo motivacional está no fato de que este permite a realização de ligações entre os conteúdos e objetivos propostos do professor para com os seus alunos e os aspectos emocionais da aprendizagem. Para isto, é necessária a utilização de significações verbais, analogias, uso de repertório variado e participação constante do sujeito/aluno e do professor agindo como mediador, sabendo que isso ocorre via diferentes estratégias motivacionais (TORRES; ARAÚJO, p. 31).

Independentemente do método empregado pelo professor de piano em grupo, acreditamos ser fundamental sua participação como mediador e motivador do processo de aprendizagem de seus alunos, oferecendo meios para que eles possam compreender os conteúdos propostos, explorar, desenvolver e expressar suas habilidades técnico-musicais. Para tanto, a comunicação estabelecida em sala de aula deve permitir trocas dialógicas entre professores e alunos, trocas nas quais as explorações, as descobertas, a criatividade e a reconstrução de saberes permitam uma mediação entre as expectativas do professor a respeito de suas metas e planos de ensino e a construção de conhecimentos de seus alunos.

2.2.4 Piano Complementar

No Brasil, o ensino de piano é oferecido em diferentes escolas, em aulas particulares, conservatórios de música e nas universidades. Nessas últimas, normalmente, o ensino de piano está disponível por meio de cursos de extensão, básico, técnico, ensino superior e pós-graduação. Em muitas das universidades, o ensino de piano em grupo é oferecido em disciplinas complementares nos cursos de licenciatura e bacharelado em música, possuindo diferentes peculiaridades em cada

proposta curricular. Mas, independentemente dessas propostas, segundo Torres e Araújo (2013), há fatores otimizadores na prática do piano em grupo, como: 1) a redução do número de profissionais docentes envolvidos e 2) a ampliação do número de vagas para alunos, o que proporciona uma prática coletiva favorável ao desenvolvimento musical, cognitivo e motivacional deles em relação à aprendizagem de piano.

No curso Bacharelado em Música, o currículo oferecido visa à formação de músicos profissionais com vistas à formação artística, humanística e científica sólidas nas habilidades de práticas interpretativas, exigindo dos alunos formados um apurado conhecimento técnico-musical para ser capaz de executar um repertório complexo. Mais especificamente no curso Bacharelado em Música com habilitação em Piano, normalmente, as aulas são individuais e há uma grande exigência em relação à interpretação de um repertório musical complexo, práticas, recitais, entre outras atividades. O curso também oferece o ensino de piano como instrumento complementar à formação de alunos de outras habilitações como flauta, violino, trombone, percussão, entre outros, visando a oferecer vivências musicais de caráter polifônico e harmônico. No entanto, a exigência é menor e as aulas para essa formação elementar de piano são, em muitas universidades, ministradas em grupo. Já no CLM, a finalidade é a formação do professor de música para atuar principalmente na educação básica e, por isso, o ensino de piano possui caráter integrado, abrangente e oferece o preparo técnico e de nível elementar de conhecimentos sobre o instrumento para que o futuro professor de música possa atuar profissionalmente (DUCATTI, 2005).

O Piano Complementar é uma modalidade de ensino normalmente oferecida como disciplina nos cursos de bacharelado e licenciatura em música no Brasil, que abrangem interdisciplinarmente diversos aspectos musicais por meio da prática do piano. Nessa modalidade, podem ser desenvolvidas abordagens diversas, como: apreciação, performance e criação musical; e também “estudo de repertório, leitura, improvisação e transposições, domínio da linguagem na realização de texturas distintas e na desenvoltura das percepções harmônica e estrutural, compreensão do texto musical” (MACHADO, 2008, p. 198). Além disso, essa modalidade apresenta outros aspectos que podem favorecer a ação docente do professor de piano e motivar o processo de ensino e aprendizagem musical dos alunos. Entre as possibilidades de abordagens na disciplina Piano Complementar, seguindo Machado (2008), podemos destacar:

- A exploração consciente do potencial expressivo e a aquisição de conhecimentos musicais que abrangem aspectos práticos, teóricos e conceituais;
- O estudo de repertório e a criação de pequenas peças ou variações que visam ao equilíbrio entre as demandas musicais implícitas (técnicas e expressivas), o interesse e as necessidades do aluno e suas condições pessoais

de realização;

- A investigação da linguagem através da *criação* como recurso pedagógico que oferece um cenário importante para a *apreciação* e estabelece fundamentações para a *performance*.
- O processo de criar e tocar a própria música - que envolve conhecimento, habilidades, introspecção, imaginação, experimentação, reflexão - como um caminho para a construção consciente de um espaço individual (MACHADO, 2008, p. 198-199, grifo do autor).

Costa e Machado (2012, v. 1) consideram que o ensino de piano disponível nas universidades, em disciplinas como Piano Complementar, estimula a aquisição de habilidades como o acompanhamento melódico, a criação de arranjos, a leitura de partituras e a prática de piano em grupo, oferecendo uma multiplicidade de vivências e aprendizagens musicais responsáveis por motivar positivamente e contribuir para formação desses alunos. Tendo em vista esses pressupostos, em 2012, foi publicado o primeiro método brasileiro de piano em grupo voltado para as universidades brasileiras – *Piano em grupo: livro didático para o ensino superior* (COSTA; MACHADO, 2012, v. 1). Esse material visa a atender ao ensino e à aprendizagem de piano na formação inicial, abordando práticas pedagógicas e conteúdos relacionados à leitura, à técnica, ao acompanhamento, à harmonização, à transposição e ao repertório voltados ao piano. Além disso, tendo em vista as vantagens da prática de piano em grupo, entre elas, a de tornar a aula mais dinâmica e musical, Costa e Machado (2012, v. 1, p. 5) argumentam que

enquanto o ensino tradicional focava na aquisição de repertório e habilidades técnicas pelos graduandos, o ensino complementar de piano em grupo busca sobretudo desenvolver a musicalidade do aluno, instrumentalizando-o melhor para vencer os desafios técnicos e harmônicos do instrumento. Assim, valoriza-se a improvisação, a criação de arranjos, a técnica, a harmonização e o repertório, sem que nenhum desses aspectos perca sua importância.

Embora a formação sugerida para o Piano Complementar seja geralmente apenas uma formação elementar de piano, espera-se que as abordagens pedagógico-musicais empregadas para tal finalidade cumpram efetivamente seus objetivos. Nesse sentido, ressaltamos que a compreensão de como ocorrem os processos de aprendizagem de piano pode favorecer a elaboração de estratégias músico-didáticas por parte do professor. Nesse contexto, Brasil e Galvão (2015) realizaram um estudo relacionado aos processos de aprendizagens musicais e aos aspectos mais relevantes para a formação de músicos pianistas e cravistas *experts* de tradição erudita, com faixa etária variada, crianças, jovens, adultos e idosos. Nessa inves-

tigação, constataram que há um conjunto de mecanismos e estratégias de aprendizagem que pode promover um estudo de alta qualidade, mecanismos e estratégias comuns aos participantes da pesquisa considerados por eles como imprescindíveis para sua constituição como *experts*. Dentre esses mecanismos e estratégias de aprendizagem, Brasil e Galvão (2015, p. 129) apontam alguns: “repertório; organização; consciência e foco; identificação de problemas; peso de braço; mão firme; variações rítmicas; mãos separadas; dedilhado; sonoridade; imaginação; ansiedade na performance; ouvido; memória e prazer estético”.

Embora tradicionalmente não haja uma exigência técnico-musical elevada no contexto do ensino de Piano Complementar nas universidades brasileiras, acreditamos que buscar por estratégias e mecanismos eficientes, que auxiliem os processos de ensino e aprendizagem de piano em sua prática cotidiana, como os apontados por pianistas *experts*, também pode servir como referência para a elaboração de algumas práticas docentes de professores de Piano Complementar.

2.2.5 A composição na aula de piano em grupo

A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (FRANÇA; SWANWICK, 2002) valoriza o intuitivo para a compreensão lógica, partindo do individual para o universal. Para tanto, prevê o desenvolvimento de três atividades principais para a educação musical: composição, apreciação e execução musical, que abrigam em si diferentes dimensões críticas, como “Materiais, expressão, forma e valor” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 22), e fases de desenvolvimento que podem servir como meio de avaliação musical.

Assim, as atividades relacionadas à Teoria Espiral podem ser exploradas na aula de piano em grupo, visando a favorecer processos de aprendizagem mais significativos, tendo em vista os diferentes aspectos do ensino coletivo de instrumento e sua relação com as atividades criativas apontadas. Desse modo, as atividades de compor, apreciar e tocar na aula de piano em grupo podem favorecer o processo educativo de alunos por meio da construção de novos conhecimentos e possibilidades criativas individuais e coletivas.

Sobre esse tema, França e Pinto (2005) realizaram um estudo em duas partes sobre a importância da composição para o desenvolvimento musical de alunos de piano. A primeira consistiu da análise do produto de sessenta composições orais elaboradas por vinte alunos com experiência no nível elementar de piano, com idade entre 11 e 13,5 anos, de uma escola especializada. As músicas foram tocadas e gravadas em sala de aula sem o uso de notação, resultando em compo-

sições consideradas excelentes, acima das expectativas dos autores. Os estímulos utilizados como ponto de partida para a elaboração das composições estavam ligados a aspectos sonoros e ofereceram pouca influência sobre a produção dos participantes, permitindo que estes utilizassem sua criatividade e domínio da linguagem musical para expressar suas preferências, motivações e estilo pessoal por meio do processo composicional. Tal fato possibilitou que os alunos alcançassem um nível musical mais elevado se comparado às atividades de performance de repertório pré-estabelecidos, em parte por causa da acessibilidade técnica, visto que, nessa abordagem, os alunos definiram o que podiam fazer dentro de suas possibilidades.

A segunda parte do estudo foi realizada em parceria com oito jurados considerando uma análise idiomática, formal e pianística, baseada na Teoria Espiral de Keith Swanwick, das obras compostas pelos alunos, gravadas na primeira parte do estudo e tomadas como fonte primária. Depois, parte dessas composições foi pré-selecionada segundo o critério de tipicidade, atendendo a dois requisitos: (i) envolver o nível pianístico elementar e (ii) apresentar um discurso musical bem estruturado. Foram selecionadas 26 peças, transcritas manualmente e, depois, em programa de notação musical, para experimentação com alunos iniciantes. Depois, as partituras foram classificadas conforme seu nível de dificuldade pianística, tipicidade estilística e idiomática e grau de dificuldade de leitura. Após a classificação inicial, foi estabelecida uma classificação cruzada, resultando na identificação de quatro categorias idiomáticas das peças analisadas: baladas, contemporâneas, brasileiras e *jazzy* (FRANÇA; PINTO, 2005).

França e Pinto (2005) verificaram que, em parte dos resultados desse estudo, 1) o uso da forma musical, nas peças dos alunos, era um fator motivacional importante; 2) a variedade das composições mostrou um crescimento no desenvolvimento musical dos alunos; 3) havia complexidade nas competências técnico-pianísticas das peças, pois foram, posteriormente, classificadas nos níveis de dificuldade básico, intermediário e avançado; 4) as peças também puderam ser organizadas em subcategorias: acompanhamentos, relação entre as duas mãos, âmbito das mãos, material melódico, textura, ritmo, fraseado e articulação, linguagem (FRANÇA; PINTO, 2005).

No que se refere a essa temática, Ducatti (2005) realizou uma pesquisa com alunas do curso Licenciatura em Artes/Música do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) e evidenciou a viabilidade da composição como recurso didático em aulas de piano em grupo e sua importância para a preparação do educador musical. Ducatti defende que o uso da composição como recurso pedagógico nas aulas de piano em grupo contribui para o desenvolvimento de noções básicas do piano / teclado, assim como para a compreensão da linguagem musical, estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos com essa experiência e com os de outras disciplinas ofertadas no CLM, o que favorece também a

formação do professor de música.

Entre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a realização da pesquisa de Ducatti (2005) estão a composição, a transposição, a improvisação, a harmonização, o tocar por ouvido ou imitação, o acompanhamento, a apreciação, a percepção, a expressão, a análise, a leitura / escrita, a técnica, a performance e as atividades em grupo. Os materiais didáticos utilizados foram o repertório do método Educação Musical através do Teclado (Emat), de Gonçalves (1986, v. 1), para o EPG e o repertório de interesse dos alunos. O processo de ensino / aprendizagem nessas aulas em grupo envolveu, nas palavras de Ducatti (2005, p. 98), “motivação, disciplina, pensamento crítico, ambiente lúdico, democratização do acesso ao estudo de música, eficiência em termos de musicalidade, economia de tempo e responsabilidade”. Ducatti (2005) recomenda que os procedimentos utilizados em sua pesquisa também sejam aplicados em outros contextos educacionais.

Glaser (2007) defende a possibilidade de uma aprendizagem criativa e colaborativa na de aula piano, na qual as experiências e responsabilidades entre professores e alunos sejam compartilhadas e na qual os alunos tenham papel de coautores do processo de ensino-aprendizagem musical, não somente para o aprendizado técnico do instrumento, mas para oferecer uma aprendizagem significativa em sua formação. Glaser (2007, p. 9) observa que “mudanças significativas de comportamento ocorrem na medida em que os alunos passam a confiar na liberdade oferecida, a conhecer exatamente quais os limites estabelecidos e a colaborar criativamente sem receio”. Nesse ambiente de colaboração ativa e criativa, os alunos podem experimentar suas ideias, discutir, criar e interagir junto com o professor e com outros alunos, gerando maior envolvimento com a escola e com as diversas atividades relacionadas ao aprendizado do instrumento musical.

não vale a pena sacrificar a colaboração criativa do aluno em prol de um resultado mais rápido baseado em submissão passiva, pois a criatividade artística, em última instância, depende do desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo e da sua crença na possibilidade de apresentar sua colaboração pessoal em tudo o que produz (GLASER, 2007, p. 9).

Assim, compor na prática de piano em grupo permite muitas possibilidades criativas que ampliam as ações pedagógicas do professor de piano, bem como as possibilidades de exploração, expressão e construções e/ou reconstrução de conhecimentos dos alunos, favorecendo processos de colaboração criativa em sala de aula.

2.2.6 Arranjo

Além da composição musical propriamente dita, a prática de elaborar arranjos na aula de piano em grupo também pode favorecer o estabelecimento de processos colaborativos e oferecer maior motivação para aprendizagem de piano dos estudantes, principalmente quando o professor explora as músicas do cotidiano dos alunos, permitindo que eles escolham e criem arranjos a partir de músicas de seu gosto pessoal. Tendo em vista esse repertório, o professor poderá expandir as possibilidades de ensino e aprendizagem musical incentivando o processo colaborativo de criação em grupo na aula de piano, no qual todos podem participar tocando, experimentando e aprimorando ideias musicais. Por isso, “ a utilização do arranjo em aulas coletivas de piano permite um desenvolvimento musical abrangente” (CERQUEIRA, 2009, p. 137), integrando diversas práticas e saberes musicais por meio da ação criativa.

Flach (2013) também confirma a eficiência e a viabilidade da elaboração de arranjos didático-musicais para piano em grupo como possibilidade alternativa para o ensino e aprendizagem de piano num estudo realizado no universo de aulas particulares de música, nas quais alunos e professores podem interagir por meio de processos colaborativos. Nesse sentido, os elementos escolhidos na elaboração desses arranjos para piano foram norteados pelo interesse de repertório e nível técnico-musical dos alunos, como o uso da música popular e de elementos básicos da técnica pianística, buscando gerar resultados sonoros de qualidade e maior motivação no processo de aprendizagem musical. Entre as vantagens do uso de arranjos de repertório popular para piano em grupo elaborados pelo professor e escolhidos pelos próprios alunos para serem utilizados em sala de aula listados por Flach (2013), estão maiores motivação e interesse nas atividades propostas; aumento da precisão e da sincronia musical entre os alunos; estabelecimento de vínculos afetivos de amizade entre os próprios alunos e o professor; apoio mútuo entre os alunos nas atividades desenvolvidas; e maior entusiasmo dos alunos ao tocar em grupo em relação a tocar individualmente.

2.2.7 Improvisação

Longo e Aggio (2014) consideram, além do uso da prática da elaboração de arranjos, a prática da improvisação musical como meio de auxiliar na aprendizagem de piano. De acordo com suas perspectivas, a improvisação permite que os alunos mobilizem diversos conhecimentos musicais e processos envolvendo a

análise, a performance e a criação musical. Consideram, ainda, que, quando o professor de piano utiliza a improvisação de músicas como recurso para o ensino, essa ação,

além de colaborar para a compreensão e interpretação da música de outros, ajuda o aluno a tomar posse da linguagem musical e a poder expressar livremente sua própria música. Um professor sensível poderá ajudar o aluno a expandir seus conhecimentos, sua criatividade, seu desenvolvimento musical e, paralelamente, a promover a autoconfiança e a autoestima, fazendo com que a música faça parte da vida deste aluno de forma prazerosa (LONGO; AGGIO, 2014, p. 114).

Em consonância com esses pressupostos, consideramos que a postura de um “educador musical” implica uma inquietude constante que nos provoca a repensar velhos paradigmas sobre o ensino e aprendizagem de música visando a uma “educação musical de qualidade, onde [sic] a curiosidade, as escolhas e a tomada de decisão como forma de expressão consolidam o discurso musical organizado e significativo” (FRANÇA; AZEVEDO, 2012, p. 148). Esse pressuposto também se aplica à postura do professor de piano, que deve mediar ações pedagógico-musicais criativas em sala de aula, oferecendo subsídios para que os alunos vivenciem um aprendizado musical autônomo e significativo. Mas, para que isso ocorra, fazem-se necessárias: 1) a elaboração e a aplicação de materiais didáticos que tenham por objetivo a prática da criação musical como a improvisação e 2) a elaboração de arranjos e composições contextualizadas com a realidade dos alunos (FRANÇA; AZEVEDO, 2012).

Ainda nesse contexto, ao repensarmos o processo de ensino e aprendizagem musical por meio do piano, podemos reconsiderar também valores fundamentais no panorama educacional da atualidade, como o reconhecimento da individualidade do aluno, colocando a aprendizagem como atividade prazerosa e espontânea, para que esse aluno possa “reconhecer o passado e usufruir as rápidas transformações do presente, sem que perca seu direito de livre expressão musical” (CAMPOS, 2000, p. 190).

Defendemos que oferecer um ensino de piano pautado na criatividade, na autonomia, na livre expressão, na possibilidade de diálogo, na ressignificação de conhecimentos (sem desconsiderar tudo aquilo que foi construído historicamente visando ao ensino de piano – isto é, os métodos tradicionais, os alternativos e as novas abordagens) e, principalmente, na consideração pelo conhecimento e pelo interesse dos alunos, nos contextos musicais presentes no cotidiano, em sala de aula, e no uso de novas tecnologias disponíveis são alguns dos elementos que nos permitem refletir a respeito de um ensino de piano contextualizado com a educação musical na contemporaneidade.

2.3 Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentamos e discutimos “a criatividade” na área da educação musical e os desdobramentos dessa interação em relação ao ensino de piano em grupo considerando: as práticas criativas em música, a adoção do conceito de aprendizagem criativa para a área da educação musical, a composição na área da educação musical, as perspectivas históricas e atuais relacionadas ao ensino de piano, o ensino de piano em grupo, o piano complementar e as práticas criativas no ensino de piano.

No Capítulo 3, apresentaremos os procedimentos metodológicos que embasaram o trabalho de Rocha (2015o) e que são retomados neste livro. Abordaremos o modo como a pesquisa foi realizada, esclarecendo sobre a metodologia adotada e os meios utilizados para a coleta e análise dos dados que culminaram na discussão que ora trazemos a público.

3

CAPÍTULO

Procedimentos metodológicos da pesquisa

*“Não haverá nunca uma porta. Estás dentro
E o alcácer abarca o universo
E não tem nem anverso nem reverso
Nem externo muro nem secreto centro.
Não esperes que o rigor de teu caminho
Que teimosamente se bifurca em outro,
Tenha fim. É de ferro teu destino
Como teu juiz. Não aguardes a investida
Do touro que é um homem e cuja estranha
Forma plural dá horror à maranha
De interminável pedra entretecida.
Não existe. Nada esperes. Nem sequer
A fera, no negro entardecer.”*

(BORGES, 2001, p. 31)

Antes de mais nada, faz-se necessário explicar que o trabalho realizado por Rocha (2015o) teve por objetivo geral investigar a aprendizagem criativa na aula de piano em grupo numa turma de alunos do CLM da UFRN no primeiro semestre de 2015. Tendo em vista esse objetivo geral, o autor estabeleceu um roteiro de procedimentos metodológicos, que foi seguido para que esse objetivo pudesse ser alcançado. Esse roteiro será retomado com detalhes no que segue.

3.1 O universo em que se aplicou a pesquisa

Os participantes do estudo foram catorze alunos, matriculados nas disciplinas Prática de Instrumento Harmônico (PIH) I e II do CLM da UFRN, no semestre 2015.1, dos quais doze eram oriundos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música, um do curso de medicina e um do curso de tecnologia da informação. Também foi participante da pesquisa a professora responsável dessa disciplina naquele semestre, a Dra. Betânia Maria Franklin de Melo, que acompanhou o processo e interagiu conosco por meio de conversas informais fora do horário de aula.

Do universo de catorze participantes dessas aulas, foi alcançada uma amostra de sete sujeitos que responderam às entrevistas semiestruturadas, tendo como critério a participação voluntária por conveniência. A professora responsável pela disciplina também participou indiretamente, por meio de conversas informais e de orientações sobre alguns procedimentos e situações comuns às aulas e também sobre peculiaridades relacionadas aos alunos dessas disciplinas.

As aulas foram ministradas no Laboratório de Piano em Grupo da Escola de Música da UFRN (EMUFRN), espaço climatizado, com acesso à internet via Wi-Fi, oito pianos digitais em funcionamento, fones de ouvido, bancos, mesa, cadeira, quadro e armário. Além desse ambiente, os alunos também tinham a possibilidade de estudar fora do horário de aula em salas individuais de estudo de piano, espaço disponibilizado pela UFRN.

A EMUFRN foi fundada em 1962 na cidade de Natal (RN) e, há décadas, vem desenvolvendo ações como a promoção de seminários, recitais, festivais, apresentações musicais de professores e alunos, entre outras ações. Sua missão “é educar, produzir e disseminar o saber e o fazer musicais na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania.” (UFRN, [20--]a)³. Além dos cursos de extensão e pesquisa, como o curso de Musicalização, o Curso de Iniciação Artística (Ciart) e curso básico, há também grupos musicais, como o Coral Madrigal e a orquestra, além dos cursos técnico, bacharelado e licenciatura em música e, mais recentemente, o programa de pós-graduação, que oferece cursos de especialização e mestrado em música nessa instituição. (UFRN, [20--]b).

O CLM da UFRN foi iniciado em 2005 com o objetivo de formar docentes em música e, nos últimos anos, passou por reformas curriculares. Constam, entre suas disciplinas, as **Práticas de Instrumento Harmônico** como componentes curriculares obrigatórios, que estão divididas em quatro módulos semestrais

3 Documento *online* não paginado.

(BARROS, 2014). No entanto, essas disciplinas não atendem somente aos alunos do CLM, mas, também, aos alunos dos cursos de bacharelado em música e de outros cursos, que podem se matricular com o objetivo de cumprir crédito como atividade complementar.

A estrutura física da escola abriga um prédio novo de dois andares, com dois auditórios, um estúdio, 25 salas climatizadas, entre elas, oito cabines (salas exclusivas para o estudo individual de piano, contendo pianos de armário acústicos e uma sala para aulas coletivas de piano, com oito pianos digitais, que aqui denominamos de Laboratório de Piano em Grupo). (UFRN, [20--]c).

A disciplina PIH (piano) divide-se em quatro módulos semestrais e destina-se aos alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música da UFRN e também aos alunos de outros cursos, que podem se matricular nesse componente curricular como disciplina complementar optativa.

Quadro 3.1 – Ementas das disciplinas PIH I e II (piano), do CLM da UFRN.

PIH I	PIH II
Ementa	
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à técnica do instrumento e fundamentos do acompanhamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de repertório para o desenvolvimento da técnica do instrumento e aprofundamento do acompanhamento instrumental.
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir os princípios básicos de técnica pianística, como: postura corporal e movimentos adequados ao instrumento no ato de tocar; • Conhecer e praticar digitação ao teclado com emprego de dedilhado para os cinco dedos, por meio de pequenas melodias com acompanhamento; • Ler na clave de sol e de fá, simultaneamente; • Adequar a coordenação motora entre os dois membros superiores; • Tocar pequenas melodias com acompanhamento simples; • Aplicar conhecimento básico de harmonia à prática do piano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver exercícios da classe de harmonia; • Desenvolver a leitura.

(continua)

Quadro 3.1 – Ementas das disciplinas PIH I e II (piano), do CLM da UFRN (continuação).

Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do teclado e da postura no instrumento; • Exercício de frases curtas com mãos alternadas; • Introdução do acorde fundamental, como acompanhamento, nas tonalidades de: dó, fá e sol maior, nas peças estudadas; • Leitura de canções com substituição de dedos; • Prática de leitura à primeira vista; • Percepção da sonoridade adquirida no desenvolvimento das atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pentacordes, escalas maiores, arpejos e acordes; • Coordenação e função das mãos direita e esquerda; • Adaptação mão/teclado em várias estruturas melódicas; • Emprego básico do pedal direito; • Leitura à primeira vista; • Escalas menores, arpejos e acordes; • Execução de peças em estilos coral; • Sonoridade: aplicação dos conhecimentos adquiridos nos estudos e
Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo elementar da diversidade de acompanhamentos; • Execução de melodias curtas para criação de acompanhamento; • Exercício de Harmonia com os graus tonais para acompanhamento de melodias improvisadas nas tonalidades trabalhadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • peças.
Repertório	
<ul style="list-style-type: none"> • Peças curtas com acompanhamento de acordes e/ou baixo de Alberti, aplicadas aos conteúdos estudados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorte de temas folclóricos brasileiros, para uso de acompanhamento.
Competências e Habilidades	
<ul style="list-style-type: none"> • Tocar pequenas melodias com acompanhamento no âmbito de duas ou três oitavas; • Aplicar conhecimento básico de harmonia ao piano; • Dominar os princípios básicos da técnica pianística no nível de iniciante; • Ler partitura para piano compostas nas claves de sol e fá. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar pequenas melodias com acompanhamento no âmbito de duas ou três oitavas; • Aplicar conhecimento básico de harmonia ao piano; • Dominar os princípios básicos da técnica pianística no nível de iniciante; • Ler partitura para piano compostas nas claves de sol e fá.

Ao realizamos uma análise nas ementas da disciplina PIH I e II, constatamos que não havia abordagens criativas ali previstas –como o uso de improvisação, composição, arranjo, entre outras, para o ensino de piano em grupo. No entanto, entendemos, em conformidade com a discussão levantada no Capítulo 2 deste livro, que essas abordagens criativas poderiam ser exploradas e servir como meios didático-musicais alternativos aos normalmente empregados no exercício dessas disciplinas. Por isso, ao planejarmos e realizarmos as aulas de piano em grupo, investigadas em Rocha (2015o), buscamos promover uma ação interventiva na disciplina PIH, utilizando práticas criativas em sala de aula. Essas ações promoveram grandes mudanças, tanto no autor/responsável pela pesquisa e na professora responsável por essas disciplinas no primeiro semestre de 2015, que foi extremamente receptiva e nos permitiu realizar as ações propostas, como também na aprendizagem dos alunos. Essas práticas criativas são descritas e discutidas no Capítulo 4 deste livro e as avaliações das perspectivas dos alunos sobre seus processos de aprendizagem neste contexto encontram-se no Capítulo 5.

3.2 Procedimentos metodológicos

Tendo em vista que o objetivo de uma pesquisa qualitativa “é construir uma memória experiencial mais clara e também ajudar as pessoas a obterem um sentido mais sofisticado das coisas” (BRESLER, 2007, p. 13), a pesquisa de Rocha (2015o), de caráter qualitativo, adotou como procedimento metodológico a pesquisa-ação, que foi desenvolvida por meio de ações pedagógico-musicais, como já mencionado, realizadas nas disciplinas PIH I e II (piano) do CLM da UFRN. Esse procedimento também compreendeu a realização de observações dentro e fora do ambiente de aula, com o intuito de coletar dados sobre as atividades desenvolvidas. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com parte dos alunos participantes do processo, rodas de conversa com todos os alunos e com a professora dessas disciplinas, e também constantes interações realizadas por meio do grupo Virtual EPG no WhatsApp⁴, no qual foi possível coletar depoimentos, observar experiências de criação e compartilhar gravações em áudio e vídeos, fotos e registros de atividades realizadas durante as aulas. Esse ambiente virtual mostrou-se um valioso espaço para o esclarecimento de dúvidas sobre assuntos relacionados às aulas e permitiu trocas colaborativas entre participantes.

4 Rede social virtual; um *software* para *smartphones* que permite troca de textos, áudios, imagens e vídeos por meio de uma conexão ativa com a internet.

3.2.1 A pesquisa-ação

A pesquisa-ação constitui-se num modelo de investigação científica, ou estratégia metodológica da pesquisa social, empírica, estruturada e concretizada a partir de uma ação ou resolução de um problema coletivo em que tanto o(s) pesquisador(es) quanto os participantes inseridos estão envolvidos e colaboram ou participam diretamente por meio de uma ação prática. Essa pesquisa não se restringe a uma única forma de ação, mas almeja aumentar o conhecimento dos pesquisadores e dos grupos considerados, acompanhando ações correspondentes, por meio de resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Para Tripp (2005), a pesquisa-ação é um dos tipos de investigação-ação de difícil definição, por se apresentar sob diferentes aspectos e se desenvolver distintamente para diferentes aplicações. Porém, trata-se de uma abordagem que requer ação nas áreas práticas e na pesquisa científica, alterando aquilo que pesquisa ao mesmo tempo em que é limitada por seu contexto e ética prática. Nesse contexto, esse tipo de pesquisa ocorre num ciclo básico de investigação-ação dividido em quatro etapas: 1) planejar a melhoria da prática; 2) agir para implementar a melhoria da prática; 3) monitorar e descrever os efeitos da ação; 4) avaliar os resultados da ação.

Segundo Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Conforme Thiollent (1986), a pesquisa-ação caracteriza-se pela **interação entre pesquisadores e sujeitos na situação investigada**, da qual resultam a priorização dos problemas e as possíveis soluções a serem adotadas por meio de uma ação prática, cujo objeto é a situação social e os problemas encontrados, visando a resolvê-los ou esclarecê-los. É fundamental, no decorrer desse processo, o acompanhamento de todas as ações dos atores envolvidos. A pesquisa-ação pode conter diversas técnicas de pesquisa sociais para criar uma estrutura coletiva e participativa e orientar o pesquisador em sua estruturação. Desse modo, alguns objetos de conhecimento que podem ser alcançados por meio da pesquisa-ação são: a coleta de informações de situações e atores em movimento; a concretização de conhecimentos teóricos; a comparação das representações dos interlocutores; a produção de regras práticas para resolver os problemas e planejar ações; os ensinamentos quanto à conduta da ação e condição de êxito e possíveis generalizações a partir de pesquisas semelhantes.

Thiollent (1986) considera ainda que, durante a fase de definição da pesquisa-ação, o pesquisador deve adotar uma atitude de escuta e elucidação em relação aos sujeitos ou grupos pesquisados, possibilitando-lhes compreender, decifrar, interpretar, analisar e obter uma síntese material resultante de sua situação investigativa. Para isso, a configuração da pesquisa-ação relaciona-se aos seus objetivos, práticos ou de conhecimento, e contextos. Esse tipo de pesquisa possui caráter coletivo no processo de investigação, fazendo uso de técnicas de seminário, entrevistas coletivas e reuniões de discussão com os interessados. São priorizadas as técnicas coletivas e ativas, gerando material a partir da própria situação investigativa.

Na perspectiva de Dionne (2007), uma pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que pode ser aplicada quando há uma situação problema que necessita de uma intervenção coletiva de atores para promover uma mudança social, o que implica o estabelecimento de vínculos e possibilidades de trocas entre as partes envolvidas para construir uma intervenção. Nesse sentido, uma pesquisa-ação segue algumas etapas para sua realização: a) a identificação da situação, b) a definição dos objetivos da pesquisa, c) o planejamento metodológico da pesquisa e da ação, d) a realização da pesquisa e da ação, e) a análise e a avaliação dos resultados. Uma pesquisa-ação também pode ser dividida em quatro fases: 1) identificação das situações iniciais, 2) projeção da pesquisa e da ação, 3) realização das atividades previstas na pesquisa-ação e 4) avaliação dos resultados obtidos.

Em outras palavras, Dionne (2007, p. 77) afirma que:

a pesquisa-ação é antes de tudo um modo de intervenção coletiva de mudança social. É realizada junto a grupos reais e é centrada em uma situação concreta, que se constitui problema. Sua duração é a de um projeto de investigação. Persegue dois objetivos concomitantes: modificar uma dada situação e adquirir novos conhecimentos. Pressupõem-se vínculos estreitos entre pesquisadores e atores. Fortalece o relacionamento entre teoria e prática. Permite gerar conhecimentos novos e originais. Tem um alcance sociopolítico maior.

A aplicação da pesquisa-ação no campo da educação apresenta-se relevante e pode evidenciar importantes significados no processo de ensino/aprendizagem. Essa aplicação situa-se entre a prática e a teoria do ensino; possibilita avaliar minuciosamente metodologias e situações pedagógicas; cria, revitaliza e transforma os processos de ensino / aprendizagem para auxiliar professores na resolução de problemas e favorece a interdisciplinaridade, a construção de novos conhecimentos e a ação do professor reflexivo. Contudo, exige que o pesquisador esteja atento “para remodelar, reestruturar, interagir, dialogar, flexibilizar e reavaliar a prática pedagógica ou social, objeto de investigação, caso seja necessária qualquer intervenção” (ALBINO; LIMA, 2009, p. 93).

3.3 Instrumentos de coleta de dados

A seguir, apresentamos os instrumentos de coleta de dados empregados na pesquisa de Rocha (2015o):

- **Observação participante:** utilizado para observação dos processos que ocorreram durante as aulas de piano em grupo e no recital, nos quais atuamos no papel de professores-pesquisadores; e também fora do ambiente de aula, por meio da observação das interações entre os alunos na comunidade virtual da turma, de conversas informais com a professora das disciplinas e também com os próprios alunos. As observações foram anotadas no diário de campo.
- **Diário de campo:** constituído por anotações, relatórios de aulas, registros de conversas; além de comentários e troca de arquivos disponibilizados na comunidade virtual da turma, no aplicativo WhatsApp.
- **Registro fotográfico das atividades desenvolvidas:** realizado com o consentimento de todos os envolvidos e serviram para auxiliar na compreensão dos processos vivenciados.
- **Gravação em áudio para o registro de aulas, entrevistas e criações musicais:** realizada com consentimento prévio dos participantes para compor uma base de dados que foi organizada, categorizada e analisada segundo os critérios adotados na pesquisa.
- **Gravação em vídeo para o registro das observações de aulas e do recital:** todos os registros foram realizados com consentimento dos participantes e utilizados para efeito de estudo, não sendo posteriormente divulgados. Porém, com o consentimento dos alunos, o recital público realizado foi gravado e, posteriormente, divulgado na internet.
- **Entrevistas semiestruturadas:** inicialmente, foi elaborado um roteiro de entrevistas contendo perguntas abertas, que foi testado antes da elaboração e da aplicação de um roteiro de entrevistas definitivo (Apêndice B). Os sujeitos entrevistados foram sete alunos, quatro homens e duas mulheres, entre os alunos matriculados nas disciplinas PIH I e II do CLM da UFRN, que voluntariamente se dispuseram a serem entrevistados. Por questões éticas, mantivemos o anonimato de todos os participantes, adotando um pseudônimo diferente para cada um: Íris, Daniel, Alberto, William, José, João e Alice. As entrevistas foram realizadas no Laboratório de Piano em Grupo da EMUFRN, local onde ocorreram também as

aulas. Essas entrevistas foram registradas apenas em áudio no aplicativo **Gravações Pro**, num *smartphone* modelo iPhone 5. Optou-se por não gravar essas entrevistas em vídeo para tornar o processo mais espontâneo, pretendendo obter maior qualidade nos resultados.

Os alunos entrevistados tinham idade entre 19 e 28 anos, dos quais cinco eram alunos do CLM da UFRN e dois eram alunos de outros cursos; três eram alunos da disciplina **Prática de Instrumento Harmônico I (piano)** e quatro eram alunos da disciplina **Prática de Instrumento Harmônico II (piano)**; cinco homens e duas mulheres. Por questões éticas, cada participante recebeu um pseudônimo.

Quadro 3.2 – Perfil dos entrevistados.

PSEUDÔNIMO	IDADE	SEXO	ALUNO(A) DO CLM	PIH I	PIH II
Alberto	19 anos	Masculino	Não	-	Sim
Alice	22 anos	Feminino	Sim	-	Sim
Daniel	20 anos	Masculino	Sim	Sim	-
Íris	28 anos	Feminino	Sim	Sim	-
João	27 anos	Masculino	Sim	Sim	-
José	24 anos	Masculino	Sim	-	Sim
William	19 anos	Masculino	Não	-	Sim
7 participantes	19 - 28 anos	5 homens 2 mulheres	5 (Música) 2 (outros cursos)	3 alunos de PIH I	4 alunos de PIH II

Fonte: Rocha (2015o).

É importante dizer que entendemos por entrevista, seguindo Elliot (2012, p. 150), “uma conversação com propósito”, um instrumento de avaliação e coleta de dados, no qual a relação entre o entrevistador e o entrevistado é fundamental para a obtenção de resultados satisfatórios. Considerando o que aponta Elliot (2012), na postura de entrevistador da pesquisa, Rocha (2015o) buscou estabelecer uma atmosfera amistosa e de confiança ao mesmo tempo em que buscamos adotar uma posição de neutralidade em relação ao processo. Durante a realização das entrevistas, nem sempre os participantes responderam diretamente ao que havia sido perguntado e, por isso, tivemos que reformular algumas das perguntas com o intuito de obtermos o máximo de informações possíveis desses entrevistados, estabelecendo um clima amigável e adotando uma postura de escuta ativa.

3.4 Instrumentos de organização e análise dos dados

Apresentaremos a seguir os instrumentos de organização e análise de dados empregados na pesquisa de Rocha (2015o).

- **Análise de material bibliográfico:** essa análise foi realizada após a etapa inicial de seleção dos textos para organização da revisão de literatura que compreendeu o fichamento e a seleção dos conteúdos pertinentes para discussão com o intuito de aprofundar as contribuições teóricas.
- **Análise do diário de campo:** elaboramos uma descrição analítica das atividades realizadas e observações de campo: as abordagens em sala de aula, os apontamentos sobre os processos e situações de aprendizagem musical, a observação de depoimentos dos alunos, os apontamentos sobre os processos criativos.
- **Caderno de entrevistas:** este material foi organizado e contém os dados das entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas com alguns alunos participantes da pesquisa mediante um roteiro previamente elaborado para essa finalidade. Os dados foram organizados e reorganizados nas categorias: 1) aprendizagem de piano; 2) processo criativo em música e 3) aprendizagem criativa em música na formação docente e estão dispostos em tabelas contendo as transcrições dos depoimentos obtidos por meio das entrevistas.
- **Seleção de imagens:** esse procedimento foi adotado para selecionar imagens, fotos, fragmentos de partituras e exercícios que consideramos mais significativos durante o desenvolvimento das aulas e visa a auxiliar na compreensão de seus diferentes aspectos.
- **Seleção de áudios:** os depoimentos orais gravados no processo de entrevistas foram organizados e nomeados com pseudônimos e, posteriormente, também foram transcritos e analisados. Além dos áudios das entrevistas, os áudios gravados durante rodas de conversa, aulas e processo criativo também foram considerados para efeito de observação e apontamentos formativos de parte da produção do diário de campo.
- **Seleção de vídeos:** selecionamos trechos relevantes das aulas e do recital para o processo de análise das observações de campo, categorizando por temas: 1) processos criativos na aula de piano; 2) produtos criativos; e 3) recital.

- **Seleção de materiais produzidos:** selecionamos algumas mostras das criações elaboradas pelos alunos, como: exercícios de criação, composições e arranjos, tanto registrados em áudio ou vídeo quanto em partitura, para compreender os processos criativos em música vivenciados durante as aulas de piano em grupo.
- **Transcrição das entrevistas semiestruturadas:** após a realização das entrevistas, realizamos também a transcrição na íntegra das falas dos entrevistados e organizamos esse material, selecionando parte dos depoimentos mais significativos, agrupando em categorias de análise. Foram criadas três categorias de perguntas relacionadas ao tema aprendizagem criativa de piano visando a captar as perspectivas dos participantes sobre os temas: 1) aprendizagem de piano; 2) processo criativo em música e 3) aprendizagem criativa em música na formação docente. Esses dados estão contidos no caderno de entrevistas organizado pelo autor desta pesquisa com a finalidade de organizar os dados para a etapa de análise.
- **Organização dos dados:** os dados coletados por meio das observações registradas no diário de campo foram transcritos na íntegra no programa de computador Word, ao longo da realização das aulas. Já os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas foram organizados e categorizados em tabelas num caderno de entrevistas, formatado pelo autor da pesquisa.
- **Tratamento dos dados:** os dados que foram coletados e organizados nas etapas anteriores foram analisados e categorizados segundo critérios pre-estabelecidos em cada contexto.

3.5 A pesquisa-ação no contexto da pesquisa

Na pesquisa, como mencionado, optamos pelo procedimento metodológico de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005; DIONNE, 2007; ALBINO; LIMA, 2009) dada a necessidade de uma dupla atuação da parte do pesquisador/autor, como professor de piano, planejando e promovendo ações músico-didáticas criativas na aula de piano e, ao mesmo tempo, como pesquisador, observando de forma participativa e agindo de forma crítica às situações investigadas, visando a esclarecer e resolver as questões de pesquisa apontadas anteriormente. Assim, a opção por uma pesquisa-ação como procedimento metodológico foi necessária, por acreditarmos que esse procedimento nos permitiu agir *in loco* como professor-pesquisador para, por meio de ações educativas e

investigativas, provocar reflexões, mudanças sociais e transformações em todos os participantes do processo, começando por nós mesmos, o que, de acordo com nossas constatações, ocorreu e será esclarecido nos Capítulos 4 e 5 deste livro. No entanto, ainda no contexto dos bastidores de como o trabalho foi realizado, apresentaremos a seguir o desenho metodológico adotado em nossa pesquisa-ação.



Figura 3.1 – Desenho metodológico de nossa pesquisa-ação. Fonte: adaptada de Dionne (2007).

Como na *forma sonata*, gênero musical clássico que pode ser estruturado em diferentes movimentos de andamentos contrastantes, aqui também adotamos os termos normalmente utilizados nesses movimentos para representar cada uma das quatro fases que compreendeu a pesquisa-ação. Assim, temos: Fase 1 (*Allegro*): identificação das situações iniciais; Fase 2 (*Adagio*): projeção; Fase 3 (*Moderato*): realização; e a Fase 4 (*Presto*): avaliação.

Passemos aos diferentes movimentos musicais.

3.5.1 Fase 1 (Allegro) – identificação das situações iniciais

3.5.1.1 A identificação de situações-problema

A primeira etapa da pesquisa-ação foi a **identificação de situações-problema** relacionadas às lacunas em relação ao uso de práticas criativas na aula de piano em grupo. A identificação foi seguida da **definição de objetivos**; do planejamento de práticas criativas e das ações pedagógico-musicais no ensino de piano em grupo que se constituíram por meio de reflexões sobre experiências empíricas obtidas por nós, como professor de piano e como músico: nossas experiências como cantor, compositor, pianista solista, correpetidor de cantores, grupos musicais, corais, e também como professor de piano em aulas particulares, escolas livres e no ensino superior.

As experiências empíricas apontadas anteriormente facilitaram o processo de seleção de materiais pedagógico-musicais e a elaboração de atividades e composições musicais com foco em abordagens criativas de piano, todas concebidas levando-se em consideração o perfil dos alunos e as exigências das disciplinas PIH I e II (piano) do CLM da UFRN. A compreensão do perfil desses alunos ocorreu antes do início das ações realizadas, graças ao diálogo com a professora responsável pelas disciplinas, que nos advertiu a respeito de alguns dos desafios que seriam enfrentados pelo autor deste trabalho em sala de aula, como: a variedade de alunos que normalmente se matriculavam no curso; o índice de evasão; as dificuldades que os alunos encontravam para estudar em virtude de falta de instrumento, falta de motivação de alguns alunos e dificuldade técnica dos alunos que normalmente estudam outros instrumentos musicais, que possuem exigências diferentes.

Além disso, também foram importantíssimas as vivências que tivemos no segundo semestre de 2014, durante a realização da atividade de Docência Assistida 1 do Mestrado em Música da UFRN, que nos permitiu acompanhar e participar das aulas da disciplina PIH III e IV do CLM da EMUFRN, com a Professora Doutora Betânia Melo, a mesma professora responsável pelas disciplinas PIH I e II. Durante a realização dessa atividade de docência assistida, tivemos a oportunidade de conhecer melhor as ações desenvolvidas no ensino de piano em grupo pela professora responsável por essas disciplinas.

Desse modo, pudemos refletir a respeito dos diversos aspectos positivos desse método, entre eles, as estratégias de leitura musical de partituras, as bases para a técnica pianística, o uso de repertório de métodos relevantes no ensino de piano

em grupo, as práticas individuais e coletivas, os processos de colaboração mediados por afetividade e trocas, entre outros.

No entanto, percebemos a existência de alguns problemas relacionados ao pouco incentivo de práticas criativas nas aulas de piano em grupo e consideramos a utilização de atividades relacionadas à composição, à improvisação e ao arranjo. Assim, mediante essas experiências, foi elaborada a composição **Cenas Indígenas n. 1** (publicada posteriormente)⁵, para quatro pianos, que possui uma seção destinada à prática da improvisação. Essa composição foi estudada pelos alunos das disciplinas PIH III e IV, pelo autor da pesquisa e pela professora Betânia. Em meio às aulas, tivemos a oportunidade de ensaiar, tocar e improvisar juntos e, depois, por sugestão de um dos alunos, organizar e apresentar essa composição, juntamente com outras, num recital público, no qual os alunos, o autor desta pesquisa e a professora Betânia participaram tocando juntos. Em meio a esse processo, foi escrito um artigo relacionado a essa composição, que foi publicado pela professora Betânia e pelo autor da pesquisa e que foi apresentado em Salvador (BA), durante o VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento, em novembro de 2014.

3.5.1.2 A definição de objetivos

Tendo em vista o problema da pesquisa referido anteriormente, relacionado ao pouco incentivo dado às práticas criativas na aula de piano em grupo, ressaltamos aqui que o objetivo central da pesquisa-ação foi **investigar a aprendizagem criativa em aulas de piano em grupo**. Correlacionados ao objetivo geral, os objetivos específicos foram:

- planejar procedimentos músico-didáticos criativos para o ensino de piano em grupo, nas disciplinas PIH I e II, do CLM da UFRN;
- aplicar procedimentos músico-didáticos criativos nas disciplinas PIH I e II, do CLM da UFRN;
- discutir procedimentos músico-didáticos criativos utilizados nas disciplinas PIH I e II, do CLM da UFRN; e
- avaliar as perspectivas dos alunos mediante sua participação nas disciplinas PIH I e II, do CLM da UFRN.

5 Cf. Melo e Rocha (2014).

3.5.2 Fase 2 (Adagio) – projeção da pesquisa e da ação

3.5.2.1 O planejamento metodológico da pesquisa e da ação

Compreendeu o processo inicial de revisão de literatura; a pesquisa e seleção de materiais pedagógico-musicais relevantes para formatar um plano de atividades criativas para ser aplicado em aulas de piano em grupo; a elaboração de um plano estratégico de ações pedagógico-musicais tendo em vista atividades criativas no ensino de piano em grupo, que compreenderam o processo de dez aulas e um recital; e a elaboração de um roteiro de entrevistas semiestruturadas.

3.5.3 Fase 3 (Moderato) – realização das atividades previstas na pesquisa-ação

3.5.3.1 A realização da pesquisa e da ação

Ocorreu mediante aplicação de procedimentos pedagógico-musicais criativos nas aulas das disciplinas PIH I e II do CLM da UFRN; realização de um recital com os alunos; coleta de dados por meio de observações das aulas e dos processos desenvolvidos, utilizando para isso um diário de campo, registros em áudio e vídeo e registro fotográfico e aplicação de entrevistas semiestruturadas com os alunos participantes, visando a capturar suas perspectivas relacionadas aos processos de aprendizagem musical vivenciados.

A Fase 3 da pesquisa-ação foram aulas de piano em grupo com alunos das disciplinas PIH I e II do CLM da UFRN, visando a promover atividades que pudessem estimular o potencial criativo desses alunos. Para tanto, foram aplicados os procedimentos músico-didáticos criativos planejados na Fase 1. A possibilidade de atuar nessas aulas deveu-se a alguns fatores: a) nosso interesse pelo campo de pesquisa; b) o fato de estarmos participando da disciplina Docência Assistida II, do PPGMUS da UFRN, em 2015.1; c) a gentileza da professora Dr^a. Betânia Melo em nos conceder seu espaço para que pudéssemos realizar as atividades propostas; d) a aceitação dos alunos em participar da pesquisa.

O material didático utilizado foi constituído por um conjunto de composi-

ções e atividades elaboradas e organizadas pelo autor da pesquisa com foco em promover processos criativos na aula de piano em grupo. Entre essas experiências estão atividades para elaboração de arranjo, composição, improvisação; tocar de ouvido; prática de acompanhamento; leitura de partituras e cifras alfabéticas ao piano; registro musical em partitura e por meio de gravações em áudio e/ou vídeo, tanto utilizando abordagens em grupo quanto abordagens individuais. Além disso, também foi utilizado um caderno de atividades organizado e recomendado pela professora responsável pelas disciplinas citadas, contendo exercícios e um repertório elementar de piano, que foi também utilizado durante as aulas realizadas, mas adaptado pelo pesquisador, visando a explorar e a evidenciar práticas criativas na aula de piano em grupo.

Inicialmente, durante a realização da **Docência Assistida II**, o papel de atuação do autor desta pesquisa foi o de auxiliar a professora das disciplinas PIH I e II, observando suas ações nas aulas e intervindo quando solicitado, esclarecendo dúvidas dos alunos e mostrando exemplos musicais ao piano. Nessa etapa, a professora ministrou sozinha algumas aulas, abordando conteúdos e aspectos da técnica pianística, como: a posição da mão, o dedilhado, a postura, a execução de acordes e escalas; além de abordagens para a leitura de partituras; a realização de exercícios; e o estudo de repertório elementar para piano, presente no caderno de atividades organizado por ela.

Depois de alguns encontros, este autor teve a oportunidade, concedida pela Professora Betânia, de assumir parcialmente duas de suas turmas para a realização das atividades propostas na pesquisa. Assim que isso foi possível, passou-se a aplicar o plano de atividades criativas proposto anteriormente, contemplando abordagens individuais e em grupo, como: o tocar de ouvido, a improvisação, a leitura de partituras, a composição musical de melodias, a harmonização, a composição musical livre, a elaboração de arranjos, o acompanhamento musical, o registro de composições por meio de gravações em áudio e/ou vídeo e do registro grafado em partituras. Essas atividades são relatadas no Capítulo 4 deste livro, juntamente com a análise teórico-reflexiva desse material. Seguem, no Quadro 3.3, de forma resumida, os conteúdos e as abordagens realizadas em cada um desses encontros.

Quadro 3.3 – Planejamento de aulas de piano em grupo utilizando práticas criativas.

AULAS	ABORDAGENS
1ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentações iniciais e exposição do plano de trabalho; • Solicitação para que os alunos participassem de nossa pesquisa (uso de um Termo de Consentimento); • Conversa diagnóstica para compreender o perfil dos alunos e buscar atender às suas necessidades técnico-musicais;
2ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de leitura rítmica e improvisação. • Estudo de A marcha dos primeiros passos: atividades de leitura de partituras e improvisação por meio de uma composição elaborada pelo autor deste trabalho, especialmente para as aulas das disciplinas PIH I e II; • Ondas: atividade de leitura e improvisação;
3ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo da imitação: atividades de improvisação envolvendo ações como apreciação musical e tocar de ouvido.
4ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-avaliação: revisão dos conteúdos e das abordagens vivenciadas durante as aulas/encontros.
5ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Prova (prevista como atividade obrigatória das disciplinas PIH I e PIH II): foram consideradas as atividades de leitura de partitura à primeira vista; tocar de ouvido; transposição de uma música folclórica brasileira, utilizando o acompanhamento de uma base harmônica simples, como a sequência I-V-I ou I-IV-V-I; interpretação de repertório individual; performance de um arranjo elaborado pelos alunos a partir de uma música de seu gosto pessoal; improvisação em grupo; interpretação de repertório para piano em grupo; autoavaliação e participação nas aulas.
6ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de repertório e exercícios; • Composição orientada 1 e 2; registro da composição em partitura e gravação em áudio/vídeo.
7ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de repertório e exercícios; • Composição livre: compor, gravar, analisar e desenvolver ideias musicais, registrar em partitura/áudio/vídeo, compartilhar, discutir, aprimorar ideias.
8ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Composição livre – edições; • Revisão de conteúdos e atividades; • Roda de conversas sobre o processo criativo.

(continua)

Quadro 3.3 – Planejamento de aulas de piano em grupo utilizando práticas criativas (continuação).

9ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa sobre composição; • Ajustes nas criações; registro em áudio/vídeo do processo;
10ª Aula Recital	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaio para o recital. • Roda de conversa sobre os processos; • Ensaio geral para o recital; • Realização de um recital público na EMUFRN.

Fonte: Rocha (2015o).

Paralelamente às aulas, também foram coletados dados por meio da escrita em diário de campo das observações e dos apontamentos relacionados às aulas e dos processos de aprendizagem vivenciados, considerando nossa perspectiva como educador musical. Após o recital, foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com o objetivo de capturar as perspectivas dos alunos sobre seu processo de aprendizagem musical.

3.5.4 Fase 4 (Presto) – avaliação dos resultados obtidos

3.5.4.1 A análise e a avaliação dos resultados

Os dados coletados foram analisados considerando-se o referencial teórico adotado relacionado principalmente aos temas aprendizagem criativa em música e ensino de piano em grupo; as observações sobre as aulas e o recital, que foram registrados num diário de campo; as entrevistas semiestruturadas realizadas, que foram transcritas, organizadas e tabuladas no caderno de entrevistas; e, de forma complementar, serviram também os dados coletados por meio de conversas informais com a professora das disciplinas citadas; as rodas de conversas com os alunos; os registros de fotos, vídeos e áudios coletados, bem como o registro de conversas da turma participante, no grupo virtual do WhatsApp.

Nesse contexto, a etapa de revisão de literatura ocorreu durante toda a pesquisa, pois, diante dos dados coletados, constatamos a necessidade de buscarmos novas referências teóricas capazes de oferecer uma compreensão mais aprofundada em relação aos assuntos investigados. Constatamos também que os materiais selecionados e o plano de atividades criativas elaborado na Fase 2 surtiram o efeito desejado, que foi a realização de atividades criativas na aula de piano em

grupo e a realização de um recital público.

3.6 Síntese do capítulo

Este capítulo metodológico buscou esclarecer o roteiro de ações e abordagens utilizado na realização da pesquisa, cujos resultados serão sistematizados nos próximos capítulos, explicitando seus diferentes aspectos. Para a obtenção dos resultados, a pesquisa foi dividida em diferentes fases e etapas para que se pudesse atingir o objetivo geral, que era investigar a aprendizagem criativa na aula de piano em grupo.

No Capítulo 4, discutiremos a aplicação de atividades criativas em aulas de piano em grupo, realizadas nas disciplinas PIH I e II, do CLM da UFRN, no primeiro semestre de 2015 e que culminaram na apresentação de um recital público.

4

CAPÍTULO

Práticas criativas na aula de piano em grupo

“A meta dos educadores musicais para o desenvolvimento criativo não se resume a técnicas de composição e transmissão de conhecimentos, mas abrange a criação de comunidades musicais de prática, fundadas nos princípios da criatividade e colaboração musical. Nessas comunidades, estabelecidas no contexto do ensino de música, as atividades em grupo permitem diferentes níveis de participação, acomodando diferentes estilos de aprendizagem e de níveis de desenvolvimento.”

(BEINEKE, 2012b, p. 55).

Discutiremos, neste capítulo, a respeito das principais práticas criativas empregadas por Rocha (2015o) em aulas de piano em grupo, com alunos das disciplinas **PIH (piano) I e II**, do CLM da UFRN. Como mencionado, as atividades foram efetivadas no primeiro semestre de 2015, no Laboratório de Piano em Grupo da EMUFRN, sala de aula climatizada contendo oito pianos digitais, bancos, fones de ouvido, mesa, quadro e armário. Por questões éticas, solicitamos o consentimento dos participantes da pesquisa, por meio de um Termo de Consentimento, que foi assinado por eles no primeiro encontro, conforme modelo encontrado no Apêndice A.

4.1 Discutindo o uso de práticas criativas no ensino de piano em grupo

Antes de tudo, vale lembrar que o termo **práticas criativas em música** adotado aqui se refere a algumas ações e/ou procedimentos músico-didáticos assumidos com o objetivo de favorecer processos criativos na aula de piano em grupo, como ações relacionadas ao uso da composição musical na aula de piano em grupo.

Diferentes autores discutem a respeito da adoção de práticas criativas na aula de piano e recomendam a utilização de propostas pedagógicas e métodos visando estimular processos criativos em música (MONTANDON, 1992; CAMPOS, 2000; LONGO, c2003; MELO, 2002; DUCATTI, 2005; FRANÇA; PINTO, 2005; GLASER, 2007; CERQUEIRA, 2009; BRAGA, 2011; LEMOS, 2012; COSTA; MACHADO, 2012, v. 1; KRÜGER; ARAÚJO, 2013; FLACH, 2013; SANTOS, 2013; MELO; ROCHA, 2014; LONGO; AGGIO, 2014, ALMEIDA, 2014; BOLSONI, 2015). Já outros autores recomendam a elaboração de materiais músico-didáticos, atividades, arranjos, composições etc., confeccionados pelo próprio professor de piano, objetivando um ensino criativo e mais contextualizado com as situações encontradas em sala de aula (LONGO, c2003; CERQUEIRA, 2009; BRAGA, 2011; LEMOS, 2012; COSTA; MACHADO, 2012, v. 1; SANTOS, 2013; MELO; ROCHA, 2014).

Tendo em vista o contexto da pesquisa apresentada neste livro, ressaltamos que as atividades descritas e discutidas a seguir foram realizadas durante as aulas das disciplinas PIH I e II, do CLM da UFRN, ao longo de dez encontros, de 1h30 cada, do qual participaram catorze alunos e que culminaram em processos e resultados criativos em música, particularmente: interpretação de repertório elementar diversificado, elaboração de composições, arranjos, improvisações dos alunos que foram apresentadas durante a realização de um recital público.

Como os alunos estavam divididos em duas turmas, uma com alunos iniciantes e outra com alunos mais experientes, os encontros ocorreram em horários distintos e esses alunos não participaram simultaneamente de todas as atividades, mas em grupos, de acordo com o número de presentes em cada aula.

Entre as práticas criativas adotadas na pesquisa, destacamos: toque de ouvido; novas abordagens para a leitura de partituras e de cifras alfabéticas ao piano; improvisação; composição; elaboração de arranjo; prática de acompanhamento; recital; rodas de conversa presenciais e virtuais, utilizando uma rede social virtual que também serviu para compartilhar informações e materiais; registros musicais, por meio de notação convencional, gravação em áudio e vídeo dos resultados das criações musicais dos alunos; atividades em grupo e individuais. Além disso, interessou-nos discutir aqui os processos de aprendizagem musical dos alunos, o

processo criativo e os produtos musicais elaborados nesse processo. Nas seções seguintes, descreveremos e discutiremos essas práticas.

4.1.1 “Tap It Out”: leitura rítmica, improviso e arranjo

Essa foi a primeira atividade criativa que desenvolvemos durante a realização das aulas de piano em grupo. Utilizamos a composição “Tap It Out” de L.F.C (Anexo A), escrita para percussão, em quatro partes, em compasso quaternário, composta predominantemente por figuras de semínimas, colcheias, pausas e indicações de dinâmica.

A atividade foi incentivada pela professora das disciplinas, que nos pediu para ensinar a música à turma da forma que considerássemos mais apropriada, utilizando apenas palmas, ou efeitos de percussão sem utilizar as notas do piano. No entanto, com o objetivo de explorar outras possibilidades interpretativas e criativas, ampliamos a proposta inicial de trabalharmos apenas a leitura rítmica fora do piano para uma atividade envolvendo criação musical para piano em grupo.

A proposta teve como objetivo a ampliação da atividade de leitura rítmica para a elaboração de um arranjo, envolvendo também a atividade de improvisação orientada. Os objetivos foram: 1) trabalhar a prática musical do piano em grupo; 2) realizar leitura rítmica compreendendo diferentes figuras rítmicas como semínima, colcheias e pausas; 3) explorar sons, por meio de timbres e diferentes dinâmicas; e 4) realizar improvisação orientada e performance musical em grupo.

Nazario e Mannis (2014) sugerem a adoção de um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo, no intuito de possibilitar observações, descrições e constatações sobre processos criativos em música. O modelo sugerido pode ser utilizado desde o ensino básico ao ensino superior, priorizando tarefas e processos orientados pelo professor, conforme as ferramentas que ele possuir e tem finalidade prática ou teórica, ao mesmo tempo em que visa à aquisição das capacidades de exploração, assimilação, aplicação e invenção dos alunos. Nesse contexto, o foco analítico deve nortear todo o processo, privilegiando as habilidades receptivas e reprodutivas para que os resultados contenham as reais necessidades pedagógicas pretendidas, pois, segundo Nazario e Mannis (2014, p. 75):

o estímulo e o desenvolvimento da criatividade podem estar integrados ao processo de aprendizado musical, instrumentalizando e preparando todos aqueles envolvidos neste processo para um desempenho mais fluente e espontâneo face a uma diversidade de contextos musicais.

E para que esse **modelo referencial** possa ser aplicado, Nazario e Mannis (2014) propõem quatro etapas ou atividades: 1) atividade de exploração, 2) atividade de assimilação, 3) atividade de aplicação e 4) atividade de invenção. Considerando os apontamentos desses autores, elaboramos a seguinte abordagem para o estudo da música “Tap It Out” durante uma das aulas:

1. No primeiro momento, distribuimos a partitura da música “Tap It Out” para um grupo de cinco alunos solicitando que cada um escolhesse uma das quatro partes individuais que compunham a grade orquestral dessa partitura. Como havia cinco alunos participantes dessa atividade, foi solicitado que dois deles tocassem uma mesma parte juntos, no mesmo piano, um utilizando a região média e o outro a região aguda do piano, enquanto os demais ficaram com as outras partes individuais da música, cada um sozinho em um piano. Os alunos foram orientados para uma das possibilidades criativas para o desenvolvimento dessa atividade, de modo que tomassem consciência de que cada aluno poderia tocar uma nota diferente no piano a partir do dó 3. A seguir, foi realizada a leitura dessa música em conjunto e cada uma das partes foi tocada ao piano pelos alunos, utilizando uma das notas do acorde de C7M(9), respectivamente as notas dó, mi, sol, si e ré, de acordo com as indicações encontradas na partitura. Durante o processo de leitura, os alunos foram regidos de modo que se buscou o estabelecimento de um andamento e de variações de dinâmica grafadas na partitura.
2. No segundo momento, a atividade foi repetida e foi solicitado os alunos que explorassem os timbres disponíveis no piano digital, escolhendo um timbre conforme seu gosto pessoal para tocar sua parte. Foi solicitado também que os alunos, em vez de tocarem uma mesma nota repetida, utilizassem diferentes notas, acordes, sequências melódicas, arpejos para interpretar a partitura, contanto que mantivessem os ritmos e dinâmicas sugeridas na obra. Outra observação foi a de que os alunos deveriam ouvir e reagir aos sons que os colegas tocavam. Assim, quando alguém tocasse um tema melódico, outro aluno poderia responder musicalmente de uma maneira semelhante; ou quando um aluno realizasse um acorde, um cluster ou sonoridade estranha, os outros poderiam reagir da mesma forma, reproduzindo esse cluster ou sonoridade estranha. Nesse sentido, a atividade possibilitou a de exploração de timbres, melodias, acordes, arpejos, enquanto, ao mesmo tempo, pudemos manter a integridade na

leitura dos elementos encontrados na partitura, unindo assim leitura, performance e criação musical em grupo.

3. No terceiro momento, ao final de algumas repetições e experimentações, os alunos foram estabelecendo convenções e, juntos, elaboramos um arranjo coletivo. Durante o processo, os alunos foram auxiliados na compreensão dos ritmos bem como dos momentos de cada entrada e finalização de frase, de cada uma das partes, por meio de gestos de marcação e regência, pois havia desencontros rítmicos durante a execução de certas passagens. Durante o processo, foi notório que os alunos melhoraram a compreensão da leitura rítmica e da interpretação de diferentes dinâmicas, associada à possibilidade de improvisar, experimentar sonoridades, ouvindo e reagindo musicalmente uns aos outros, num processo criativo colaborativo, no qual todos puderam tocar e contribuir para o resultado final: a criação de um arranjo que soou como música contemporânea.

Como essa atividade foi realizada nas duas turmas, os arranjos elaborados foram bem distintos. O arranjo da primeira turma soou mais próximo da música popular com a sonoridade de acordes que lembravam a bossa nova, acordes de sétima maior, e mais próximo da música tradicionalmente conhecida pelos alunos; enquanto o arranjo da segunda turma soou mais próximo de música atonal e pareceu representar uma paisagem sonora de um evento cheio de tensão na qual sirenes tocavam logo na abertura da música. Porém, pode-se observar que o processo de elaboração desses dois arranjos foi muito divertido e que todos participaram.

Durante a realização dessa atividade em uma das turmas, houve problemas na passagem para a página dois e na execução das figuras de colcheias e pausas. Constatou-se que, dos cinco alunos participantes, quatro tiveram dificuldades na leitura de figuras de colcheias e apenas um tocou com desenvoltura sua parte completa. Quando a dificuldade foi percebida, a atividade foi provisoriamente suspensa para a realização em conjunto de exercícios de leitura de colcheias para somente depois retornar à interpretação da peça. Depois, os trechos nos quais foram detectadas mais dificuldades foram repetidos e houve, então, a continuidade da leitura. Foram encontradas também dificuldades no trecho no qual há um jogo de perguntas e respostas entre as partes (c. 9 a 14) e também em relação à variação de dinâmica (c.17-24).

Depois disso, a página dois e também as passagens mencionadas foram repetidas várias vezes. Ao final, passou-se à música na sequência completa utilizando uma abordagem diferente: os alunos poderiam tocar qualquer tecla preta, uma

ou mais notas, utilizando *clusters*, temas melódicos, acordes, mas mantendo o mesmo andamento, ritmo e dinâmica. Durante esse processo, a música foi regida e chamou-se a atenção para que os alunos se ouvissem e respondessem musicalmente uns aos outros, num jogo de perguntas e respostas improvisado. Enquanto um dos alunos tocava um tema melódico, o outro respondia do mesmo modo; caso alguém tocasse algo como um *cluster* os outros deveriam responder. Assim, ao interpretarem a música “Tap It Out”, construiu-se em conjunto um arranjo para piano em grupo.

De acordo com Flach (2013), o professor de piano deve buscar alternativas e desenvolver ideias para a elaboração de seu próprio material músico-didático de acordo com suas necessidades. Sugere essa autora que o professor tem a possibilidade de produzir arranjos musicais didáticos para uso em sala de aula, a partir de um repertório escolhido pelos próprios alunos, contendo músicas populares de seu gosto pessoal ou outras adaptadas para a prática de piano em grupo. Além disso, reforça que nesse tipo de arranjo é importante considerar o nível técnico dos alunos e assim motivar o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, quando a atividade citada foi realizada, buscou-se a elaboração de um arranjo com os alunos e não para eles, o que seria mais coerente com a proposta de elaboração de materiais pedagógico musicais, assim como apontados por Cerqueira (2009) e Lemos (2012).

4.1.2 Jogo da imitação – criar, perceber e tocar de ouvido

O jogo da imitação consistiu em exercícios para se **tocar de ouvido**, ou tocar por audição, e foi realizado da seguinte maneira: um dos alunos tocava uma nota no piano e os demais ouviam, sem ver qual nota havia sido tocada; e depois reproduziam aquela nota, primeiramente cantando e depois tocando no piano. Em seguida, outro aluno tocava também, mas, dessa vez, duas notas diferentes e os outros alunos tentavam reproduzir essas notas, primeiro cantando e depois tocando; depois, da mesma forma, outro aluno tocava três, quatro, cinco notas etc., enquanto os demais reproduziam essas notas, cantando e tocando no piano exatamente nas mesmas alturas. Durante o processo, os alunos puderam explorar o teclado em busca da sequência correta de notas e, para isso, delimitamos até um minuto para que as sequências fossem tocadas por todos, um de cada vez. A atividade explorou tanto a percepção quanto a criatividade, pois cada aluno criava fragmentos melódicos, utilizando diferentes ritmos. Para Green (2012, p. 78): “o envolvimento prático com os significados musicais inerentes ao tirar música de

ouvido naturalmente leva a uma melhora na habilidade de escutar música. Uma vez que os ouvidos são abertos, eles podem escutar mais. Quando escutam mais, apreciam e entendem mais”.

A realização dessa atividade criativa permitiu o desenvolvimento da percepção e da criatividade musical por meio do reconhecimento auditivo de intervalos e criação de pequenos temas melódicos ao piano. Indagamos aos alunos durante o processo sobre o que eles faziam para aprender uma música sem o uso de partituras, apenas **de ouvido**. Alguns afirmaram que não sabiam fazer isso; outros comentaram que só sabiam tocar de ouvido e tinham muita dificuldade para ler partituras.

Conversamos sobre o assunto e consideramos que ambas as habilidades, **tocar de ouvido** e tocar por partituras, eram muito importantes, tanto para o músico quanto para o professor de música, uma vez que ambos lidam com diferentes situações e desafios em seu cotidiano e nem sempre há partituras das músicas desejadas disponíveis, tanto no caso do professor de música, que precisa trabalhar diversos repertórios com seus alunos, como para o músico, principalmente do músico popular, cujo ofício muitas vezes exige que o profissional toque músicas conhecidas que não possuem registro em partitura. Então, aprender a **tocar de ouvido**, ou por audição, contribui para a formação de ambos. Nesse sentido, tocar de ouvido torna-se uma espécie de leitura musical por meio da percepção e performance.

No entanto, **tocar de ouvido** não é suficiente para a formação do músico ou do professor de música. Este deveria tocar também por meio da leitura de cifras e de partituras. A leitura de cifras permite uma compreensão parcial da música, principalmente para a realização de acordes e efeitos de harmonização, enquanto a partitura permite uma noção mais aproximada da música, diante dos detalhes musicais normalmente grafados. Nesse sentido, consideramos importante abordar essas três possibilidades de interpretação de códigos, tanto percebidos por meio de audição quanto por meio da leitura.

Durante o desenvolvimento da atividade jogo de imitação, descrita anteriormente, a turma chegou ao consenso de que para se tocar uma música de ouvido seria importante: 1) ouvir um tema melódico e prestar atenção entre os intervalos, observando quando há um movimento de subida, descida ou permanência entre as notas de uma melodia e verificando quando a nota sobe, desce ou permanece no mesmo lugar; em seguida, 2) buscar reproduzir essa sequência de sons tocando nas teclas do piano, conforme o movimento melódico de subida, descida ou permanência entre essas notas. Antes, pode-se cantar essas notas e compará-las aos sons reproduzidos ao piano. Nesse processo, foi curioso o que os alunos destacaram: o mesmo movimento de subida, descida e repetição de notas utilizado para perceber a música e poder tocar de ouvido também ocorria no processo de leitura

de partituras, no qual as notas subiam, desciam ou permaneciam no mesmo lugar. Assim, começamos a estabelecer relações entre as atividades de tocar de ouvido e de leitura de partituras.

Destacamos também que a prática de cantar os temas durante a atividade de tocar de ouvido mostrou-se um recurso importante para que os alunos tivessem êxito nessa atividade. Isso favoreceu o desenvolvimento da percepção musical dos alunos. Além disso, ao observarmos exemplos de melodias acompanhadas de músicas folclóricas e populares, exemplificadas pelo autor desta pesquisa, constatamos a relação estabelecida entre as notas de uma melodia e os acordes de seu acompanhamento, uma vez que as notas de uma melodia também estavam presentes nos acordes de seu acompanhamento. Os alunos demonstraram interesse em compreender de forma prática alguns elementos teóricos obtidos durante as aulas de harmonia que alguns apontaram ter cursado durante o curso de graduação em música. Houve certa resistência durante a realização dessa atividade por parte de alguns alunos que alegaram não ter o **dom musical** de tocar de ouvido. Conversamos a respeito dessa concepção de **dom musical** e constatamos que tocar de ouvido não era exclusividade de alguns indivíduos e também não era uma potencialidade que viria sem dedicação. Por isso, conversamos a respeito de algumas estratégias para aprender a tocar de ouvido e realizamos diferentes atividades para atender a essa finalidade.

Ao término da realização dessas atividades, todos demonstraram avanços e conseguiram reproduzir ao piano pequenos temas melódicos tocados por imitação, como o refrão de músicas do cotidiano desses alunos e temas tocados pelo professor e também tocados por outros alunos.

Diante disso, resolveram-se estabelecer alguns passos para se tocar música de ouvido:

1. ouvir e cantar uma melodia, buscando memorizá-la;
2. após cantar a melodia, buscar reproduzi-la, tocando nas teclas do piano ou teclado;
3. ao tocar, tentar reproduzir a sequência melódica cantada, buscando identificar se entre as notas há um intervalo de ascendência, descendência, ou permanência da nota;
4. compreender que cada sílaba cantada dessa melodia, caso a melodia possua texto, geralmente corresponde a cada nota tocada nas teclas;
5. ao tocar, buscar reproduzir a sequência melódica no mesmo ritmo cantado;
6. identificar a tonalidade, observando na própria sequência melódica a formação de possíveis acordes;

7. ao identificar o tom da música, investigar os graus I e V dessa tonalidade, para estabelecer um possível acompanhamento harmônico; e
8. observar que normalmente tanto a melodia pode conter as notas que formam os acordes de seu acompanhamento quanto o inverso.

De acordo com Green (2012), a sala de aula é um espaço que ressignifica a música de fora dela e, por isso, educadores musicais deveriam promover um maior número de experiências com diferentes estilos e peças, tanto populares quanto eruditas, oferecendo a oportunidade de experiências positivas e consecutivas, por meio do repertório que os alunos trazem para a sala de aula e da expansão desse repertório pelo professor. Ainda segundo Green (2012), a integração de práticas informais em sala de aula pode ser compreendida em atividades musicais, como: a apreciação, a execução, a criação, a prática auditiva, o autodidatismo e o trabalho coletivo, mas, para que essas práticas musicais sejam efetivadas em sala de aula, a autora recomenda algumas estratégias:

- a. o aluno tira uma música de ouvido – por meio da audição de uma música escolhida por ele próprio;
- b. o professor identifica os problemas e aponta soluções;
- c. o professor grava essa experiência sem que os alunos saibam;
- d. o professor pede licença dos alunos para publicar;
- e. os alunos constroem uma experiência positiva por meio da audição e reprodução;
- f. o professor questiona os alunos como se transforma do caos de não se saber como organizar a música para uma ordem e gera uma situação positiva;
- g. ocorre o processo natural de aprendizagem;
- h. o professor deixa o aluno lidar com o caos, com a construção e com o se **sentir bem**, incentivando o processo de autoaprendizagem musical; e
- i. o professor deixa o aluno errar e não intervém o tempo todo.

Em consonância com o pensamento de Green (2012), Queiroz (2004) defende que a educação musical transcende os limites institucionais. Sua ampla dimensão interdisciplinar abarca uma diversidade de **mundos musicais**, contidos nas diferentes camadas socioculturais da humanidade, que dialogam com os múltiplos universos simbólicos e se inserem no discurso musical em cada contexto social. Nesse sentido, Queiroz (2004, p. 105) afirma que “os múltiplos contextos musicais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música”.

Tendo em vista essas concepções adotadas por Green (2012) e Queiroz (2004), buscamos expandir as possibilidades músico-pedagógicas em sala de aula, incentivando práticas informais, como a prática de tocar de ouvido, atividade tradicionalmente pouco incentivada no ambiente acadêmico-musical, e também promovendo diálogos e discussões com os alunos que nos permitiram construir conhecimentos no decorrer da realização de diferentes atividades criativas na aula de piano em grupo.

4.1.3 Repertório elementar de piano – estudo de leitura e improvisação

Por meio do estudo de um repertório elementar para piano que estava previsto entre os conteúdos adotados nas disciplinas PIH I e II, presente no caderno de atividades adotado pela professora responsável por essas disciplinas no curso de música da UFRN, solicitamos que os alunos formassem duplas para desenvolver uma atividade de leitura de partituras e improvisação musical ao piano. Nessa atividade, cada dupla de alunos deveria escolher uma partitura e realizar uma leitura prévia, buscando compreender o máximo de elementos, entre eles: o padrão de marcação de compasso, a tonalidade, o andamento, os ritmos, as melodias, as harmonias, as dinâmicas, a forma e estrutura. Em seguida, deveriam tocar essa música juntos e/ou sozinhos.

Professores devem estar atentos às potencialidades e expectativas de seus alunos para melhor adequar métodos e estratégias de ensino do instrumento. As experiências anteriores à introdução da leitura musical e as etapas de leitura devem ser valorizadas para que os conceitos sejam abordados de forma gradativa, estabelecendo as bases para a compreensão musical (RAMOS; MARINO, 2003, p. 53).

Durante essa atividade, buscamos esclarecer o uso de diferentes marcações; formas musicais, como a estrutura A-B e A-B-A e também as sequências harmônicas I-V-I e I-IV-V7-I. Para isso, exemplificamos tocando ao piano e cantando alguns temas conhecidos que utilizavam esses compassos, formas musicais e sequências harmônicas, encontradas nas músicas que os alunos haviam escolhido para tocar. Em meio a esse processo, discutimos também a respeito de como a compreensão da leitura de cifras, ou **leitura de cifras alfabéticas** (MERHY, 2012), ao piano poderia facilitar a compreensão harmônica e a leitura de partituras.

A explicação sobre o funcionamento do código de cifras deve se iniciar com a definição da nota fundamental. Esta é representada por uma letra, de acordo com a notação alfabética em uso nos países de língua anglo-saxônicas, e não com a notação silábica em uso no Brasil (MERHY, 2012, p. 250).

Ainda nesse contexto, a exemplificação de algumas músicas do repertório dos alunos permitiu esclarecer que havia uma relação harmônica entre as notas da melodia e do acompanhamento, presentes no repertório quando observadas verticalmente na partitura e durante sua execução musical. Levando em consideração aquilo que a harmonia sugeria em cada compasso, destacamos quais eram as cifras correspondentes e sua progressão harmônica. Assim, a visualização e a leitura de cifras ampliaram a compreensão da leitura de partituras, favoreceu a execução musical e posteriormente facilitou a realização de atividades de improvisação ao piano tendo em vista esse repertório estudado.

Conforme Costa e Machado (2012, v. 1, p. 55), “improvisar é o processo de compor em tempo real, utilizando conhecimentos e vivências de modo natural”. Em consonância com esse pensamento, Mariani (2013, p. 45) versa a respeito da proposta pedagógica do educador musical austríaco Jaques-Dalcroze, baseada na interação mente-corpo, e afirma que “improvisação é o momento criativo em que o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. É o momento em que o aluno se torna compositor e coreógrafo, é o momento da síntese”. Tendo em vista essas concepções, sugerimos aos alunos que, após a realização da leitura de uma ou mais partituras do caderno de atividades utilizado em sala de aula, começassem a improvisar, elaborando motivos melódicos, pequenas variações dos temas, adicionando ou complementando os acordes das músicas estudadas. Depois, solicitamos que formassem duplas para tocar uma mesma música juntos. Nesse contexto, apenas um dos alunos deveria ler integralmente a partitura, enquanto o outro deveria explorar as ideias musicais por meio da improvisação, tocando simultaneamente a mesma música. Em seguida, ambos deveriam inverter a atividade, permitindo que aquele que apenas leu a partitura improvisasse também, ou mesmo que os dois improvisassem o tema juntos.

A realização dessa atividade apresentou desafios como a resistência por parte de alguns alunos, que se julgavam inicialmente incapazes de criar e improvisar ao piano, e também demonstrou a falta de conhecimentos relacionados à técnica musical e à harmonia. No entanto, depois da realização das atividades e dos constantes incentivos durante todo o processo, por meio de reforço positivo e de palavras de encorajamento do professor e dos colegas, ou por meio de exemplos musicais dados, a maioria dos alunos experimentou o processo de ler partituras e cifras e de improvisar ao piano durante essa atividade. Alguns dos alunos demonstraram

maior desenvoltura do que outros nessa experiência de improvisação, mas mesmo os que não conseguiram maiores resultados expressaram entusiasmo ao perceberem os avanços na aprendizagem musical.

4.1.4 Ondas de criatividade – imitando, improvisando e lendo partituras

A composição “Ondas”, de Longo (c2003, p. 16-17) (Anexo B), é uma das músicas que integra o livro *Divertimentos*, conjunto de obras curtas para o ensino elementar de piano, com uma proposta lúdica que serve de modelo para que os alunos criem sua própria música e desenvolvam outras abordagens no processo de leitura de partituras. No repertório contido no livro, há músicas em diferentes tonalidades, modos, ritmos, notação contendo alguns elementos de música contemporânea, como o uso de *clusters*, compassos alternados e indicações para o uso de improvisação. Apesar de essas partituras apresentarem visualmente um desafio para alunos iniciantes no piano, as peças são divertidas e não exigem necessariamente leitura musical, o que permite explorar outros aspectos e, conseqüentemente, uma aprendizagem prazerosa, ao se unir a leitura de partituras à prática de tocar de ouvido, ao mesmo tempo explorando o uso da improvisação musical e a compreensão de diversos elementos musicais.

Tendo em vista as partituras presentes em *Divertimentos*, adotamos a primeira obra, “Ondas” (LONGO, c2003, p. 16-17), por: (i) ser inventiva; (ii) possuir elementos musicais que permitem explorar várias possibilidades educativas numa aula de piano, como técnica, leitura, improvisação, aspectos teóricos, entre outras; (iii) ser de fácil execução para alunos iniciantes, mesmo utilizando muitos sustenidos na tonalidade, o que para muitos seria um desafio maior. E, ao analisarmos os elementos musicais existentes nessa obra, constatamos que ela foi concebida inicialmente para piano solo, escrita em andamento *moderato*, utilizando escala pentatônica, compasso quaternário, figuras de semínimas, mínimas, semibreves, *clusters*, sugestões para o uso de cruzamento de mãos, pedal, forma binária A-B-A, na qual a seção central sugere o uso de improviso nas notas pretas do teclado.

Inicialmente, entregamos uma cópia da partitura de “Ondas” (LONGO, c2003, p. 16-17) para os alunos presentes e explicamos que trabalharíamos essa composição em conjunto. Eles olharam assustados uns para os outros, sem compreender como ler essa partitura. Então, pedimos que os alunos devolvessem a partitura e apenas observassem os exemplos musicais que seriam demonstrados a seguir. Depois de exemplificarmos a música, explicamos a sua estrutura – a

sequência rítmica e harmônica, as repetições e o modo como o movimento desenhado pelas mãos, ao executar a música, contribuía para sua interpretação. A seguir, sugerimos que todos experimentássemos tocar juntos, simultaneamente por imitação, visualizando apenas o movimento que as mãos realizavam ao tocar a música para depois compreendermos os elementos da partitura e associarmos os sons com as notas grafadas. Pedimos para que todos tocassem juntos num andamento mais lento até a seção de improviso.

Após algumas tentativas, erros e correções, continuamos o estudo, agora na parte central, que sugere um improviso. Pedimos que um dos alunos improvisasse sozinho, utilizando apenas as teclas pretas do piano, enquanto os demais apenas deveriam ouvi-lo tocar. O aluno tocou elaborando sequências melódicas e o orientamos a construir frases musicais buscando o desenvolvimento de um tema que tivesse início, meio e fim. Depois outro aluno participou elaborando seus temas. Procedemos desse modo até que todos improvisassem sozinhos. Improvisamos, então, todos ao mesmo tempo. A seguir, experimentamos algumas possibilidades e definimos quantas repetições faríamos na música: decidimos quem improvisaria em cada momento e exploramos diferentes dinâmicas e andamentos. Ensaíamos juntos para a definição de arranjo, repetindo algumas vezes para que sua performance pudesse fluir.

Assim que definimos e tocamos o arranjo dessa música juntos, por imitação e improvisação, os alunos receberam a cópia da partitura novamente e, nesse momento, explicamos os elementos visuais encontrados na escrita dessa partitura, contextualizando esses elementos aos exemplos musicais que havíamos executado anteriormente por meio da performance realizada. Discorremos a respeito desses elementos e tocamos novamente a música, agora lendo a partitura e prestando atenção ao que já sabíamos tocar por imitação e às figuras representadas na partitura. Os alunos ficaram fascinados com as relações estabelecidas, pois, agora, aparentemente, fazia mais sentido para eles que uma música que eles compreendiam na prática pudesse estar registrada em partitura – nesse caso, a prática musical e em seguida a compreensão músico-teórica. Um deles observou que mesmo sem haver nenhuma pausa escrita havia momentos em que uma das mãos deixava de tocar e só conseguíamos ouvir os sons em virtude do uso do pedal.

Nossa percepção foi que o estudo de “Ondas” (LONGO, c2003, p. 16-17) possibilitou o desenvolvimento de aspectos técnico-musicais e criativos dos alunos, dos quais destacamos: o uso correto de dedilhado, a execução de *clusters*, o uso do pedal, a compreensão da duração dos tempos, o uso da escala pentatônica, a habilidade de tocar de ouvido e a leitura de partituras, o uso da improvisação, elaboração de arranjo e da prática de piano em grupo. Uma das reflexões que obtivemos com essa experiência foi a constatação de que, entre as possibilidades para se conduzir um processo de aprendizagem criativa em música, encontramos

a integração entre os processos de tocar de ouvido, o ler partituras, o improvisar e o arranjar música.

Ao avaliarmos o desenvolvimento dessa atividade, observamos que experiências ligadas à aprendizagem musical utilizando a prática de tocar de ouvido por imitação e improvisação sucedem semelhantemente ao processo natural de aquisição da linguagem humana que ocorre quando os bebês ouvem antes de começarem a balbuciar os primeiros sons e formar as primeiras palavras. Depois, motivados pelo que ouvem, têm acionados conhecimentos linguísticos que lhes permitem produzir as primeiras palavras e as diferentes estruturas da língua; então as crianças passam a falar, construindo e compreendendo palavras e frases; e durante esse processo ou somente depois, aprendem a registrar essas palavras utilizando o código da escrita. A aquisição da língua humana é um processo natural. A aprendizagem do código escrito – leitura e escrita – não é.

A leitura, sim, é muito importante, mas a musicalidade, a sensibilidade, a memória, a percepção dos sons e da forma, a interpretação, o conhecimento do teclado como um todo, também são muito importantes e não podem ser deixados de lado, assim como o desenvolvimento técnico pianístico adequado, desde o início do aprendizado musical (LONGO, c2003, p. 11).

Se, por um lado, tanto as habilidades de tocar de ouvido quanto a prática de leitura de partituras favorecem a competência da reprodução musical, por imitação e interpretação, por outro, o domínio da habilidade de reproduzir música, tocando de ouvido ou lendo partituras, também pode favorecer a capacidade de criar música, por meio da compreensão de elementos técnico-musicais e performativos adquiridos ao longo de experiências dessa natureza, gerando recursos para que se possam explorar, variar e criar novas ideias musicais.

Em se tratando do ensino de piano, consideramos que, antes de o professor ensinar aos alunos a tocarem por meio de partituras, seria mais natural estimular abordagens relacionadas à percepção e à prática de tocar de ouvido ou por imitação (prática aural), à prática da criação musical (composição, improvisação e arranjo) e, somente depois, ou simultaneamente a essas abordagens, introduzir o código musical escrito (processo de leitura de partituras). Desse modo, defendemos que a correlação entre abordagens que privilegiam a prática de tocar de ouvido, a leitura e a composição musical, compreendida aqui de forma mais ampla, podem favorecer uma aprendizagem musical mais abrangente, estimulando a autonomia, a motivação, a afetividade e a criatividade no processo educativo dos alunos, tanto em relação aos aspectos técnico-musicais quanto aos aspectos de outras dimensões, entre eles: sociais, culturais, psicológicos, entre outros aspectos compreendidos na área da educação musical.

4.1.5 A marcha dos primeiros passos – leitura, acompanhamento e improvisação

Na etapa de planejamento das aulas, foram elaboradas pelo autor desta pesquisa algumas atividades músico-didáticas e a composição *Dança das mãos* em dois movimentos (Apêndice E): (I) “A marcha dos primeiros passos” e (II) “Valsinha de momento”, escritas numa grade orquestral e em partes cavadas individualmente. A elaboração dessa composição objetivou atender às necessidades pedagógicas e técnico-musicais de alunos em nível elementar e foi especificamente composta para a prática de piano em grupo, tendo em vista os alunos das disciplinas PHI I e II. Tanto o material didático elaborado quanto esses dois movimentos da composição *Dança das mãos* puderam ser, posteriormente, estudados e executados por todos os alunos no decorrer das aulas.

Dito isso, apresentaremos a seguir uma breve descrição das obras “A marcha dos primeiros passos”, primeiro movimento de *Dança das mãos*, e do processo de ensino e aprendizagem dessa obra durante as aulas realizadas.

“A marcha dos primeiros passos” foi escrita para quatro pianos, em compasso quaternário, na tonalidade de **dó maior**, em andamento *Allegro*, estruturada em três seções (A, B e C) e para auxiliar o estudo também empregamos casas de ensaio (**a, b, c, d e**). A primeira seção A (c.1-28) é uma marcha, contendo um tema melódico recorrente, tocado separadamente por todas as partes, com marcação rítmica característica em seu acompanhamento; a segunda seção B (c. 29-32) é destinada à prática do improviso, contendo um número de repetições a cargo dos intérpretes e possui também um *ostinato* rítmico no acompanhamento da mão esquerda; na terceira seção C (c. 34-42), a música modula para **lá menor** e muda o andamento para *Largo*, utilizando um novo motivo melódico tocado pelo piano 1 e imitado pelo piano 2, enquanto o piano 3 realiza acordes, arpejos e um tema melódico de resposta conclusiva e o piano 4 executa uma base de acompanhamento em oitavas e arpejos. Nessa seção C, a dinâmica varia entre **piano** e **forte**. Ao final dessa seção há um sinal de repetição para a seção A que deve ser executada até o *fine*, concluindo a música no compasso 28.

Entre os elementos musicais presentes nessa composição, estão figuras rítmicas de semibreve, mínimas, semínimas, colcheias; pausas de semibreve e semínima; figuras com ponto de aumento; articulações em *legato*, *non legato* e *staccato*; dinâmicas **p**, **mp**, **mf**, **f**; sinais de **crescendo** e **decrescendo**; sinal de redução de andamento, *rit.*; ligadura de expressão; ligadura de prolongamento, sinais de acentuação; escrita de dedilhado; Dois andamentos contrastantes *Allegro e Largo*; escalas em **dó maior** e em **lá menor** harmônica; acordes em estado fundamental e invertidos; sinais de repetição como *ritornelo* e a indicação *D.C al fine*; uso

de vírgula e barra dupla para mudança de seção; seção de improviso; extensão limitada do piano entre as notas fá 2 e o lá 4; sinais de sustenidos; indicação de arpejos e acorde diminuto.

O estudo de “A marcha dos primeiros passos” durante as aulas nas turmas em que foi realizada a pesquisa teve o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura de partituras, utilizando as claves de sol e fá; a prática de piano em grupo; a prática de acompanhamento musical; a prática de improvisação; e a compreensão de aspectos musicais teóricos, criativos, interpretativos e performáticos.

4.1.5.1 Processos de ensino e aprendizagem musical no estudo de “A marcha dos primeiros passos”

A primeira orientação dada aos alunos, antes de começarmos a tocar essa música, foi a de que era preciso saber como estudar o repertório. Por isso, conversamos a respeito de técnicas de estudo musical para se obter um bom desempenho no processo de leitura e memorização. De acordo com Melo (2002, p. 23), “a principal lição é ensinar aos alunos como estudar sem professor”. Nesse sentido, consideramos importante mostrar aos alunos algumas estratégias que poderiam facilitar o processo de aprendizagem musical, melhorando o rendimento de tempo e gerando maior motivação. Para Higuchi (2005, p. 116), “uma forma bastante eficiente para se memorizar conscientemente é estudar dividindo a peça em partes pequenas; analisar uma parte de cada vez e, enquanto os dados da análise ainda permanecerem na mente, tocar várias vezes essa mesma parte, até sua memorização”.

Ainda nesse contexto, sugerimos algumas estratégias que foram vivenciadas pelo autor desta pesquisa de forma empírica e que consideramos poder auxiliar no processo de estudo e aprendizagem musical dos alunos. Essas estratégias são:

- ter paciência no processo de estudo; tocar a música em andamento lento; depois tocar num andamento mais rápido. O estudo em andamento devagar possibilita a realização musical num andamento mais rápido posteriormente, mas estudar inicialmente em andamento rápido pode gerar frustração na aprendizagem;
- estudar com mãos separadas e depois juntar as mãos;
- estudar por seções; por frases musicais; por ideias musicais; por compasso;
- tocar pequenas frases e depois tocar a música inteira;
- repetir o acerto; corrigir o erro; repetir o acerto;

- quando houver erros, não retornar ao início da música, mas para a passagem na qual ocorreu o erro. Depois, corrigir essa passagem; repetir a frase ou a sequência que antecede essa passagem; e por fim, tocar novamente a música inteira;
- recomendamos corrigir a passagem que apresenta erro em um andamento lento;
- organizar os horários de estudos e definir metas para cada dia, semana, mês, semestre;
- buscar meios de superar as dificuldades encontradas e atingir as metas estabelecidas;
- buscar o prazer de tocar; buscar “divertir-se” no processo de estudos;
- dedicar tempo para ouvir música, assistir a concertos, shows, vídeos de música; conversar com artistas, professores e pessoas com mais experiências no assunto; e
- sempre que possível, buscar se apresentar tocando para amigos, parentes, pessoas conhecidas e até mesmo estranhos, para desenvolver a espontaneidade de tocar em público.

Após conversarmos a respeito dessas estratégias de estudo de música, realizamos a exploração da composição “A marcha dos primeiros passos” por partes, trabalhando a leitura, a memorização, a compreensão de elementos técnico-musicais, parando para corrigir os erros, repetindo os acertos; realizando leituras completas com todo o grupo, para cada seção da peça e também por meio de estudos com alunos tocando individualmente ou em pares.

No primeiro momento de estudo dessa composição, dividimos uma turma de cinco alunos em quatro pianos, posicionados em fileira frontal e atuamos regendo com gestos de marcação, enquanto os alunos tocaram a música. Inicialmente, solicitamos que todos lessem a partitura e tocassem juntos o tema melódico principal na mão direita, que se repetia em diferentes momentos da música, na qual cada uma das partes realizava um solo separadamente com o objetivo de que pudéssemos cantarolar o tema solfejando, dizendo o nome das notas para facilitar a aprendizagem. Em seguida, tocamos também o tema rítmico da mão esquerda, um *ostinato*, em ritmo de marcha. Explicamos esse tipo de marcação e apresentamos exemplos musicais ao piano, como o tema da “Nona Sinfonia” de Ludwig van Beethoven, explanando a respeito das semelhanças com outros gêneros e estilos musicais que utilizam marcações repetidas, como o rock e a balada.

No segundo momento de estudo, realizamos leituras separadas até o compasso 16, primeiro juntando o piano 1 e 2 e, em seguida, o piano 3 e 4. Quatro dos alunos leram apenas o que estava escrito para uma das mãos de suas parti-

turas, enquanto um deles realizou a leitura das duas mãos juntas. Dois alunos ficaram juntos num mesmo piano e leram claves distintas. Depois de passarmos separadamente as partes, tocamos todos juntos até o compasso 16. Tivemos dificuldades em relação à execução do tema melódico e do ritmo de acompanhamento em virtude da falta de sincronia rítmica durante o ensaio, mas, com repetição e persistência, os motivos foram se encaixando e conseguimos tocar juntos. Depois que a música começou a apresentar sentido musical, demos prosseguimento ao processo de leitura, agora na casa de ensaio *c* (c.17-28). Então, o novo desafio passou a ser a execução dos fragmentos de escala em diferentes articulações, em *staccato* e *legato*, sugeridas na partitura. Por isso, ensaiamos essa passagem em um andamento mais lento e em uníssono, para que todos compreendessem melhor o dedilhado, as diferentes articulações e a técnica necessária para executar os fragmentos de escala. Depois, conversamos sobre o campo harmônico da tonalidade de **dó maior**, a constituição de sua escala e as possibilidades de inversões de acordes, mas unindo a exposição teórica a exemplos musicais presentes nessa música. Em seguida, demonstramos a localização da nota **dó** em diferentes oitavas da clave de **fá** e **sol**, tanto exemplificando tocando ao piano, quanto apontando a localização das notas em diferentes alturas na partitura. Por fim, após essas explicações e mais alguns ensaios em conjunto, a música começou a soar até o compasso 28. Repetimos a música algumas vezes para uma melhor compreensão e, em seguida, finalizamos a aula.

Em encontros posteriores, avançamos mais nos estudos ao realizarmos a leitura da música por partes, repetindo cada seção; depois, ensaiando a música por completo, em sequência, mas parando por vezes para corrigir erros e repetir acertos. Depois de superarmos as dificuldades encontradas nos primeiros estudos durante a leitura das casas de ensaio **a**, **b** e **c**, avançamos até a seção de improviso (c. 29-33). Em se tratando do tema improvisação, Almeida (2014, p. 175) considera que essa prática possibilita processos musicais criativos como “meio de apropriação da linguagem musical e como recurso para avaliação do conhecimento do aluno de piano”. Nesse sentido, a improvisação permite que os alunos unam, ao mesmo tempo, diferentes etapas de criação musical, como: a exploração e organização dos sons, o que amplia a capacidade de compreensão da linguagem musical, estimula e desenvolve o senso crítico e também permite ao professor de música um meio de avaliar os avanços da aprendizagem musical de seus alunos.

Nesse contexto, na aula, ao propormos o estudo de improvisação, estabelecemos que todos os alunos deveriam tocar juntos uma mesma base harmônica, utilizando a sequência harmônica I-IV-V-I, na tonalidade de **dó maior**, apenas utilizando a mão esquerda, conforme indicação na partitura. Em seguida, solicitamos que cada aluno improvisasse sozinho temas melódicos e/ou harmônicos utilizando a mão direita, durante oito compassos, considerando o acompaña-

mento harmônico executado pelos colegas, mas apenas um de cada vez. Depois, solicitamos que todos improvisassem simultaneamente, mas buscando se ouvir e reagir musicalmente aos colegas, numa espécie de jogo de perguntas e respostas. No início, foi uma confusão, porque todos queriam tocar forte ao mesmo tempo e sem se ouvir. Paramos a atividade e solicitamos mais uma vez que os participantes buscassem improvisar juntos, mas tentando ouvir uns aos outros para estabelecer uma espécie de conversa musical, utilizando o piano e explicamos que nessa conversa haveria momentos para alguém perguntar e alguém responder e também conversas paralelas. Desse modo, repetimos o exercício e o improviso ficou mais interessante. Todos ficaram muito estimulados com essa atividade. Repetimos mais algumas vezes e tivemos dificuldade em estabelecer o momento em que a seção deveria encerrar. Mas, em comum acordo, estabelecemos que repetiríamos a seção um número limitado de vezes e essa seção encerraria quando alguém tocasse repetidamente a nota *dó* 2, momento em que os demais também deveriam repetir a mesma nota em uníssono e se preparar para a seção lenta da música (c. 34-42).

Em seguida, estudamos o *Largo* (seção C), de forma semelhante ao estudo das primeiras seções. Iniciamos tocando juntos o tema principal dessa seção e solfejando para melhor compreensão musical. Explicamos que nessa seção o andamento era mais lento e estava escrito numa tonalidade menor. Além disso, a seção utilizava um tema melódico em imitação. Por isso, solicitamos que um dos alunos tocasse o tema no piano 1 e depois outro aluno imitasse esse tema observando a linha melódica do piano 2. Explicamos que o motivo dessa seção fazia alusão à estrutura de um cânone, forma imitativa comumente utilizada na música vocal do período renascentista.

A seguir, solicitamos que os alunos que estavam com as partes dos pianos 3 e 4, tocassem suas partes juntos. Essas partes se constituíam em motivos de acompanhamentos da melodia. Então, explicamos teoricamente e por meio de exemplos musicais alguns aspectos musicais comuns ao acompanhamento como a formação de acordes e suas inversões, arpejo e o uso correto do dedilhado. Houve dificuldades na leitura. Por isso, repetimos cada parte separada várias vezes; depois por duplas de alunos e, por fim, todos juntos até que a música pudesse soar.

No momento final da atividade, repetimos tudo do início ao fim da música; os alunos tocaram bem e foram parabenizados pelos resultados que obtivemos juntos. Uma aluna elogiou a composição e comentou que havia ficado feliz em ter conseguido executar e compreender melhor a leitura de partituras e por ter conseguido improvisar no piano. Percebemos que alguns elementos visuais da partitura poderiam ser editados e modificados, almejando uma melhor visualização das informações e, conseqüentemente, de sua interpretação. Em virtude desse fato, a partitura foi modificada e uma nova edição foi entregue aos alunos em encon-

tros posteriores – a edição modificada consta nos apêndices deste livro. Também observamos que alguns dos elementos técnico-musicais presentes na composição não estavam previstos como conteúdo obrigatório para as disciplinas PIH I e II. Por isso, em vários momentos durante os encontros, dividimos alguns dos alunos em duplas e cada um realizou apenas uma das mãos.

Por meio do estudo de “A marcha dos primeiros passos”, de nossa autoria, os alunos puderam explorar processos de colaboração musical e sociabilização na aula de piano em grupo, integrando o estudo de leitura de partituras, a improvisação e a prática de acompanhamento. Além disso, essa atividade permitiu o esclarecimento de aspectos teóricos sobre harmonia e teoria musical, que foram melhor compreendidos durante o processo de estudo desse repertório. Mas para que essa atividade tivesse sucesso, destacamos que foi preciso estabelecer uma atmosfera afetiva e participativa em sala de aula, dialogando com os alunos, incentivando sua expressão e a troca de ideias. Consideramos que isso possibilitou a superação de dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura de partituras, criação musical por meio de improvisação e performance no piano. Assim, construímos coletivamente uma interpretação musical moldada pelas ideias musicais/improvisos de cada um dos participantes que passaram a ser cocompositores dessa música.

4.1.6 Compondo na aula de piano em grupo

Durante os encontros, também foram realizadas algumas atividades relacionadas à composição musical, ao registro (por meio de partituras, áudio e vídeo), à apresentação e à discussão dos processos criativos e resultados composicionais dos alunos. Para nos fundamentarmos nessas abordagens, adotamos o referencial apontado por Beineke (2008; 2009; 2011; 2012b; 2015) e Beineke e Zanetta (2014) relacionado à **aprendizagem criativa em música**, visando a capturar a perspectiva de professores e alunos sobre processos criativos na aprendizagem musical, como os significados que os participantes desse processo educativo atribuem às suas composições. Nesse contexto, a atividade de composição na aula de piano se apresentou como um importante recurso que permitiu trocas colaborativas e revelou muito sobre o processo de ensino e aprendizagem em música.

Na composição, ao aluno é permitido o contato com os elementos musicais. Em sua forma mais comum, ele descobre as possibilidades expressivas e sua organização através da exploração dos sons, da experimentação, preservando sua curiosidade espontânea. Essa experimentação provoca uma atividade instantânea da ação musi-

cal, instrumental e do controle do material sonoro: a improvisação. Num segundo momento, quando existe o controle desse material sonoro através do julgamento, escolha e organização formal, desenvolve-se a composição (FRANÇA; AZEVEDO, 2012, p. 143).

O conceito ampliado de composição adotado na área da educação musical abrange atividades como improvisação, arranjo e elaborações musicais diversas; cumpre exigências pedagógico-musicais e possui dimensões intelectuais, afetivas e motivacionais, favorecendo processos de ensino e aprendizagem em música. Ainda nas palavras de França e Swanwick (2002, p. 11),

As composições feitas em sala de aula variam muito em duração e complexidade de acordo com sua natureza, propósito e contexto; podem ser desde pequenas ‘falas’ improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. Mas desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva.

Como dito no Capítulo 2 deste livro, Beineke (2009; 2015) afirma que o **ciclo da aprendizagem criativa em música** se constitui de atividades como compor, apresentar e analisar/criticar música em sala de aula. Em consonância com Beineke (2009, p. 246), também defendemos que esse ciclo pode promover “aprendizagens colaborativas”, ultrapassando a expectativa da criação de algo novo, ou da simples aplicação de conhecimentos adquiridos pelos alunos, pela possibilidade de um processo educativo mais abrangente, no qual o campo de sala de aula permite trocas significativas entre os participantes. Desse modo, o foco de uma pesquisa que investiga o **ciclo da aprendizagem criativa em música** não se restringe à observação do que os alunos aprendem, mas amplia-se para buscar compreender também “como, quando e porquê se ensina e se aprende música” (BEINEKE, 2009, p. 246). Diante disso, para melhor compreendermos o funcionamento desse ciclo, reelaboramos o esquema de Beineke para o esquema exposto na Figura 4.1:

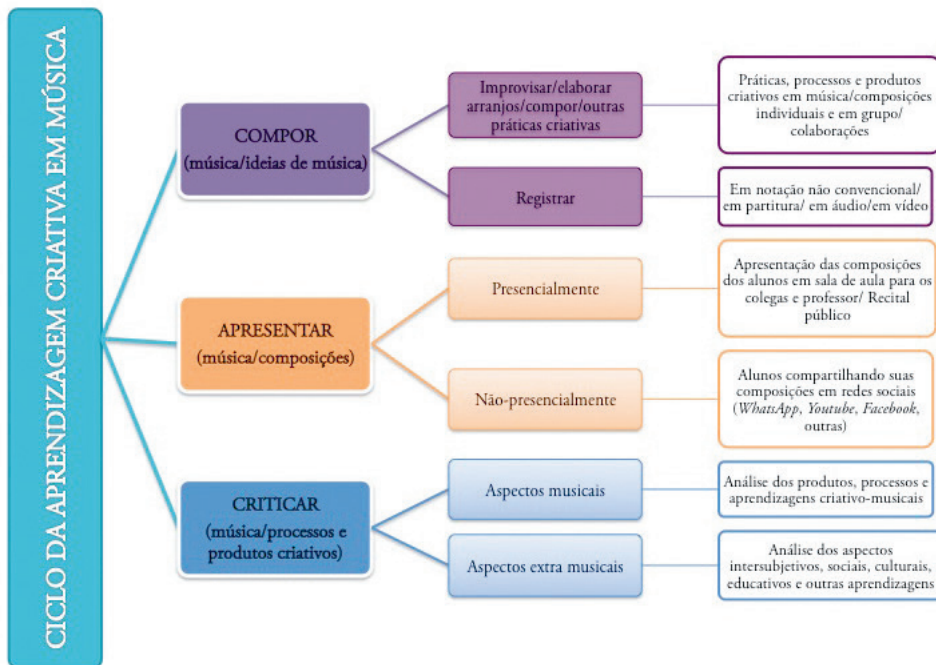


Figura 4.1 – Esquema do ciclo da aprendizagem criativa em música. Fonte: adaptada de Beineke (2009; 2013; 2015).

Considerando esse ciclo, foram elaboradas e desenvolvidas na aula de piano diferentes abordagens relacionadas à composição, já citadas anteriormente. Além dessas atividades, realizamos também alguns exercícios composicionais (Apêndice D):

1. exercício de harmonização de uma linha melódica;
2. exercícios de criação de uma melodia a partir de uma harmonia dada; e
3. exercício de elaboração de uma composição livre.

Paralelamente a esses exercícios, também foram realizados registros das criações musicais dos alunos: em notação convencional e em áudio e/ou vídeo da apresentação das composições, por meio da execução dos exercícios em sala de aula, e a discussão crítica e analítica sobre os processos criativos e resultados alcançados. De acordo com Ramos e Marino (2003, p. 43), “a notação musical é um conjunto de sinais convencionais e específicos que registram os parâmetros do som e as instruções para o intérprete executar com mais fidelidade as ideias do compositor”.

O exercício de harmonização de uma linha melódica e o exercício de elaboração de um acompanhamento foram atividades de composição parcial, pois parte da música já havia sido elaborada pelo autor desta pesquisa e a outra parte deveria ser composta pelos próprios alunos. Para a realização desses dois exercícios, foram entregues aos alunos partituras para piano com oito compassos cada, na tonalidade de dó maior, mas com diferentes compassos, binário, ternário ou quaternário.

No exercício de harmonização, havia uma melodia escrita na partitura na clave de sol, mão direita, e compassos vazios na pauta da clave de fá, mão esquerda, para que os alunos preenchessem realizando uma harmonização simples. Antes de escrever, os alunos deveriam experimentar quais seriam os melhores acordes ou as melhores formas de acompanhamento, tocando, fazendo escolhas e somente após isso deveriam grafar na partitura. E, durante a aula, procederam desse modo.

No exercício de criar uma melodia, também foi entregue uma partitura em compasso binário, ternário ou quaternário, contendo oito compassos vazios na pauta da clave sol, mão direita, e preenchidos por acordes na pauta da clave de fá, mão esquerda, utilizando uma sequência harmônica pré-estabelecida que serviu de referência para que os alunos pudessem criar temas melódicos.

No decorrer dos exercícios, os alunos tocaram uns para os outros e conversamos sobre como cada um havia feito suas escolhas. Os exercícios foram registrados em partitura e alguns alunos também gravaram essa atividade em áudio. As maiores dificuldades apontadas pelos alunos se relacionaram a como escrever suas ideias musicais na partitura, visto que a maioria não possuía experiência nesse procedimento e também apresentava dificuldades relacionadas à compreensão de aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos. Por isso, auxiliamos os estudantes esclarecendo alguns aspectos a respeito da teoria e da estruturação musical e como proceder na elaboração da notação musical.

Antes de realizarmos o exercício de elaboração de uma composição livre, revisamos e esclarecemos alguns assuntos teóricos abordados em outros encontros, como: o campo harmônico de tonalidades maiores, a formação de escalas maiores, e os acordes maiores, menores, aumentados e meio diminutos. Exemplificaram-se esses assuntos por meio da execução ao piano de músicas estudadas em sala de aula, e mostraram-se exemplos de como re-harmonizá-las, oferecendo opções de acordes que poderiam ser utilizados para a composição. Também conversamos sobre formas musicais, padrões rítmicos de acompanhamento e sobre a estrutura de uma melodia, utilizando exemplos. Em seguida, conversamos sobre três perspectivas que poderiam servir de ponto de partida para se compor música: 1) considerar prioritariamente aspectos técnico-musicais e teóricos; 2) considerar prioritariamente aspectos subjetivos, extramusicais; 3) considerar ambos os as-

pectos, aspectos técnico-musicais e aspectos extramusicais.

No exercício final, os alunos foram solicitados a elaborar e apresentar uma composição livre, em qualquer tonalidade, de preferência utilizando conteúdos e abordagens vivenciados em sala de aula e considerando também sua bagagem musical pessoal. Além disso, o processo composicional deveria ser discutido nas aulas, bem como os resultados preliminares e definitivos deveriam ser apresentados à turma e registrados em notação alternativa, ou em partitura, e/ou por meio de sua execução ao vivo, gravada em áudio e/ou vídeo. Posteriormente, essa composição também poderia ser compartilhada por meio de uma apresentação gravada e divulgada na rede social virtual da turma no aplicativo WhatsApp.

4.1.6.1 Registrando as composições

Concordamos com Ramos e Marino (2003, p. 43) que “o registro das composições orienta a execução, permite a análise da obra e a perpetuação da criação musical, determinando a história e a forma de o homem sentir o mundo e expressar-se”. Por isso, durante a realização das atividades de composição (APÊNDICE F), solicitamos aos alunos que realizassem o registro sonoro de suas músicas, grafando-as em notação convencional, em partitura e/ou cifras e também por meio de gravações em áudio e/ou vídeo utilizando *smartphones*. Sobre esse aspecto, Lorenzi (2007, p. 125) afirma que

a ação pedagógico-musical que vincula a composição ao registro sonoro por intermédio do recurso tecnológico, aliada ao olhar investigativo, pode contribuir para uma educação musical significativa e prazerosa, quer em escolas de música, quer em escolas regulares, privadas ou públicas.

Outra indicação foi que todos os participantes poderiam pedir ajuda aos colegas e ao professor nesse processo para trocar informações e esclarecer dúvidas; também poderiam criar esquemas de notação mais simples inicialmente, como a notação de ritmos ou partes melódicas sem o ritmo preciso e, aos poucos, organizar as ideias e melhorar a representação escrita de sua composição.

No entanto, compor e registrar música utilizando o piano como meio de expressão demonstrou-se como atividade complexa, mesmo diante do ambiente colaborativo estabelecido. Diante disso, apontamos a seguir algumas observações que constatamos durante a realização das atividades de compor e registrar música:

1. Parte das composições elaboradas pelos alunos apresentou complexidade musical além da habilidade que demonstraram para registrá-las por meio de notação convencional. A solução provisória foi solicitar que eles gravassem suas músicas em áudio e/ou vídeo inicialmente e buscassem realizar, posteriormente, o registro em partitura.
2. Alguns alunos conseguiram escrever suas composições, mas apresentaram dificuldades para executá-las. A solução foi a simplificação da partitura para que os próprios compositores pudessem executar sua música. Outra solução encontrada foi a possibilidade de outros alunos executarem essa composição. Mas, nesse caso, ainda havia a necessidade de os próprios compositores estudarem a performance até conseguirem executar suas composições ao piano.
3. Havia um desnivelamento entre os alunos das turmas, uns com mais e outros com menos experiência em alguns aspectos relacionados à parte teórica e à performance musical. Alguns sabiam como escrever música porque conheciam harmonia, tendo estudado em outras disciplinas, enquanto outros não. Uns possuíam maior habilidade para tocar de ouvido, mas não conseguiam ler muito bem as partituras ou cifras, enquanto outros tinham uma leitura razoável, mas não conseguiam tocar no piano com desenvoltura; havia, ainda, uma minoria de alunos que apresentou habilidade para compor, registrar e apresentar suas músicas.

4.1.7 Cenas do processo composicional

A seguir, apresentaremos relatos de algumas situações relacionadas ao processo composicional dos alunos que nos chamaram a atenção: os desafios e os sentimentos expressados por eles e também estratégias adotadas para a superação desses desafios.

4.1.7.1 Como eu escrevo isso?

Em uma das aulas, entregou-se uma folha de papel pautado para cada aluno comentando que esta folha representava um mundo de possibilidades musicais a ser expresso por meio de notações e comentou-se que a partitura não era a música, apenas um mapa indicativo, um meio de registro. Também se comentou que

todas as vivências e experiências musicais que haviam sido desenvolvidas durante as aulas, os conteúdos e as abordagens que havíamos vivenciado poderiam ser utilizadas nessa atividade. Assim, solicitou-se que os alunos elaborassem uma composição musical e buscassem registrá-la de algum modo, gravando em áudio e/ou vídeo e também por meio de escrita musical convencional.

Nesse contexto, tivemos o cuidado em tranquilizá-los, explicando que alguns compositores poderiam saber como compor uma música, mas apresentariam dificuldades no momento de registrá-la. E questionamos se o fato de uma composição não estar registrada em partitura a impediria de existir. Muitos dos alunos demonstraram que não tinham experiência de escrever, nem compor música, e ficaram um pouco assustados com a proposta. Mas, por meio da realização de uma roda de conversa, chegamos ao consenso de que o trabalho de escrita na partitura não poderia limitar o processo composicional, pois a notação convencional era apenas uma das formas de registro e compartilhamento de ideias musicais.

No entanto, como as aulas estavam sendo realizadas com alunos de um CLM, tornava-se imprescindível abordarmos os aspectos relacionados à leitura e à escrita musical, pois “a escrita e a leitura musicais integram o processo de aprendizagem da música e tornam-se essenciais para o domínio e a compreensão dessa linguagem” (RAMOS; MARINO, 2003, p. 44).

Discutimos também o quanto o processo de registrar uma composição autoral em partitura poderia auxiliar na aprendizagem de teoria e música, pois, nesse processo, ocorrem muitas tentativas e erros até se conseguir representar as ideias coerentemente. E mesmo que as ideias musicais não sejam fáceis de representar no papel, quando há pouco conhecimento sobre teoria musical e harmonia, o processo pode ser divertido e revelar novos conhecimentos e descobertas musicais.

4.1.7.2 Roberto e a partitura

No dia em que trabalhamos a atividade de composição livre, **Roberto**, pseudônimo de um dos alunos, começou a compor uma música ao piano, mas estava com dificuldades em escrever as notas de sua música na partitura. Então, o aconselhamos a não prejudicar seu processo composicional por causa da falta de habilidade para registrar a música. Também sugerimos que caso ele não conseguisse escrever tudo na partitura, ele poderia criar notas ou notações alternativas de registro ou gravar em áudio e depois tentar traduzir sua música por meio de notação convencional. Assim, ele poderia desenvolver suas ideias musicais, tocando ao piano, e refletir sobre como escrever sua música. O importante na etapa da escrita em partitura seria compreender as alturas, o ritmo, o compasso, uma

coisa de cada vez para facilitar. Comentamos também que não havia problema em errar, pois o erro era parte importante do processo de aprendizagem e consequentemente a necessidade de escrever sua música o obrigaria a buscar outros recursos como o estudo de teoria musical, mas de um modo mais divertido do que normalmente se aprende na escola, unindo prática à teoria.

Roberto: Eu posso colocar esse si aqui?

Professor: Pode sim! Esqueça um pouco as regras e toque como você sentir a música. Depois observe o que você pode fazer ou não em relação a isso.

Roberto: Eu posso usar essa ideia aqui no início e aquela outra no final?

Professor: Pode sim! A ordem pode ser modificada, a música é sua. Você pode pegar o mesmo motivo e repetir, variar, repetir. É importante ir gravando a música ou escrevendo na partitura para você não esquecer o que criou... não confie só na sua memória! (Informação verbal.)⁶

Depois, **Roberto** continuou o trabalho de composição em casa, mas não concluiu a escrita de sua música na partitura. Mesmo assim, realizou uma apresentação de sua composição para a turma na aula seguinte. Ouvimos, analisamos e discutimos como a composição havia sido organizada. Alguns dos alunos comentaram que a progressão harmônica que havia sido utilizada na composição de **Roberto** era a sequência I-V-VI-IV-I. Um dos alunos afirmou que conhecia uma música popular que utilizava essa mesma sequência, o que soou como uma crítica de plágio. Mas outro aluno retrucou dizendo que também conhecia a música citada pelo primeiro aluno, comentando que apesar de **Roberto** ter utilizado essa progressão harmônica, sua composição soava bem diferente daquela que o primeiro aluno citou. Logo depois, a música foi executada mais uma vez; todos aplaudiram e elogiaram o resultado. **Roberto** sorriu e agradeceu. Comentamos que as composições eram sempre inovações, mas que poderiam partir de modelos existentes e se assemelhar com músicas que nós conhecíamos. Ao final da aula, solicitamos que **Roberto** gravasse um vídeo e compartilhasse no grupo virtual para continuarmos a discussão fora da sala de aula. Parabenizamos a turma pela participação e também parabenizamos **Roberto**, sugerindo que o tema inicial de sua composição poderia ser repetido antes da parte final da música para tornar a composição mais coerente com suas ideias musicais.

6 Diálogo proferido entre Roberto e o professor, durante a aula de piano em grupo da turma de PIH I, na EMUFRN, em abril de 2015.

4.1.7.3 Dificuldades e sentimentos

Os alunos apresentaram dificuldades para a realização do exercício de elaboração de uma composição livre, em parte pela falta de experiências anteriores, pois, de acordo com o depoimento de alguns alunos nos encontros, eles não estavam acostumados a apresentar suas ideias em sala de aula, mas a reproduzir as ideias dos outros, ou mesmo considerarem que suas ideias não eram tão inovadoras ou tão interessantes quanto as ideias musicais apresentadas pelos demais colegas. Os alunos comentaram, ainda, que a falta de costume poderia ser devida às dificuldades técnicas entre a elaboração musical, a possibilidade técnica de execução e de registro escrito da música criada por eles. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, a maioria dos participantes conseguiu elaborar uma composição, registrá-la e apresentá-la à turma. Alguns alunos também chegaram a apresentá-la num recital público que será detalhado mais adiante, realizado no final do período de aulas.

Considerando nossas observações sobre os sentimentos mostrados e apontados pelos alunos durante a realização das atividades de composição, podemos destacar palavras como insegurança, dúvida, surpresa, superação e realização. E, em relação aos aspectos que inspiraram essas composições, estão: 1) aspectos extramusicais, como uma música dedicada à namorada de um aluno ou uma música que retrata uma cena do cotidiano de outro aluno; 2) aspectos técnico-musicais, como uma composição de um aluno que buscou explorar elementos da harmonia e que, de acordo com ele, teve motivação foi puramente musical; e ainda, 3) aspectos técnico-musicais e extramusicais, como uma aluna que tentou contar uma história por meio de sua música, unindo conhecimentos adquiridos durante as aulas para representar suas ideias musicais.

4.1.8 O papel do professor-compositor

Ao considerarmos a hipótese de que um professor de música possui certos conhecimentos a respeito dos conteúdos previstos para o ensino e a formação de seus alunos, concluímos que esses conhecimentos poderiam servir não apenas para selecionar materiais pedagógicos existentes, mas para nortear a elaboração de outros materiais músico-didáticos, exercícios, arranjos e composições musicais, com o objetivo de promover um processo educativo mais significativo para seus alunos e, ao mesmo tempo, incentivar sua criatividade no ensino de música. Nesse sentido, o professor atua como compositor mediante o processo de compor

música e/ou de elaborar ações músico-didáticas para o ensino de música, considerando as necessidades de seus alunos em cada contexto específico. Ao assumir esse papel, ele se torna um **professor-compositor**. E, como professor-compositor, pode aprofundar conhecimentos, reinventar práticas e também oferecer exemplos capazes de motivar seus alunos à criação. Assim, ampliam-se possibilidades formativas e educativas por meio do estabelecimento de um **elo criativo de aprendizagem musical**.

Há outras pesquisas para além desta aqui apresentada que atestam a viabilidade de propostas pedagógico-musicais e materiais músico-didáticos, como exercícios, composições e arranjos, elaborados pelo professor de piano com o objetivo de favorecer os processos de aprendizagem de seus alunos (LONGO, 2003; CERQUEIRA, 2009; BRAGA, 2011; LEMOS, 2012; COSTA; MACHADO, 2012, v. 1; FLACH, 2013; SANTOS, 2013; MELO; ROCHA, 2014).

Nesse contexto, Braga (2011) apresenta uma proposta de trabalho para a iniciação musical por meio do ensino de piano em grupo, utilizando repertórios, atividades e exercícios relacionados ao universo infantil, folclórico e popular europeu. Para essa finalidade, na proposta de Braga (2011), foram elaborados e aplicados arranjos para piano em grupo e atividades musicais.

Já Lemos (2012) relata os procedimentos por ele adotados para a elaboração de um método de piano, para prática individual ou coletiva, enfocando qual a metodologia didática seria mais adequada à disciplina Piano Complementar, contextualizada com a prática coletiva, e também na iniciação musical em instrumentos de teclado. Além disso, a pesquisa de Lemos (2012) também faz uma recapitulação sobre a história do ensino coletivo de piano, os critérios por ele adotados para a elaboração de seu método e exemplos de atividades de ensino propostas nesse método.

Mais recentemente, Santos (2013) defendeu em sua tese de doutorado a possibilidade de elaboração de um método de ensino voltado para os cursos de piano complementar das universidades brasileiras. Para isso, fez um levantamento histórico sobre a prática do piano em grupo e do piano complementar; realizou uma pesquisa sobre os principais métodos utilizados no ensino de piano em grupo presentes na atualidade, analisando e comparando esses métodos; e ao final, descreveu e defendeu uma proposta de método considerada por ele ideal, justificando suas abordagens e explicando suas escolhas.

Ainda nesse contexto, ao elaborarmos composições musicais para o ensino de piano em grupo, entre elas: **A marcha dos primeiros passos**, os exercícios composicionais e também ao propormos diversas outras atividades criativas, visamos a atender às necessidades pedagógico-musicais dos alunos das disciplinas PIH I e II do CLM da UFRN, considerando nossa atuação como professor-compositor.

4.1.9 Recital público – apresentação das composições ao público

Após o término de todas as aulas, realizamos o **II Recital de Piano em Grupo do Curso de Licenciatura em Música da UFRN**, no dia 29 de maio de 2015, no miniauditório Oriano de Almeida da EMUFRN, no qual se apresentaram a maioria dos alunos que participaram da pesquisa, e também alguns outros que não estavam participando, mas que, por sugestão da Professora Doutora Betânia Maria Franklin de Melo, responsável pela disciplina no primeiro semestre de 2015, foram integrados ao recital.

Para a realização desse recital, montamos uma iluminação simples; utilizamos um piano acústico de meia cauda e seis pianos digitais, os mesmos utilizados durante as aulas alunos. No repertório, constaram peças para performance individual e em grupo; no repertório individual foram apresentadas obras elementares do repertório universal para piano, como o “Minueto em sol maior” de Johann Sebastian Bach (BACH, c2000, p. 13), peças curtas presentes no caderno de atividades adotado na disciplina PHI I e II; arranjos, individuais e em duplas, utilizando músicas populares brasileiras como “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e “Samba de uma nota só” de Tom Jobim; composições autorais dos próprios alunos; composições e arranjos para piano em grupo, como: “Ondas”, de Longo (c2003, p. 16-17), que foi adaptada para piano em grupo, e composições elaboradas pelo autor desta pesquisa especialmente para os alunos, como “A marcha dos primeiros passos” e “Valsinha de momento”.

Durante a realização do recital, esse repertório foi divulgado ao público por meio de um fôlder explicativo (Apêndice C) e também filmado e fotografado, por um profissional contratado pelo autor desta pesquisa para essa finalidade. A gravação do vídeo encontra-se disponível no website YouTube⁷.

Entre os comentários apontados pelos alunos durante esse processo estão expressões e sentimentos de: insegurança e nervosismo em tocar sozinho; superação e realização por terem conseguido aprender a compor música e tocar sua própria música em público; segurança e amparo por tocarem em grupo; incompletude por considerarem que poderiam ter estudado mais para que não tivessem ficado nervosos ou mesmo para que a insegurança não tivesse atrapalhado durante a apresentação; insatisfação em relação à leitura de partituras e sentimento de reconhecimento, lisonja e satisfação promovido por comentários de pessoas da plateia ao elogiar as composições e arranjos apresentados durante o recital.

⁷ Cf. Rocha (2015a). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RVHpt55KgeY>>.

4.2 Síntese do capítulo

Este capítulo apresentou e discutiu algumas das atividades músico-didáticas desenvolvidas pelo autor deste trabalho, como dito anteriormente, no primeiro semestre de 2015, com alunos das disciplinas PIH I e II do CLM da UFRN, com o objetivo de promover processos criativos na aula de piano em grupo por meio de práticas relacionadas ao uso de composição musical. Entre as abordagens estão:

- a técnica pianística básica;
- a prática de improvisação / exploração de ideias musicais;
- o repertório elementar de piano e repertório do cotidiano dos alunos, escolhido por eles;
- a elaboração de arranjo;
- a leitura musical: partituras, cifras e tocar de ouvido;
- o acompanhamento: cantar e tocar; tocar em grupo instrumental; transposição; padrões rítmicos;
- as rodas de conversa sobre processos e produtos;
- as composições: 1) composição de melodia; 2) composição de acompanhamento harmônico; 3) composição livre;
- o registro musical: notação convencional ou não convencional; gravação em áudio e/ou vídeo; e
- a performance: apresentação constante em sala de aula, na comunidade virtual EPG e em recital público.

Ao refletirmos a respeito das atividades descritas anteriormente, averiguamos que o **ciclo da aprendizagem criativa em música** (BEINEKE, 2009; 2015), constituído por ações como compor, apresentar e criticar/analisar música, conforme já citado, teve êxito ao ser aplicado no ensino de piano em grupo com os alunos da presente pesquisa. Tal processo se revelou para o autor desta pesquisa como meio norteador de parte das ações desenvolvidas.

Considerando as discussões realizadas, avaliamos que as atividades desenvolvidas durante as aulas contribuíram de forma efetiva não somente para um processo de ensino e aprendizagem de piano, mas, também, a nosso ver, para um processo educativo libertador, baseado na criatividade, em trocas, na sociabilização, em processos de colaboração, na expressão individual, na possibilidade de escolhas e na produção de resultados musicais. Tal processo contribuiu, ainda, para uma maior motivação dos participantes, para sua autonomia e autoconfiança; provocou quebras de paradigmas, desafios e superações e promoveu interfaces

entre diferentes conhecimentos musicais, práticos e teóricos, possibilitando uma aprendizagem criativa por meio do piano. Também nos permitiu refletir a respeito do papel do professor como compositor (professor-compositor) e as possibilidades de sua atuação em sala de aula.

O contexto do ensino-aprendizagem do professor é diverso. Há que se considerar a prática de aula de piano, onde são aplicados os diversos modelos de ensino. Mas não se pode prescindir do conhecimento e da experiência do professor, que estará lidando com a maturidade do aluno, tomada no sentido dos aspectos cognitivo, afetivo e motor. Há sempre o que se pesquisar, estudar, desenvolver, observar, o que deve aparecer como constante desafio ao professor na busca por caminhos que possam levar o aluno “às várias fontes de saber musical” (HOLLERBACH, 2003, p. 116).

Consideramos que o uso de práticas criativas na aula de piano em grupo não esgota as muitas possibilidades pedagógico-musicais utilizadas pelo educador musical, como: uso de métodos convencionais ou não, repertório diversificado, práticas e abordagens tradicionais e/ou experimentais, entre outras possibilidades. Mas defendemos que o uso de atividades criativas ligadas à composição na aula de piano em grupo, semelhantes as que foram apresentadas neste capítulo, podem se apresentar como um excelente recurso músico-didático, principalmente ao se considerar o processo criativo dos alunos, ao invés de apenas avaliar os resultados finais de suas composições musicais (BEINEKE, 2011). Também verificamos que buscar compreender as perspectivas dos alunos, sobre seu processo criativo em música no contexto da aula de piano em grupo, ampliou nossas formas de atuação como professor de piano, possibilitando meios para a elaboração, aplicação e adaptação de estratégias músico-didáticas contextualizadas com a realidade de sala de aula encontrada. Com resultados alcançados na pesquisa, defendemos também, juntamente com o referencial adotado, que as práticas criativas favorecem os processos de ensino e aprendizagem musical dos alunos.

No Capítulo 5, apresentaremos as perspectivas dos alunos a respeito de seus processos de aprendizagem musical, concepções e produções criativas, considerando as vivências por meio das atividades realizadas que foram discutidas no presente capítulo.

5

CAPÍTULO

Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo

“Refletir sobre a aprendizagem criativa na escola a partir das ideias dos alunos sobre música e sobre seus processos de aprendizagem permite redimensionar algumas concepções de educação musical, procurando considerar os sentidos e funções que as práticas musicais adquirem para os estudantes.”
(BEINEKE, 2015, p. 102)

Este capítulo buscará avaliar as perspectivas dos alunos das disciplinas PIH I e II do CLM da UFRN que participaram de práticas criativas na aula de piano em grupo, a respeito do processo de aprendizagem musical nesse contexto, tema de pesquisa deste livro. Os dados obtidos para a elaboração da análise apresentada foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, norteadas por um roteiro (Apêndice B), contendo questões pautadas nas concepções e perspectivas dos alunos a respeito de seus processos de aprendizagem musical, tendo em vista as vivências descritas no Capítulo 4. Ao todo, sete alunos participaram dessas entrevistas realizadas após o término das aulas. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas integralmente no caderno de entrevistas (CE).

Para a análise, consideramos algumas das contribuições teóricas apresentadas no Capítulo 2, especialmente as advindas das pesquisas que tratam sobre processos criativos e formativos em música relacionadas ao uso da composição em sala de aula, ensino de piano e perspectivas dos alunos e professores sobre processos de aprendizagem musical. Tendo em vista essas perspectivas teóricas delineadas no Capítulo 2, averiguamos que alguns estudos podem ser adotados

como modelos investigativos de pesquisas na área da educação musical e que muitos visam a compreender as perspectivas de crianças sobre seus processos de aprendizagem musical considerando-se a **aprendizagem criativa em música** (BEINEKE, 2008; 2009; 2011; 2012b; 2013; 2015; VISNADI, 2013; MACHADO, 2013).

Assumindo que nossa pesquisa não está relacionada ao público infantil, mas ao público adulto, buscamos por trabalhos que tratassem da **aprendizagem criativa em música** nesse contexto. No entanto, observamos a existência de lacunas, pois a maioria das pesquisas encontradas sobre a temática está relacionada a crianças e/ou a adolescentes. Numa outra direção, Bolsoni (2015) nos apresenta uma pesquisa em andamento que busca compreender os princípios da aprendizagem musical de alunos adultos que participam da prática do piano em grupo no ensino superior de música, objetivando conhecer as dinâmicas encontradas na aula coletiva de piano para estabelecer paralelos entre as práticas e as possíveis contribuições dessa aprendizagem musical na formação acadêmica. Em sua pesquisa, Bolsoni (2015) também busca compreender aspectos como a criação e utilização de atividades criativas na aula de piano, os processos musicais imbricados nessa aprendizagem, os resultados criativos produzidos pelos alunos e as concepções e perspectivas dos discentes relacionados a essa aprendizagem.

No contexto desta pesquisa, considerando o material coletado nas entrevistas, constituído por depoimentos dos alunos, organizamos, sintetizamos e sistematizamos as principais ideias encontradas. Desse modo, cada pergunta utilizada no roteiro dos questionários aplicados aos alunos foi considerada como ideia-tópico para facilitar o processo de compreensão e análise dos dados coletados. Posteriormente, selecionamos parte dos depoimentos obtidos como resposta às entrevistas, encontrados no CE; depois, editamos esses dados para formatar as ideias-centrais e promover a discussão com o referencial teórico adotado nesse trabalho e produzir as análises.

Em nossa pesquisa, categorizamos os dados coletados em três campos que compreendem as perspectivas dos alunos:

1. concepções, processos e produtos criativos;
2. aprendizagem de piano;
3. criatividade na formação docente em música.

Além disso, buscamos investigar as perspectivas dos participantes a respeito de seu processo de aprendizagem musical mediante o **ciclo da aprendizagem criativa em música** (BEINEKE, 2009; 2013; 2015), organizando os dados em três categorias que constituem as etapas deste ciclo: compor, apresentar e criticar

música em sala de aula: 1) **compor**: concepções a respeito de composição musical; perspectivas dos alunos relacionadas aos seus processos criativos; perspectivas dos alunos a respeito de suas criações musicais; 2) **apresentar**: perspectivas dos alunos a respeito da apresentação de suas criações musicais; 3) **criticar**: avaliação do processo criativo; avaliação dos produtos.

5.1 Concepções dos alunos a respeito do tema composição musical

A aprendizagem criativa em música envolve alunos em processos criativos de experimentação, inovação, invenção e investigação musicais e possui uma perspectiva sociocultural. Seu foco principal é o contexto no qual ocorrem os processos, o ambiente de sala de aula, sendo valorizadas as práticas culturais, interações entre indivíduos e ambientes sociais, os significados que estes atribuem à criatividade (BEINEKE, 2013; 2015).

Considerando esse importante pressuposto teórico-metodológico a respeito da aprendizagem criativa em música, buscamos verificar as definições dos alunos a respeito de composição musical e as principais ideias apontadas foram:

- é expressão de sentimentos por meio da música;
- é expressão de ideias por meio da organização de sons;
- resulta na realização de algo novo e belo artisticamente;
- é a exploração e experimentação de ideias musicais;
- une a imaginação e a criatividade;
- cria um quadro musical de cenas do cotidiano;
- é uma busca; experimentação;
- é uma experiência inacabada e única;
- é um processo subjetivo; e
- gera possibilidades de aprimoramento musical.

Para demonstrar essas definições, seguem três depoimentos dos alunos:

1. Perspectiva racional – expressão de ideias:

Se formos levar a sério o conceito das coisas, seria difícil definir até o que seria música. Por isso, falar sobre o que é compor música também é difícil. Mas, para mim,

compor música seria expressar com os sons aquilo que se passa por minha cabeça. (Informação verbal.)⁸

2. Perspectiva inovadora – inovação:

Acho que tem que ser algo novo porque compor uma música é criar e nunca reproduzir. (Informação verbal.)⁹

3. Perspectiva sentimental – expressão de sentimentos:

Manifestar através da música aquilo que você está sentindo. Você sente alguma coisa e tenta transcrever aquilo seja por uma partitura ou seja por uma gravação em áudio. (Informação verbal.)¹⁰

Por meio dos depoimentos obtidos, podemos constatar que as concepções dos alunos a respeito do que eles compreendem por compor música podem ser classificadas em diferentes perspectivas, entre elas: expressão de sentimentos e ideias por meio da música, experimentação, organização de sons, atividade que estimula a imaginação, experiência que pode expressar musicalmente cenas do cotidiano, atividade que está relacionada à inovação e à criatividade, experiência em processo constante e aprendizado que promove o aprimoramento musical.

5.2 Fatores que contribuem para a aprendizagem de piano

Nesta seção, apresentaremos alguns dos fatores que contribuem, na perspectiva dos alunos entrevistados na pesquisa, para sua aprendizagem de piano, por exemplo: o processo de autoavaliação; as contribuições de atividades criativas; a avaliação dos processos criativos; e algumas das dificuldades e meios de superação para aprender piano.

8 Palavras proferidas por João (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

9 Palavras proferidas por William (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

10 Palavras proferidas por Alice (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

5.2.1 Autoavaliação de aprendizagem musical

Nas respostas, os alunos consideraram que sua aprendizagem de piano foi acima da média, pois se autoavaliaram com notas entre 8 e 10, numa escala que variava de 0 a 10. Por meio de seus depoimentos, averiguamos que os alunos atribuem o seu aprendizado à compreensão e/ou ao aprimoramento de aspectos relacionados à técnica pianística, à performance e à criação musical integrando teoria e prática na aula de piano.

Entre os aspectos da técnica pianística destacados pelos alunos, estão o entendimento sobre postura, posição das mãos e uso correto do dedilhado, durante a execução de acordes e melodias, e a coordenação para tocar com as duas mãos. Entre os aspectos teóricos, práticos e performáticos, estão a compreensão sobre o processo de leitura de partituras, cifras e escrita musical e a possibilidade de tocar e acompanhar melodias simples. E entre os aspectos criativos, estão a possibilidade de explorar e organizar ideias musicais por meio de improvisação e composição no piano.

Os alunos também defendem a eficácia das atividades realizadas em grupo. Para exemplificar essas perspectivas apontadas, seguem fragmentos dos depoimentos dos alunos relacionados à sua aprendizagem de piano e à autoavaliação. Em alguns depoimentos, constatamos sentimentos de surpresa, insegurança e superação em relação às atividades de criação musical no piano:

Eu não esperava que eu pudesse compor, usar o piano para fazer uma composição. Eu achava que iria apenas acompanhar, fazer acordes, só isso. (Informação verbal.)¹¹

Outra aluna também apontou êxito em sua aprendizagem afirmando que:

consegui desenvolver a parte de criação e improviso. A meu ver foi um salto grande dessa parte de criar. Mas acho que eu precisaria melhorar em algumas coisas. (Informação verbal.)¹²

A surpresa de Íris nos faz refletir a respeito das expectativas dos alunos em relação à aula de piano e nos permite também indagar sobre a importância da inserção de atividades criativas, particularmente o uso da composição e a impro-

11 Palavras proferidas por Íris (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

12 Palavras proferidas por Alice (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

visação, visando a uma aprendizagem mais significativa em música. Já no depoimento de Alice, observamos que a aluna percebeu avanços em sua aprendizagem, principalmente em relação à criação musical, mas, em geral, ela não ficou totalmente satisfeita em relação à sua aprendizagem de piano. Durante sua entrevista, Alice nos esclareceu que teve dificuldades para estudar porque não possuía instrumento em casa e, por isso, seu tempo de estudo se limitou às práticas em sala de aula ou quando havia disponibilidade nas salas de piano da Instituição na qual estudava.

Para Daniel, um aluno com muita prática de tocar de ouvido e experiências em composição e improvisação, principalmente ligadas às músicas gospel e popular, os avanços percebidos em relação à sua aprendizagem de piano se devem ao aprimoramento de sua técnica pianística e das habilidades de leitura de partituras, que lhe possibilitaram novas formas de expressar suas ideias musicais:

Eu, apesar de trazer uma bagagem musical muitas coisas que eram básicas e que são fundamentais, eu não sabia. Acho que melhorou muito assim a questão de minha postura, digitação e isso deu um ‘up’ na minha musicalidade, né!? E sem contar a questão da leitura que também melhorou. (Informação verbal.)¹³

As práticas como **tocar de ouvido** e **explorar sons** favorecem o processo de compor música em sala de aula. Nesse contexto, crianças e pré-adolescentes que criam suas próprias músicas mostram maior motivação, colaboração e aprendizado musical (SILVA, 2010). Em relação à pesquisa aqui relatada, verificamos que isso ocorre também com adultos.

A união entre teoria e prática foi outro aspecto apontado como importante no processo de aprendizagem de piano. Nas palavras de João:

Antes eu tinha um pouco de experiência, mas só sabia teoria e não sabia tocar. Agora eu já consigo fazer os acordes, tocar melodias simples com acompanhamento, tocar peças simples que eu não conseguia antes. Eu acho que foi significativo o que eu aprendi. (Informação verbal.)¹⁴

A aula de piano tornou-se um espaço para o desenvolvimento da execução e compreensão musical (MONTANDON, 1992). Nesse sentido, os alunos consideraram positivamente seu processo de aprendizagem de piano, relatando que as

13 Palavras proferidas por Daniel (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

14 Palavras proferidas por João (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

atividades criativas desenvolvidas nas aulas de piano em grupo – a composição, a improvisação e o arranjo – permitiram uma constante atividade de tocar, criar e refletir sobre esses processos, permitindo uma maior compreensão sobre música. Além disso, expressaram que práticas criativas na aula de piano em grupo favoreceram o processo de aprendizagem musical. Na perspectiva deles, as atividades criativas incentivaram uma constante prática de tocar, explorar ideias musicais, simultaneamente desenvolvendo aspectos da técnica pianística. Permitiu esclarecer aspectos teóricos e práticos que culminaram em criações musicais, num processo envolvendo o ciclo da aprendizagem criativa em música (BEINEKE, 2009; 2013; 2015), no qual os alunos puderam criar/registrar, apresentar/compartilhar e analisar/criticar suas composições.

Considerando a possibilidade de modificar paradigmas, destacamos que a etapa de avaliação em música subsidia o processo de ensino e aprendizagem. O tema é complexo e ainda pouco explorado na área da educação musical e envolve tanto aspectos relacionados ao conhecimento em profundidade do objeto avaliado; a definição de instrumentos de avaliação e o estabelecimento de critérios; e também “um posicionamento pedagógico por parte do professor, que irá orientar a sua prática de ensino e, conseqüentemente, de avaliação” (SANTOS; HENTSCHKE; FIALKOW, 2000, p. 28).

5.2.2 Contribuições de atividades criativas na aprendizagem de piano

Segundo Beineke (2012b, p. 54), “na aprendizagem criativa, a realização de tarefas de criação colaborativa permite desenvolver e expandir a compreensão e construção de significados pelos alunos”. As atividades criativas desenvolvidas nesta pesquisa foram apontadas pelos alunos como **experiências ótimas**, motivadoras e inovadoras, capazes de favorecer a aprendizagem de piano, unindo teoria e prática musical, promovendo sociabilização, aproximando alunos e professor por meio de abordagens em grupo e individuais que favoreceram uma performance constante de tocar piano em sala de aula. Os alunos entrevistados afirmaram que o uso das atividades de improvisação, arranjo e composição foram importantes para sua aprendizagem de piano. Entre os principais motivos destacados pelos alunos em relação às contribuições das atividades criativas para a aprendizagem de piano estão aquelas que:

a. Permitem a compreensão de aspectos teóricos e práticos, integrando-os:

Quando eu tava criando uma música, meio que eu tinha que me apoiar no conhecimento sobre teoria musical e dominar mais o conhecimento teórico. Eu tinha que saber mais de teoria e praticar no piano e isso me ajudou a aprender mais. (Informação verbal)¹⁵.

b. Permitem criar/innovar musicalmente utilizando o conhecimento prévio dos alunos:

No momento em que a gente está compondo, somos obrigados a usar os elementos que temos e, muitas vezes, chega no momento em que você quer um algo mais. E é essa sede desse algo mais que a gente vai buscando com o professor e os colegas em sala para expandir o conhecimento. E aí a gente bota pra fora aquilo que a gente já tem e aí a gente busca o professor e busca mais conhecimentos e faz com que a gente evolua mais. (Informação verbal)¹⁶

Por meio da inovação, a criação musical, intermediada pelo professor de música, contribui para unir teoria e prática em sala de aula, valorizando, além do conhecimento do cotidiano dos alunos, as vivências em sala de aula, a construção de novos saberes, os processos e os produtos musicais: “Você pode colocar na sua composição arranjos ou acordes que não tem nada a ver, como um acorde diferente, inesperado, e assim pôr em prática as coisas que você aprendeu na aula” (informação verbal)¹⁷.

c. Geram maior motivação, interesse e curiosidade:

A partir do momento em que foi inserida a improvisação, a aula ficou mais atrativa. Inclusive, por causa disso, eu arrumava um tempo pra estudar no trabalho, improvisando, mesmo não tendo muita agilidade ainda, mas já fui conseguindo. Então, acho que é importantíssimo criar e improvisar música porque ficar só nos métodos, só lendo partituras torna a aprendizagem monótona. Meu principal instrumento é melódico, não é o piano, e sei que, quando ‘tô estudando piano, quanto mais diferenciado e atrativo for o ensino, será melhor para meu aprendizado. Eu acho que colocar um

15 Palavras proferidas por William (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

16 Palavras proferidas por Daniel (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

17 Palavras proferidas por Alberto (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

momento para improvisação, mesmo que a pessoa não tenha nem ideia do que seja improvisar, faz com que o aluno tenha uma coisa diferenciada, mais estimulante do que ficar parado no instrumento executando, executando, executando e sem alterar o andamento do aprendizado. (Informação verbal.)¹⁸

d. Incentivam a exploração do instrumento:

Acho que você começa a pesquisar no piano, os acordes, as melodias, o que vai encaixar com ela. Isso, me ajudou a explorar o instrumento, a fazer o que eu não fazia. Me ajudou a aprender piano. (Informação verbal.)¹⁹

e. Favorecem a performance por meio da prática contínua:

Esse trio compor, improvisar e arranjar faz parte de ser músico porque você não quer só reproduzir as partituras, reproduzir o que já existe. Você quer criar coisas novas. As três atividades só contribuíram para que eu aprendesse a tocar mais piano. Eu o tempo todo estava tocando. A prática ajuda muito. (Informação verbal.)²⁰

Portanto, podemos concluir que compor música contribuiu para a aprendizagem de piano dos alunos ao permitir uma prática constante de tocar em sala de aula, por meio de diferentes vivências, entre elas: tocar-improvisar, tocar-arranjar e tocar-compor.

5.2.3 Avaliando os processos criativos na aula de piano

Para Kebach (2009), uma proposta de ensino musical de adultos em ambiente coletivo pode ser favorecida por meio de atividades como **apreciação ativa, recriação e criação musical** visando a compreender posturas cooperativas na produção musical. Essas ações servem de recurso para observar as interações sociais, considerando uma perspectiva construtivista e interacionista relacionada às condutas psicossociais em ambiente de musicalização coletivo. Nesse contexto,

18 Palavras proferidas por João (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

19 Palavras proferidas por Íris (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

20 Palavras proferidas por José (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

Kebach (2009) afirma que um ambiente cooperativo pode favorecer processos de criação autônoma. Diante disso, o conceito de criação musical é compreendido como “as produções criativas e originais, geradas coletivamente no espaço da oficina de musicalização coletiva” (KEBACH, 2009, p. 84).

Consideramos que as aulas de piano em grupo na pesquisa realizada se constituíram um espaço coletivo de musicalização no qual o processo criativo estabeleceu um elo entre os alunos e sua aprendizagem. Assim, entre as principais perspectivas apontadas pelos alunos em relação à avaliação de seu processo criativo e às produções na aula de piano, estão as seguintes impressões:

- foi preciso quebrar paradigmas para começar a criar música;
- o incentivo dos colegas e do professor foram fundamentais e auxiliaram no processo;
- o processo foi prazeroso;
- o processo de compor se assemelha a uma “caça ao tesouro”;
- compor no piano auxiliou na concentração;
- a improvisação permitiu unir elementos musicais para criar melodias; e
- compor música no piano e poder tocar a música criada foi uma grande realização.

Tendo em vista esses apontamentos, ressaltamos a importância da afetividade para o desenvolvimento criativo e no processo de aprendizagem musical e recomendamos que professores de música explorem tanto a afetividade quanto a criatividade no ambiente formal de ensino por meio de sua prática docente (NEDER, 2012). Ainda nesse contexto, constatamos que, nos depoimentos dos alunos, compor música é apontado como uma experiência prazerosa, semelhante a uma busca por uma recompensa:

Foi como se eu tivesse numa caça ao tesouro. A sensação de compor música é você está concentrado atrás de uma papel, olhando bem onde é que tá, indo atrás e aí vai. Tem uma hora que chega. Mas a hora que chega no [sic] tesouro não é nem na hora que você diz: “Tô com a música pronta”, mas na hora que você está com a primeira sequenzinha. (Informação verbal.)²¹

Compor envolve a prática constante de tocar. E quanto mais se toca, mais se cria música, e quanto mais se cria música, mais se pode tocar música:

21 Palavras proferidas por Alberto (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

Eu acho que tava tão automatizada a só ler a partitura pronta, né!? E de repente eu comecei a criar algo meu e comecei a tocar, tentar, né!? A prática ajudou e você saber a opinião dos outros ao ouvirem sua composição e dizer: “tá legal” e tal! Isso foi ótimo. Começou com a insegurança, mas depois eu vi que podia. Me senti capaz! (Informação verbal.)²²

A atividade de improvisação envolve a compreensão de diferentes aspectos e sua prática gera muita satisfação. Para os alunos que somente liam partituras, essa atividade gerou sentimentos de superação:

Quando eu fui improvisar ao piano, eu me senti como se eu tivesse realizado uma coisa que antes eu nunca tinha conseguido. Aqui no curso, quando eu comecei a entender a junção das escalas e dos acordes com a criação de uma melodia, juntar as coisas, mesmo sendo simples, eu me senti superando aquilo que eu ainda não tinha conseguido. (Informação verbal.)²³

Compor estimula a busca por conhecimentos e gera uma maior motivação e também uma maior prática musical:

Eu me senti muito bem, muito feliz por ter conseguido compor. Porque eu nunca imaginava isso. No início, eu pensava que não daria certo, mas, aos poucos, com esse negócio de ser cobrada, eu pensava “poxa, eu tenho que estudar. Eu tenho que ir atrás!”. Eu não tenho piano nem teclado em casa e, por isso, eu ficava na sala de piano da Escola de Música. Mas, às vezes, não tinha sala e eu tinha que correr atrás. Fui cobrada para estudar e comecei a fazer isso para poder conseguir criar música. Eu precisava entender o que eu estava fazendo para poder criar, porque os acordes encaixavam ou não. As atividades que foram feitas antes me ajudaram muito. (Informação verbal.)²⁴

A autoavaliação dos alunos a respeito de seu processo de criação musical revelou que improvisar, arranjar e compor música formam um processo prazeroso no qual a performance constante permitiu criar, recriar e aprimorar a habilidade de tocar piano. No entanto, o processo criativo revelou-se também como desafiador, carecendo da quebra de paradigmas, do auxílio e da colaboração dos colegas e do professor em sala de aula.

22 Palavras proferidas por Íris (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

23 Palavras proferidas por João (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

24 Palavras proferidas por Alice (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

5.2.4 Dificuldades e meios de superação

Os alunos apontaram também algumas dificuldades e o modo como estas foram superadas no processo de compor música na aula de piano:

5.2.4.1 Dificuldades

- falta de base teórica de harmonia;
- registro das criações musicais em partitura;
- falta de tempo para estudar;
- encontrar um tema ou motivo inicial para criar uma música;
- falta de técnica pianística;
- a complexidade da composição em relação às condições técnico-musicais para executá-la;
- dúvidas em relação a como começar a compor;
- insegurança e sentimentos de comparação em relação ao resultado da criação dos colegas; e
- não ter piano em casa e ter que competir por um horário vago numa das salas de piano da escola.

5.2.4.2 Método de superação

- inter-relacionando teoria e prática musical;
- lendo sobre teoria;
- pedindo ajuda ao professor;
- gravando as ideias musicais em áudio e/ou vídeo;
- persistindo;
- utilizando conhecimentos teórico de harmonia e contraponto e da prática de outros instrumentos para tocar piano;
- estudando em casa, no caso dos alunos que possuíam piano ou teclado;
- tendo o desejo de compor e de tocar;
- realizando as atividades em sala anteriormente, o que serviu como preparação para as criações musicais; e
- estudando bastante.

A liberdade em compor uma música da forma que se desejar pode representar um desafio diante da cultura de reprodução e pouco incentivo à criatividade e da insegurança de não se conseguir criar algo original, de inovar. Além disso, compor envolve diferentes elementos técnico-musicais que exigem o domínio do aluno:

A atividade mais difícil que fizemos foi compor livremente porque você tem que pensar em tudo, não estamos acostumados com a liberdade. E quando você pode criar uma música triste, alegre, em modo menor ou maior. Assim... é difícil. Eu já tinha tentado antes fazer isso, mas você tem que pensar em tudo, na letra, encaixar os acordes numa melodia perfeitamente e combinar tudo. Não é simplesmente escrever a música e jogar os acordes. Você precisa dar sentido à música, colocando acordes que façam isso. (Informação verbal.)²⁵

Um desafio durante o processo de composição de uma música no piano é seu registro por meio de notação convencional, uma vez que a criação pode se revelar mais complexa de registrar que de tocar no instrumento:

Eu fazia coisas, criava, mas na hora de escrever elas eram muito mais complexas do que eu conseguia escrever. Então, eu pedia ajuda aos professores e busquei conhecimentos, lendo um pouco mais sobre a escrita, tentando entender melhor e tirando dúvidas com os professores. Eu cheguei a registrar em partitura. Mas não a música que eu apresentei no recital. (Informação verbal.)²⁶

Aprender a compor utilizando o piano pode ser ensinado utilizando-se, para isso, atividades progressivas até que se possa compor livremente:

A parte de compor eu pensava que não ia conseguir. Mas o que me ajudou foi fazer por partes. Fizemos três atividades, uma de criar uma melodia a partir de uma harmonia; outra de harmonizar uma melodia e a terceira de compor livremente uma música. A atividade de criar uma melodia foi a que eu gostei mais. O que facilitou foi eu já ter uma harmonia onde criar em cima. Eu já tinha alguma coisa para saber por onde eu podia ir, já tinha um caminho que eu podia seguir e criar outras coisas. Depois, na outra atividade que era harmonizar uma melodia, eu usei o aprendizado das inversões que eu tinha visto antes. Então foi muito bom. Mas, na parte de compor uma música livre, eu fiquei com dificuldade porque era mais fácil já ter alguma coisa pronta. Eu não sabia por onde começar. Como é que eu ia criar um tema? Até mesmo

25 Palavras proferidas por José (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

26 Palavras proferidas por José (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

a questão de que quando eu ia tocar no piano sempre vinha aquela mesma coisinha bem certinha e eu não consegui desenvolver como eu via os colegas fazendo uma coisa bem mais livre e eu pensava “caramba, eu queria fazer um negócio desses!”. Mas eu acho que ainda vou ter que estudar um pouco mais para conseguir, porque eu acho que você consegue se estudar e se dedicar bastante. (Informação verbal.)²⁷

Saber por onde começar a compor constitui-se um grande desafio. Uma das soluções é persistir sempre:

Minha maior dificuldade foi encontrar um tema, um norte que eu achasse bom o suficiente para encaixar na música, na tonalidade, no ritmo, na harmonia, para que eles pudessem se encaixar entre si; achar essa fluidez dos temas. Mas, depois, fui encaixando os temas um no outro e foi dando certo. Consegui superar por causa da persistência. (Informação verbal.)²⁸

O resultado de uma criação musical depende muito da bagagem de conhecimentos e das experiências do indivíduo que a produz. Todo o conhecimento que ele possuir ajuda no processo:

Minha composição poderia ficar mais rica se eu tivesse mais embasamento teórico. Eu acho que o tempo é muito curto para aprender. Eu estudei o curso básico, o técnico e me achei deficiente. O que eu vi de harmonia foi nessa aula de piano harmônico. Eu paguei a disciplina de harmonia, mas era diferente de você ver e tocar. Eu não via relação, na época que eu paguei essa disciplina, entre teoria e prática. Acho que ainda não superei minhas dificuldades. Esse conhecimento prévio é importante para superar. Por exemplo, se você me pedir: toque uma música em dó maior, eu acho que consigo, mas se você pedir outra coisa eu acho que eu não consigo tocar. (Informação verbal.)²⁹

Criar música na aula de piano apresentou aspectos desafiadores que foram superados, ou parcialmente superados, no decorrer das aulas. Os alunos apontaram, entre os aspectos que geraram maiores dificuldades: a necessidade de um maior conhecimento de harmonia e de teoria musical; a elaboração de um motivo

27 Palavras proferidas por Alice (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

28 Palavras proferidas por William (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

29 Palavras proferidas por Íris (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

inicial para sua música e também o registro em partituras suas criações. Entretanto, visando a superar esses desafios, os alunos consideraram fundamental o processo de colaboração e vivências em sala de aula, intermediadas por colegas e professores; maior dedicação e tempo de estudo, bem como o processo de gravação de suas criações musicais.

5.2.5 Criando e analisando as composições musicais

Experiências em composição podem levar os alunos a desenvolverem sua própria voz nessa forma de discurso simbólico. Durante esse processo, ideias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando assim sua vida intelectual e afetiva (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10).

Em consonância com o pensamento de França e Swanwick (2002), compor música apresenta-se como uma rica experiência na qual alunos podem expressar seu discurso musical unindo, simultaneamente, razão e sensibilidade ao elaborar e desenvolver suas composições. Isso dito, considerando os depoimentos de alguns dos alunos entrevistados em nossa pesquisa em relação ao processo de criação e análise de suas próprias composições, constatamos que alguns desses alunos se sentiram melhor compondo em grupo do que sozinhos; outros gostariam de ter elaborado músicas mais complexas; alguns se mostraram satisfeitos com os resultados de suas criações, apesar do pouco tempo para a elaboração de suas composições; uns se sentiram criativos produzindo algo novo; outros sentiram que suas produções ainda não estavam maduras; alguns admitiram que compor ampliou as possibilidades de ouvir música, incentivando a crítica e a análise musical, e ajudou a compreender formas, estruturas musicais e harmonia; uns consideraram que a composição dos colegas incentivou e também inibiu a criatividade.

É melhor compor em grupo que sozinho:

Antes, quando eu ia compor, eu ficava pensando que só podia usar as notas daquela escala. Aí não ficava encaixadinha... quer dizer, ficava encaixadinha, só que não ficava nada diferente. Era como se eu já tivesse ouvido aquilo. Não trazia algo novo. Mas, dessa vez, eu usei notas diferentes, muitas notas com sustenidos, diferentes sonoridades, quase uma escala cromática. Eu usei isso em minha composição. (Informação verbal.)³⁰

30 Palavras proferidas por Alberto (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

Inovar exige dedicação e muita experimentação:

Quebrei um pouco a cabeça para fazer uma coisa diferente, para sair daquele negócio bem certinho. Foi bom ter feito isso e ter participado. Quando eu fui fazer minha composição livre, eu usei as coisas que eu havia aprendido nas aulas e usei nela, como as expressões piano, crescendo e forte, a sequência dos acordes. Eu queria até ter tocado no recital, mas acabou que não deu certo porque eu estava um pouco insegura pra fazer isso. (Informação verbal.)³¹

O uso de atividades de composição na aula de piano atendeu às necessidades pedagógico-musicais encontradas. Porém, alguns alunos não se sentiram satisfeitos com os resultados artístico-musicais de suas criações. Além disso, o pouco domínio do piano pode ser um fator limitante quando o aluno possui muito conhecimento sobre teoria e consegue escrever mais que tocar sua própria composição:

Achei que, do ponto de vista didático, foi cem por cento, mas, musicalmente, eu acho que, se uma pessoa vai criar uma música, sempre quer colocar mais coisa. Acho que faltou ousadia na minha criação. Inclusive, teve um colega aqui que tocou a composição dele e colocou uns acordes complicados. Ficou bonito! Mas, caramba, aí eu fiquei pensando que minha música estava muito simples. Pelo fato de ele já ter mais prática, eu acho que facilitou para que ele pudesse compor uma música mais bonita. E justamente por eu não ter essa prática que eu não quis inventar. Pensei: “não, não vou fazer isso porque fica muito difícil e depois eu terei que conseguir tocar”. Mas eu acho que fui bem, porque eu consegui atender ao que as atividades pediam. Mas eu poderia ter ousado mais se eu tivesse com um domínio maior do instrumento. (Informação verbal.)³²

Compor música em sala de aula ainda representa um desafio para muitos estudantes. Talvez isso ocorra em virtude do histórico de vida desses estudantes com pouca experiência criativa. Outro motivo possível seria a falta de habilidade técnica para se expressar livremente no instrumento. No entanto, consideramos ser possível estimular práticas de criação musical a partir dos conhecimentos técnico-musicais apresentados pelos alunos em qualquer estágio de aprendizagem, mesmo durante a aprendizagem inicial de um instrumento como o piano. Compreendemos que o processo de compor no piano une diferentes conhecimentos, que envolvem teoria e prática, por meio de vivências mais prazerosas e desafiadoras.

31 Palavras proferidas por Alice (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

32 Palavras proferidas por João (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

5.2.6 Apresentando e compartilhando as criações musicais

O processo de criação musical foi permeado por diferentes situações, nas quais os alunos foram solicitados pelo professor a apresentar suas composições, tanto em sala de aula quanto numa comunidade virtual e também na realização de um recital público. Sobre esse processo de apresentação pública de suas composições, os alunos demonstraram sentimentos, por vezes conflituosos, durante as entrevistas: insegurança para compartilhar a composição; vazio; bem-estar; nervosismo; entusiasmo; desejo de emocionar as pessoas; sensação de realização pelo trabalho desenvolvido; satisfação; aumento de autoconfiança; medo de se expor; medo de não conseguir tocar o que compôs e amparo vindo dos colegas.

Sob a óptica da aprendizagem criativa, as práticas musicais em sala de aula não visam apenas à criação de algo novo para os alunos ou à aplicação de conhecimentos adquiridos, pois mais do que os produtos elaborados em aula, o foco são as aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros (BEINEKE, 2012b, p. 56).

Após o processo de elaboração das composições, as etapas de apresentar e criticar música foram consideradas fundamentais para a aprendizagem musical na perspectiva dos alunos que, por meio disso, puderam receber elogios e críticas e aprimorar suas ações criativas: “Essa é uma parte fundamental porque você recebe a crítica dos outros, e isso é bom porque serve para o seu aprimoramento. Acho que o pessoal gostou. Me senti realizado” (informação verbal)³³.

A insegurança em apresentar suas criações aos colegas também fez parte do processo: “Quando a gente faz uma música, mesmo que não queira, a pessoa fica com aquele receio de que não ficou bom e se compara com os outros. Mas eu encarei minha composição como um exercício de sala de aula e achei que ficou bom” (informação verbal)³⁴.

O apoio dos colegas foi considerado como um meio de superar a insegurança. Durante o processo de apresentação das composições, todos participaram dando sugestões e incentivando uns aos outros.

33 Palavras proferidas por José (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

34 Palavras proferidas por João (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

A princípio eu me sentia assim, essa sensação de muito vazio por ter que mostrar isso. Mas, depois, você mostra e vê a reação das pessoas. Não é bem o que você pensava. Às vezes, eu acho que a sua forma de ver é diferente dos outros e eu me senti bem. A princípio, eu não queria muito, era como se fosse meio só pra mim mesmo. Mas eu acho que é importante você compor e compartilhar, os amigos vão dando sugestões... então, é muito mais rico quando você compartilha. Você aprende mais. (Informação verbal.)³⁵

E, ao apresentar suas composições, os alunos também puderam superar sua insegurança e receber elogios de reconhecimento por seu trabalho criativo.

Eu tava meio assim sabe... será que ‘tá bonito? Aí veio alguém e deu um elogio e falou que ‘tava massa. O povo nunca elogia... me senti bem. E no recital, quando eu apresentei a composição, eu me senti bem porque minha namorada estava lá... Ela não sabe que eu fiz a música por causa dela... Eu vou falar para ela depois [risos]. (Informação verbal.)³⁶

Os colegas dão opinião, porém quem está compondo tem a palavra final e faz suas próprias escolhas, influenciadas ou não pelas sugestões de terceiros:

Quando eu mostrava minha composição tocando para uma colega de sala, ela falava que gostava da música e também tinha essa troca de ela falar coisas e dar opinião. Quando eu estava criando, eu mostrava para essa minha amiga e ela dizia: “faz assim, faz assim... assim ficou estranho. ‘Tá muito dissonante”, então foi uma criação em conjunto, mas também teve o meu ponto. Ela dava opinião, mas no fim eu que decidia o que fazer. Mas foi bem legal ter alguém para compartilhar. Eu não quis colocar a música no grupo do WhatsApp porque achei que não estava pronta, mas minha colega ficava insistindo para que eu gravasse e colocasse lá. (Informação verbal.)³⁷

No contexto das aulas, parte da comunicação e troca de arquivos foram realizadas por meio de e-mails e do aplicativo WhatsApp, utilizado para a criação e a manutenção do grupo virtual EPG, que possibilitou ampliar o compartilhamento de informações e dados dentro e fora do ambiente de aula. A escolha dessa ferramenta se justifica mediante o cenário contemporâneo, no qual há uma grande valorização dos meios de comunicação via redes sociais virtuais. Nesse contexto,

35 Palavras proferidas por Íris (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

36 Palavras proferidas por Alberto (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

37 Palavras proferidas por Alice (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

entendemos que o uso de aplicativos, como o WhatsApp, pode ser considerado como fonte inovadora de comunicação entre professores e alunos, permitindo maior participação e integração para facilitar os processos de aprendizagem. Entre as vantagens de sua utilização estão a possibilidade de trocas de informações via mensagens de textos e o compartilhamento de fotos, áudios, vídeos e *links* de sites. Nesse contexto, essa rede social se constitui num meio eficiente para compartilhar ideias, realizar atividades, esclarecer dúvidas, promover discussões e favorecer a colaboração e participação de grupos sociais. No entanto, também poderia ter surtido efeito contrário, provocando dispersão, desentendimentos na comunicação e confusões, caso a comunidade virtual não possuísse regras e também moderadores no grupo para inibir o compartilhamento de informações descontextualizadas das aulas. Ao utilizarmos a comunidade virtual EPG, mediamos o processo de comunicações, as trocas e incentivamos os participantes a manterem o foco nos assuntos e nas atividades relacionadas às aulas. Na maior parte do tempo isso foi feito. Segundo Honorato e Reis (2014, p. 5), “com a participação do professor mediando o grupo, o aplicativo WhatsApp pode ser uma ferramenta utilizada na educação”.

Além disso, estabelecemos algumas regras de convivência no grupo e, quando alguém conduzia os assuntos para uma direção não relacionada aos interesses do grupo, alguém alertava para isso e retomávamos o foco. Essa comunidade também serviu para compartilhar as composições dos alunos e estabelecer rodas de conversa virtuais.

No contexto do recital público, os alunos mostraram sentimentos de nervosismo, insegurança, alegria, satisfação e superação. Alguns não tiveram coragem de se apresentar porque consideraram que sua composição não estava pronta para isso, enquanto outros se apresentaram e se sentiram reconhecidos por suas criações musicais:

A princípio, a gente sempre fica com friozinho na barriga porque a gente, como artista e músico, toca para nós, mas também tocamos para emocionar as pessoas. Trazer um pouco de alegria para as pessoas. Então, no momento em que a gente faz uma composição quer emocionar as pessoas. Se as pessoas sentirem a emoção, vai evidenciar que as pessoas gostaram da música. No recital, por exemplo, eu fiquei muito alegre. Eu tive a sensação de alcançar meu objetivo, de ter acertado no alvo. As pessoas depois vieram conversar comigo me disseram: “Poxa! Sua música ‘tava massa...”, foi muito legal! Me emocionou de verdade. E era realmente isso que eu tinha dentro de mim. Eu quis tocar os acordes, a forma que eu organizei os acordes ali, o que eu imaginei... o *feeling*... que eu queria dar, o clima, era realmente para emocionar as pessoas, né. E é isso. (Informação verbal.)³⁸

38 Palavras proferidas por Daniel (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

O recital realizado foi fundamental para que os alunos tivessem a oportunidade de apresentar a performance individual e/ou em grupo de suas criações musicais, improvisações, composições, arranjos e interpretações de outros repertórios ao público e, logo em seguida, receber *feedbacks*. De uma forma geral, o recital foi um momento de confraternização e realização musical, que foi considerado um evento positivo, o que pode ser verificado tanto por meio do depoimento dos participantes quanto por meio dos aplausos e comentários da plateia presente.

5.3 Criatividade na formação docente em música

A formação docente em música constitui um assunto complexo, que pode abranger diferentes situações, contextos e aspectos formais e informais de ensino e aprendizagem de música. Porém, neste livro, pretendemos delimitar esse assunto e discutir a respeito do papel da criatividade na formação docente a partir das perspectivas dos alunos participantes das disciplinas PIH I e II, relacionadas às práticas criativas e vivências nas aulas de piano em grupo apontadas no Capítulo 4.

De acordo com Couto (2014, p. 251):

O trabalho acadêmico que visa a formação de professores – ou seja, a licenciatura – não deve perder de vista que a finalidade última da educação musical é a de levar o indivíduo à compreensão da linguagem musical, para que este desenvolva ferramentas perceptivas que lhe capacitem um grau de fruição estética só alcançável através de uma educação sistematizada. O que pode variar são as metodologias, abordagens teóricas, estratégias pedagógicas, mas jamais o objetivo final, que é a compreensão das músicas enquanto discurso.

Independentemente das abordagens pedagógico-musicais utilizadas em sala de aula, consideramos fundamental a valorização do estímulo a um fazer e a um pensar musical permeados por práticas criativas que favoreçam a formação docente em música, principalmente considerando-se o uso da composição como ferramenta pedagógico-musical.

A seguir, discutiremos a respeito de diferentes perspectivas relacionadas à formação docente em música destacando: o papel do piano e as contribuições de compor no piano para o professor de música e o elo criativo na formação docente em música.

5.3.1 O piano para o professor de música

Na perspectiva dos alunos, o piano é um instrumento completo e fundamental para o educador musical, já que oferece um conhecimento geral de música; possibilita a realização de muitas atividades na aula de música; ajuda na musicalização; auxilia na visualização das notas por meio da rápida visualização nas teclas; ajuda a ensinar harmonia; é o melhor instrumento para ensinar música e teoria musical; permite dar exemplos musicais em sala de aula; enriquece o professor como músico; auxilia na elaboração de composição, improvisação e arranjos musicais; auxilia a dar exemplos na aula de música; ajuda a cantar e fazer os alunos cantarem; possibilita fazer o aquecimento vocal, a harmonizar vozes e a fazer acompanhamento musical e ajuda a aplicar na prática o ensino teórico.

O piano é um instrumento que permite realizar diversas abordagens no ensino de música, contribuindo tanto para o esclarecimento de aspectos teóricos, por meio da prática e execução, quanto aspectos musicais, podendo promover a interdisciplinaridade e a união entre teoria e prática musical.

No início, aprender improvisação, arranjo e composição no piano dificultaram um pouco porque eu não estava acostumada com esse pique de trabalho antes. Mas depois, eu ficava observando as aulas de teoria da graduação e comparando as coisas e dizia para uma amiga que também fazia a disciplina: “Poxa, oh! Tá vendo aquele negócio que a gente aprendeu?”. Tudo se aplicava. A gente via na prática do piano aquilo que estávamos estudando na teoria. E isso também me fazia pensar como a gente poderia ensinar para alguém. (Informação verbal).³⁹

A prática de acompanhamento pode contribuir para o trabalho do professor de música: “Eu acho que aprender a tocar piano é interessante para eu ter uma ideia geral de como é a harmonia e a melodia da música. Se, por exemplo, os alunos cantam e eu consigo acompanhar a música no piano, isso já vai ajudar na aula” (informação verbal)⁴⁰.

Os alunos consideraram também que em relação à aprendizagem de piano, o professor de música deveria compreender bem sobre harmonia para saber tocar minimamente músicas simples; ter boa leitura de partituras para compreender de forma prática elementos da teoria musical; saber executar acordes, arpejos,

39 Palavras proferidas por Alice (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

40 Palavras proferidas por João (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

escalas, padrões harmônicos e rítmicos de acompanhamento; saber minimamente sobre técnica pianística, dedilhado, postura; possuir coordenação para executar música utilizando as duas mãos; saber compor música no piano e improvisar.

Todo professor de música deveria dominar minimamente o piano e ter a possibilidade de tocar e/ou acompanhar um repertório elementar:

Saber tocar pelo menos músicas simples como canções folclóricas. Saber acordes, escalas e sequências harmônicas; conseguir tocar e fazer as passagens de forma mais simples; tocar junto; fazer melodias e acordes com as duas mãos, a questão de tocar junto, independência das mãos. Eu acho que eu ainda estou fraquinho nisso, mas eu acho que é muito importante saber pelo menos isso. (Informação verbal.)⁴¹

De acordo com o depoimento dos alunos, saber criar música no piano favorece uma formação musical mais completa, ou seja, ajuda a saber tocar para conseguir explicar como se faz música; estimula o aprender a compor e oferece meios para ensinar os alunos a comporem sua própria música. A composição oferece uma base sólida para aprender música; as experiências de compor na aula de piano incentivam a ensinar de forma criativa aos alunos e contribui para a formação docente em música e auxiliam na elaboração de novas ações didático-musicais, mas, para isso, é preciso vivenciar os processos de formação durante o curso de piano.

A possibilidade de se expressar no piano estimula o professor a incentivar a liberdade criativa de seus alunos:

quando eu comecei a ver nessa aula um intervalo para eu poder me expressar, eu pensei que ela estava atendendo a nova ideia de ensino, aquela que eu estudo aqui na teoria na universidade, de que o professor busca o que o aluno tem e a partir dessa música ele prepara sua aula. (Informação verbal.)⁴²

Um dos desafios da educação musical na atualidade ainda está relacionado a mudanças de paradigmas em relação a antigas práticas pedagógicas conservadoras que pouco valorizam a criatividade em sala de aula e pouco consideram os conhecimentos que os alunos trazem de seu cotidiano. De acordo com Campos (2000, p. 191), é preciso considerar “a importância da participação da pessoa como ser pensante que constrói e explora sua criatividade ao aprender algo, usan-

41 Palavras proferidas por João (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

42 Palavras proferidas por João (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

do a liberdade de se expressar, a intuição e inspiração para alçar vôos mais altos”. Assim, acreditamos que, ao oferecermos uma aula de piano em grupo, a liberdade de expressão criativa dos alunos, valorizando seus conhecimentos e produções musicais apresentadas, foi possível incentivar sua autonomia e promover uma aprendizagem musical mais significativa, contribuindo para sua formação docente em música.

5.3.2 Compor no piano contribui para a formação do professor de música

Na perspectiva dos alunos, aprender a compor música no piano permite que: 1) o professor de música elabore uma aula criativa e estimulante, alternativa aos métodos; 2) a visão de música do professor seja ampliada; 3) os alunos sejam desafiados a criarem sua própria música, sendo uma atividade que pode ser utilizada no cotidiano do professor; 4) relações afetivas e troca de conhecimentos entre professor e aluno sejam estabelecidas; 5) o uso de tecnologias em sala de aula por meio da gravação e compartilhamento das criações musicais seja estimulado; 6) subsídios para que o professor ensine criativamente sejam oferecidos; 7) princípios pedagógicos da educação musical sejam aplicados na prática, tendo em vista o universo musical do aluno; 8) o professor elabore arranjos das músicas desenvolvidas em sala de aula e também que a elaboração de materiais didático-musicais seja favorecida; 9) o professor demonstre exemplos práticos de abordagens teóricas; 10) meios para se compor com os alunos sejam oferecidos de acordo com a realidade encontrada na escola; 11) os alunos percebam que aprender a compor no piano também abre possibilidades para se compor a partir de outros instrumentos ou vozes.

Nesse sentido, aprender a compor no piano contribui para a formação do professor de música: “Você pode trabalhar músicas simples na aula ou num recital com seus alunos e, mesmo quando você toca uma melodia lendo uma partitura, você pode improvisar e não ficar preso. Mas se você não teve essa experiência no curso de piano, isso fica mais difícil depois” (informação verbal)⁴³. Considerando esse depoimento, podemos dizer que compor na aula de piano, no contexto da formação docente em música, permite, além de estimular o potencial criativo dos alunos, ampliar as possibilidades didático-musicais utilizadas em sala de aula, bem como favorecer o processo de aprendizagem musical.

43 Palavras proferidas por Alice (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

Em outra fala: “Eu acho que um professor que aprende criando aprende de forma mais significativa. Eu acho que você pode ensinar assim e seus alunos aprenderão de forma mais consistente criando música” (informação verbal)⁴⁴. Ponderando a respeito desse depoimento, aprender a compor no piano serve também para ensinar a compor em outros instrumentos e pode auxiliar o professor de música na elaboração e aplicação de outras práticas criativas em sala de aula. “No ato de ensinar o professor não somente mobiliza saberes, mas efetivamente constrói novos saberes” (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 57). Desse modo, a fala de Íris revela a possibilidade de mobilizar os conhecimentos construídos na aula de piano em grupo para sua atuação como educadora musical:

Eu acho que em relação a minha didática, com base em composição, eu possa usar isso para ensinar meu aluno mesmo em outro instrumento a fazer melodias, a usar uma escala. Por aí... Eu acho que ajuda a fugir dos métodos... assim... dos métodos ativos... eu acho que, às vezes, você segue os métodos e só quer seguir aquilo ali. Então, criatividade, composição já faz você ver de forma diferente, né! Muda a tua didática. Assim, você pode ver que é possível pedir para um aluno criar uma melodia em cima de uma harmonia. (Informação verbal.)⁴⁵

Os conhecimentos prático-reflexivos do professor de música são adquiridos em meio às diferentes situações, desafios e superações encontrados ao longo de sua formação e em seu cotidiano de atuação profissional. Esses conhecimentos capacitam o professor para a atividade docente, permitindo a reinvenção de suas ações e práticas, alicerçadas em saberes como o conhecimento na ação, a reflexão na e sobre a ação, a orientação situacional e a orientação experiencial. A junção de todos esses conhecimentos constitui o mais importante saber do professor: o **conhecimento prático** que se constrói ao longo do tempo por meio de vivências acadêmicas e pessoais, promovida pela superação dos desafios e realidades presentes na sua atuação, de erros e acertos (BEINEKE, 2012a). Por isso, “é por intermédio da reflexão que o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas nos espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático, incluindo, também, o diálogo reflexivo com a ciência (BEINEKE, 2012a, p. 200).

A aprendizagem no contexto universitário exige do estudante uma atitude mais independente, autônoma e autoconfiante, que pode ser estimulada pelo

44 Palavras proferidas por William (pseudônimo) – aluno participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

45 Palavras proferidas por Íris (pseudônimo) – aluna participante desta pesquisa, durante entrevista realizada na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2015.

professor quando este assume uma postura de **catalizador** do potencial criativo de seus alunos. No entanto, conforme Alencar (2002), estudantes universitários consideram que seus professores são pouco criativos e, geralmente, atuam como meros transmissores de informações. Tal fato reforça a necessidade de que professores repensem sua atuação, oferecendo maior atenção à criatividade nos diferentes contextos do ensino universitário, buscando oferecer uma formação docente voltada para a criatividade, contribuindo para a construção de jovens professores mais críticos, criativos e envolvidos socialmente. E talvez, como consequência desse envolvimento, seja possível o estabelecimento de uma cadeia criativa, na qual professores universitários estimulam discentes em formação a serem criativos e, por sua vez, após formados, esses futuros professores podem também estimular seus alunos a serem criativos (RIBEIRO; FLEITH, 2007).

Tendo em vista o pensamento expresso acima, apresentamos no diagrama abaixo uma síntese integrando a cadeia criativa apontada por Ribeiro e Fleith (2007) ao contexto da formação docente em música:

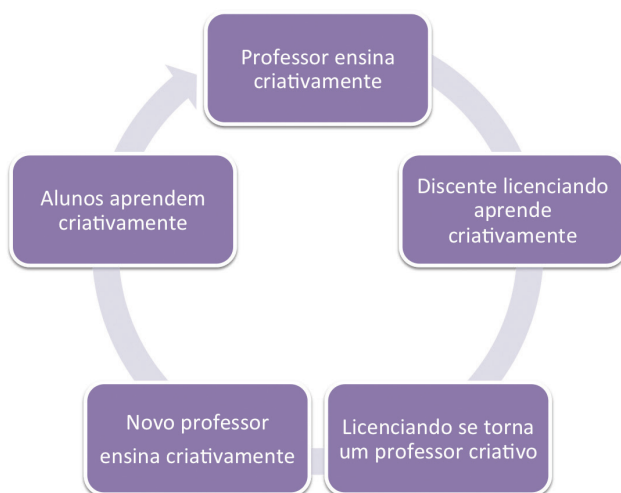


Figura 5.1 – Ciclo criativo de formação em música. Fonte: Rocha (2015o).

Beineke (2012b, p. 54) afirma que, “na perspectiva da aprendizagem criativa, é necessário considerar que o grupo em sala de aula configura uma comunidade de prática que está se iniciando coletivamente num domínio específico: a música”. Por isso, levando em consideração esses pressupostos apontados por Ribeiro e Fleith (2007) e Beineke (2012b), bem como também considerando nossas experiências pedagógico-musicais vivenciadas nas disciplinas PIH I e II na

pesquisa aqui realizada, defendemos uma formação docente em música que tenha em vista tanto um ensino criativo quanto uma aprendizagem criativa para que seja possível o estabelecido de um **ciclo criativo de formação em música**, no qual o professor universitário ensina utilizando práticas criativas em sala de aula; seus alunos, que são futuros professores de música, aprendem criativamente e, ao se formarem, esses novos professores poderão ensinar criativamente nos diversos contextos em que pretenderem atuar.

5.4 Síntese do capítulo

Neste capítulo, avaliamos as perspectivas dos alunos participantes das disciplinas PIH I e II do CLM da UFRN acerca de seu processo de aprendizagem musical. Considerando os depoimentos dos alunos, foi possível avaliar que eles tiveram um considerável aproveitamento de aprendizagem durante a realização das aulas. Essa aprendizagem ocorreu mediante um processo que envolveu práticas criativas, consideradas, na perspectiva dos alunos, como meios importantes não somente para que estes pudessem aprender a tocar um instrumento, mas por possibilitar o acesso a outros aspectos formativos compreendidos na área da educação musical: aspectos técnico-musicais, afetivos, motivacionais, sociais, culturais e criativos. Além disso, permitiu o estabelecimento de trocas, processos colaborativos dentro e fora de sala de aula; interdisciplinaridade; união entre teoria e prática; possibilitou inovações por meio de elaborações musicais originais; permitiu compor, apresentar e criticar os produtos criativos não somente para os colegas e para o professor, mas também para o público. Por fim, mediante o depoimento dos alunos, os pressupostos apontados embasados nos autores que serviram como referência para a presente pesquisa, e as experiências obtidas durante a realização dessa pesquisa, acreditamos na eficiência e viabilidade de práticas criativas na aula de piano em grupo.

6

CAPÍTULO

Considerações finais

“A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.”
(BARROS, 2002, p. 79)

Neste livro, apresentamos a metodologia e os resultados de uma pesquisa na qual investigamos a aprendizagem criativa em aulas de piano em grupo, realizada no primeiro semestre de 2015, com discentes adultos das disciplinas PIH I e II (piano) do CLM da UFRN. Para isso, foram planejados, aplicados, discutidos e avaliados procedimentos pedagógico-musicais criativos no ensino de piano em grupo, tendo em vista os processos de aprendizagem musical envolvidos, tanto sob a perspectiva do professor quanto sob a dos alunos que participaram dessa pesquisa.

Para tanto, adotamos como pressupostos teóricos trabalhos relacionados aos temas criatividade, educação musical e ensino de piano, principalmente estudos relacionados à aprendizagem criativa em música (BEINEKE, 2008; 2009; 2011; 2012b; 2013; 2015) e práticas criativas no ensino de piano (MONTANDON, 1992; CAMPOS, 2000; LONGO, c2003; MELO, 2002; DUCATTI, 2005; FRANÇA; PINTO, 2005; GLASER, 2007; CERQUEIRA, 2009; BRAGA, 2011; LEMOS, 2012; COSTA; MACHADO, 2012; KRÜGER; ARAÚJO, 2013; FLACH, 2013; SANTOS, 2013; MELO; ROCHA, 2014; LONGO; AGGIO, 2014; ALMEIDA, 2014; BOLSONI, 2015).

Com base nas contribuições desses autores, atuamos simultaneamente como professor e pesquisador, utilizando práticas criativas no ensino de piano em grupo e também investigando os processos de aprendizagem musical dos alunos envolvidos na concretização dessas práticas. Ainda nesse contexto, utilizamos como procedimento metodológico uma pesquisa-ação que foi executada em quatro fases: 1) **identificação das situações iniciais**, problematização do tema criatividade na aula de piano em grupo, considerando o contexto de um curso de formação docente em música; 2) **projetação das ações**, definição dos objetivos e planejamento das ações, como: elaboração de procedimentos pedagógico-musicais criativos e materiais, planejamento de aulas, organização dos instrumentos de coleta e análise de dados; 3) **realização das ações planejadas**, efetivação das aulas, promoção de um recital público, coleta de dados por meio de diário de campo e aplicação de entrevistas com alunos participantes da pesquisa; 4) **avaliação dos resultados** e transcrição, organização e análise dos dados coletados por meio de observações participantes e entrevistas.

No contexto da pesquisa, os procedimentos pedagógico-musicais criativos adotados possibilitaram aos alunos vivenciar diferentes conteúdos e abordagens nas aulas, entre eles: técnica pianística básica; prática de improvisação/exploração de ideias musicais; repertório elementar de piano e repertório do cotidiano dos alunos, escolhido por eles; elaboração de arranjos; leitura musical de partituras, cifras e a prática de tocar de ouvido; práticas de acompanhamento; cantar e tocar; tocar em grupo instrumental; transposição; padrões rítmicos; rodas de conversa a respeito de processos e produtos criativos em música; composição, de melodia, de acompanhamento harmônico, e uma composição livre; registro musical em notação convencional ou não convencional; gravação em áudio e/ou vídeo; performance, por meio de apresentações constantes em sala de aula, em uma comunidade virtual EPG e em recital público.

Tendo em vista essas vivências, avaliamos que compor música na aula de piano em grupo envolveu, além de ações como criar, tocar, apreciar, discutir, criticar e recriar produtos e ideias musicais, a articulação de aspectos, entre eles: o estabelecimento de trocas criativas e colaborativas dentro e fora de aula; a reavaliação de paradigmas; a autonomia; a ludicidade; a afetividade; a sociabilização; a expressão individual; a construção de conhecimentos por meio da interdisciplinaridade; uma maior integração entre teoria e prática. Tudo isso permitiu aos alunos fazerem escolhas; possibilitou a inovação por meio da elaboração de criações musicais originais e promoveu um processo educativo mais amplo superando algumas das expectativas previstas.

Ainda nesse contexto, ao ouvirmos os alunos que participaram dessas práticas criativas na aula de piano em grupo, a respeito de suas concepções e perspectivas relacionadas aos processos criativos, produções criativas, aprendizagem de

piano e as possíveis contribuições dessa aprendizagem para sua formação docente, constatamos, por meio de suas falas e também por meio de observações realizadas pelo autor desta pesquisa durante todo o processo de aulas, que aprender piano criativamente contribuiu não apenas para que os alunos pudessem adquirir a competência de tocar o instrumento piano, considerando a ementa da disciplina PIH do CLM da UFRN, mas também para sua formação enquanto educador musical e como indivíduo criativo.

Os resultados da pesquisa realizada nos permitiram ampliar as possibilidades investigativas relacionadas à aprendizagem criativa em música. Para isso, nosso olhar se concentrou no contexto de discentes do ensino superior. Isso nos permitiu abrir novas perspectivas a respeito dos diferentes aspectos que envolvem esse contexto. Acreditamos que a realização de novos estudos relacionados ao tema aprendizagem criativa em música poderão ampliar as discussões realizadas no presente trabalho. Entre as possibilidades de novos estudos, estão as investigações relacionadas às produções composicionais dos alunos e o emprego destas composições como parte do material didático adotado visando a promover a aprendizagem criativa em sala de aula; a elaboração de um método de ensino de música considerando os pressupostos da aprendizagem criativa em música; as contribuições da aprendizagem criativa em música na formação docente; investigação a respeito de métodos criativos no ensino de música; entre outras muitas possibilidades.

Segundo Viegas (2006, p. 88), na posição de educadores musicais, podemos promover “pequenas ações possíveis que desencadeiem pequenas mudanças estruturais. Lembremos que o poder não está na instituição, nas suas normas, mas está disseminado entre nós, permeando todos os espaços que percorremos”. Assim, ao considerarmos os resultados obtidos com a pesquisa, pudemos refletir criticamente a respeito de nossa atuação docente e práticas realizadas com os alunos das disciplinas citadas anteriormente.

E por fim e ao fim, concluímos que o ciclo da aprendizagem criativa em música, composto por atividades como: compor, apresentar e criticar música (BEINEKE, 2009; 2013; 2015) constituiu um fenômeno significativo para a promoção da aprendizagem criativa na aula de piano em grupo. Mas, para que isso pudesse ocorrer, foram decisivos o planejamento, a aplicação e a avaliação dos procedimentos pedagógico-musicais criativos adotados e a escuta da opinião dos alunos e de suas perspectivas. Por meio das vivências, das trocas colaborativas e das construções de conhecimentos, constatamos o estabelecimento de um **ciclo criativo de formação em música** para os alunos participantes e para nós, como atores envolvidos e transformados nesse processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, César; LIMA, Sônia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 91-104, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/42584/WOS000283513900007.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 mar. 2015.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 63-70, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a08v15n1.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.
- ALICE. [*Exercício de criação melódica*]. 2015. 1 partitura. Piano. Não paginada. Exercício realizado pela aluna Alice (pseudônimo) durante a disciplina PIH I ministrada na EMUFRN.
- ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. *Processos criativos no ensino de piano*. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22092015-103615/pt-br.php>>. Acesso em: 29 jan. 2015.
- ARTHUR. *Isa Bella*. 2015. 1 partitura. Não paginada. Exercício realizado pelo aluno Arthur (pseudônimo) durante a disciplina PIH II ministrada na EMUFRN.
- BACH, Johann Sebastian. Menuett G dur BWV.Anh. 114. In: *50 greats for the piano*. Tóquio: Yamaha Music Media Corporation, c2000. p. 13.
- BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BARROS, Sibérius de Lima. *A formação em música no instrumento harmônico (piano): concepções de ensino e aprendizagem*. 2014. 73 f. Monografia (Graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <[http://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1328/1/BARROS,%20Sib%C3%A9rius%20de%20Lima_A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20m%C3%BAlica%20no%20instrumento%20harm%C3%B4nico%20\(Piano\)_2014.1.pdf](http://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1328/1/BARROS,%20Sib%C3%A9rius%20de%20Lima_A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20m%C3%BAlica%20no%20instrumento%20harm%C3%B4nico%20(Piano)_2014.1.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2014.
- BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 20, p. 19-32, set. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/245/177>>. Acesso em: 2 fev. 2014.
- _____. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre apren-*

dizagem criativa. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17775?locale=pt_BR>. Acesso em: 2 fev. 2014.

_____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/177/112>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

_____. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n.145, p.180-203 jan.-abr. 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 fev. 2014.

_____. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação: revista do Centro de UFSM*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan.-abr. 2012b. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3763/2710>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. Compor, apresentar e criticar música na educação musical escolar. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2013. Documento não paginado. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2090/343>>. Acesso em: 7 nov. 2014.

_____. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/531/441>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BEINEKE, Viviane; ZANETTA, Camila Costa. “Ou isto ou aquilo”: a composição na educação musical para crianças. *Música Hodie*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 197-210, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=musica&page=article&op=view&path%5B%5D=32978&path%5B%5D=17518>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BISPO, Hofmann Carvalho. *O ensino de piano no Brasil: uma revisão de literatura*. 2014. 39 f. Monografia (Graduação) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/10199/1/2014_HofmannCarvalhoBispo.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2015.

BOLSONI, Patrícia. Aula coletiva de piano no ensino superior: um estudo sobre os processos de aprendizagem, a partir da perspectiva dos alunos. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO MÚSICA E EDUCAÇÃO – MUSE, 5., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2015. p. 125-128. Disponível em: <<https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/anais-do-v-encontro-de-pesquisa-e-extensao-do-grupo-de-musica-e-educacao-muse.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

BORGES, Jorge Luis. *Elogio da sombra*. Tradução: Carlos Nejar e Alfredo Jacques. 2. ed. São Paulo: Globo, 2001.

BRAGA, Sofia Sarmiento Ribeiro. *Aulas de piano em grupo na iniciação: um patrimônio musical renovado*. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2011. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7237/1/5141.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

BRASIL, Ana Isabel Cartaxo Guimarães; GALVÃO, Afonso Celso Tanus. Processos de aprendizagem expert de pianistas e cravistas, desde a infância até uma idade adulta.

Revista da ABEM, Londrina, v. 23, n. 35, p. 120-132, jul.-dez. 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/545/457>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 7-16, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/286/216>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

C., L. F. *Tap It Out*. [S.l.: s.n.], [20--]. 1 partitura. Percussão.

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

CAMPOS, Nilceia Protásio. O ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa: uma análise em contraponto. *Série-Estudos: periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande*, n. 21, p.145-153, jan.-jun. 2006. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/300/153>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

CAVALCANTE, Fred Siqueira. *Criatividade musical: conceitos e práticas*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. (Coleção UAB – UFSCar)

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. *Música Hodie*, Goiânia, v. 9, n. 1, p.129-140, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=musica&page=article&op=view&path%5B%5D=10744&path%5B%5D=7140>>. Acesso em: 12 set. 2014.

COSTA, Carlos Henrique; MACHADO, Simone Gorete. *Piano em grupo: livro didático para o ensino superior*. Goiânia: PUC Goiás, 2012. v. 1.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. *Opus: revista eletrônica da ANPPOM*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/111>>. Acesso em: 6 set. 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento*

com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. (Ciência atual)

DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Tradução: Michael Thiollent. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa; 16)

DUCATTI, Regina Harder. *A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de Licenciatura em Artes/Música*. 2005. 258 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000_383913&fd=y>. Acesso em: 10 out. 2014.

ELLIOT, Lúgia Gomes (Org.). *Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FINCK, Regina. *O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical*. 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1911/000312002.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 out. 2014.

FLACH, Gisele Andrea. *Arranjos para piano em grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais*. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87671/000911744.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira; MIGUEL, Fábio; MAKINO, Jéssica Mami; VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves; VALIENGO, Camila; LATORRE, Maria Consiglia et al. Práticas criativas em educação musical: análise dos resumos de teses de doutorado no Brasil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2014. Não paginado. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/viewFile/3159/631>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-38, dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, n. 14, p. 67-79, set. 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/303/233>>. Acesso em: 7 mar. 2014.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; PINTO, Leonardo Bernardes Margutti. Análise idiomática, formal e pianística de composições realizadas por iniciantes ao piano. *Revista da*

ABEM, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 29-38, set. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/322/252>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

FRANÇA, Maria Filomena de Toledo Gorrado Barbosa; AZEVEDO, Sandra Leite de Sousa. Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 141-148, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/167/102>>. Acesso em: 2 maio 2014.

GLASER, Scheilla Regina; FONTERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p. 91-99, set. 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/305/235>>. Acesso em: 26 set. 2014.

GLASER, Scheilla Regina. *Criatividade na aula de piano: múltiplas facetas*. 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/1212339/CRIATIVIDADE_NA_AULA_DE_PIANO_M%C3%9ALTIPLAS_FACETAS>. Acesso em: 11 jan. 2015.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/104/87>>. Acesso em: 4 abr. 2014.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Calcida Borges. *Educação musical através do teclado*. 2. ed. São Paulo: Cultura Musical, 1986. v. 1. Manual do Professor.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p. 49-58, set. 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/301/231>>. Acesso em: 13 out. 2013.

HIGUCHI, Márcia Kazue Kodama. A contribuição da neurociência na questão da memorização no aprendizado pianístico. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 111-118, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/341/271>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

HOLLERBACH, Ingrid. *Ensino elementar de piano: princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano*. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AAGS-7ZPNMM/ensinoelementardepianoingridhollerbach.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 out. 2014.

HONORATO, Wagner de Almeida Moreira; REIS, Regina Sallete Fernandes. WhatsApp: uma nova ferramenta para o ensino. In: SIMPÓSIO DE DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE, 4., 2014, Itajubá, MG. *Anais...* Itajubá: [s.n.], 2014. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.sidtecs.com.br/2014/wp-content/uploads/2014/10/413.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n. 22, p. 77-86, set. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/228/160>>. Acesso em: 9 mar. 2014.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr.-nov. 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378/5550>>. Acesso em: 9 maio 2012. Tradução: Jusamara Souza, a partir do texto original publicado na revista *Musikpädagogische Forschung*, [S.l.], n. 16, p. 146-172, 1995.

KRÜGER, Igor Mendes; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. O processo de aprendizagem da composição musical em aulas coletivas por meio das experiências vicárias. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 9., 2013, Belém. *Anais...* Belém: UFPA, 2013. p. 106-116. Disponível em: <<http://www.abcoamus.org/documents/SIMCAM9.pdf#107>>. Acesso em: 1 jan. 2015.

LEMOS, Daniel. Considerações sobre a elaboração de um método de piano para ensino individual e coletivo. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, Pelotas, n. 5, p. 98-125, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/download/2480/2316>>. Acesso em: 1 jan. 2015.

LONGO, Laura. Ondas. In: _____. *Divertimentos: para piano*. São Paulo: L. Longo, c2003. p. 16-17. 1 partitura. Piano.

LONGO, Laura; AGGIO, Adriana. A improvisação na pedagogia pianística: ensino e aspectos cognitivos e psicológicos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 10., 2014, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: UNICAMP, 2014. p. 107-115. Disponível em: <<http://www.abcoamus.org/simcam/index.php/simcam/simcam10/paper/viewFile/468/118>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

LORENZI, Graciano. *Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10549/000593131.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

LUIZ. *[Composição sem título]*. 2015. 1 partitura. Piano. Não paginada. Exercício realizado pelo aluno Luiz (pseudônimo) durante a disciplina PIH I ministrada na EMUFRN.

MACHADO, Maria Inêz Lucas. *O piano complementar e a interdisciplinaridade: per-*

formance, apreciação e criação integradas na formação acadêmica do bacharelado e da licenciatura. Dissertação. 2008. 263 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/GMMA-7XNNFG>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

MACHADO, Cecília Marcon Pinheiro. “*No nosso mundo a gente inventa*”: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3589>. Acesso em: 12 out. 2014.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2013. cap. 1, p. 25-54. (Série Educação Musical)

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2013. (Série Educação Musical)

MELO, Betânia Maria Franklin de. *Uma atividade musical para adultos através do piano*: proposta de trabalho. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000271594>>. Acesso em: 4 set. 2014.

MELO, Betânia Maria Franklin de; ROCHA, José Leandro Silva. Um mito indígena para piano em grupo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2014. Documento não paginado. Disponível em: <https://www.academia.edu/9728934/Um_mito_ind%C3%ADgena_para_piano>. Acesso em: 8 fev. 2015.

MERHY, Silvio. A leitura e interpretação de cifras alfabéticas no teclado. *Música Hodie*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 244-257, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=musica&page=article&op=view&path%5B%5D=23528&path%5B%5D=13812>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano e ensino de música*: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. 1992. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79483?locale=pt_BR>. Acesso em: 5 nov. 2014.

NAZARIO, Luciano da Costa; MANNIS, José Augusto. Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 65-76, jan.-jun, 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index>>.

php/revistaabem/article/viewFile/462/386>. Acesso em: 6 jan. 2015.

NEDER, Alvaro. “Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 117-130, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/165/100>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade na pós-graduação stricto sensu: uma presença possível e necessária. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 53-75, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/1424/1089>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

PACE, Robert. Improvisation and creative problem-solving. In: _____. *The essentials of keyboard pedagogy: a series of 10 monographs on basic elements of piano instruction*. Nova York: Lee Roberts Music Publications, c1999. p. 1-12. Disponível em: <http://www.leerobertsmusic.com/pdfs/Improv_Cr_ProblemSolving.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

PENNA, Maura L. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/765/538>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

_____. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan.-jun., 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. Iniciação à leitura musical no piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, n. 9, p. 43-54, set. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/399/326>>. Acesso em: 9 mar. 2014.

RIBEIRO, Rejane Arruda; FLEITH, Denise de Souza. O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 403-416, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a10.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2013.

ROCHA, Leandro. *II Recital de Piano em grupo do curso de Licenciatura em Música da UFRN*. 2015a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RVHpt55KgeY>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. *O piano fala: exercícios para composição musical: 1) harmonizando uma melodia*. 2015b. Não paginado. Obra não publicada.

_____. *O piano fala: exercícios para composição musical: 2) criando uma melodia*. 2015c. Não paginado. Obra não publicada.

_____. *O piano fala: exercícios para composição musical: 3) criando uma melodia*. 2015d. Não paginado. Obra não publicada.

_____. *Dança das mãos n. 1: I – A marcha dos primeiros passos*. 2015e. 1 partitura. Piano. Grade completa. Obra não publicada.

_____. *Dança das mãos n. 1: I – A marcha dos primeiros passos*. 2015f. 1 partitura. Piano. Parte do Piano 1. Não paginada. Obra não publicada.

_____. *Dança das mãos n. 1: I – A marcha dos primeiros passos*. 2015g. 1 partitura. Piano. Parte do Piano 2. Não paginada. Obra não publicada.

_____. *Dança das mãos n. 1: I – A marcha dos primeiros passos*. 2015h. 1 partitura. Piano. Parte do Piano 3. Não paginada. Obra não publicada.

_____. *Dança das mãos n. 1: I – A marcha dos primeiros passos*. 2015i. 1 partitura. Piano. Parte do Piano 4. Não paginada. Obra não publicada.

_____. *Dança das mãos n. 1: II – Valsinha de momento*. 2015j. 1 partitura. Piano. Grade completa. Obra não publicada.

_____. *Dança das mãos n. 1: II – Valsinha de momento*. 2015k. 1 partitura. Piano. Parte do Piano 1. Obra não publicada.

_____. *Dança das mãos n. 1: II – Valsinha de momento*. 2015l. 1 partitura. Piano. Parte do Piano 2. Obra não publicada.

_____. *Dança das mãos n. 1: II – Valsinha de momento*. 2015m. 1 partitura. Piano. Parte do Piano 3. Obra não publicada.

_____. *Dança das mãos n. 1: II – Valsinha de momento*. 2015n. 1 partitura. Piano. Parte do Piano 4. Obra não publicada.

_____. *Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo*. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015o.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 99-107, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367/296>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SANTIAGO, Diana. As “oficinas de piano em grupo” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989-1995). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 74-81, 1995. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revista-abem/index.php/revistaabem/article/view/502/412>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul dos; HENTSCHKE, Liane; FIALKOW, Ney. Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano. *Revista da ABEM*, [s. n.], v. 8, n. 5, p. 21-30, set. 2000. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/449/376>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

SANTOS, Rogerio Lourenço dos. *O ensino de piano em grupo: uma proposta para elaboração de método destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras*. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22082013-141410/pt-br.php>>. Acesso em: 4 jan. 2015.

SILVA, Ruth de Sousa Ferreira. Composição como recurso no processo ensino / aprendizagem musical. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO NUPEPE, 2., 2010, Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2010. p. 389-399. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Ruth_de_Souza_Ferreira_-_COMPOSICAO_COMO_RECORSO_NO_PROCESSO_ENSINO.pdf>. Acesso em: 4 out. 2014.

TEMERSON. *[Exercício de harmonização de uma melodia]*. 2015. 1 partitura. Piano. Não paginada. Exercício realizado pelo aluno Temerson (pseudônimo) durante a disciplina PIH II ministrada na EMUFRN.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção Temas básicos de pesquisa-ação)

TORRES, Sérgio Inácio; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Um estudo de desenvolvimento sobre a aprendizagem do piano em grupo. *O Mosaico: revista de pesquisa em Artes*, Curitiba, n. 9, p. 21-35, jan.-jul., 2013. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Mosaico_UmEstudoDeDesenvolvimentoSobreAprendizagemDoPianoEmGrupo.pdf>. Acesso em: 6 set. 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set.-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 16., Campo Grande, MS. *Anais...* Campo Grande: UFMS, 2007. Não paginado. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf>.

Acesso em: 6 jul. 2014

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p. 81-90, set. 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/304/234>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

VISNADI, Gabriela Flor. “*A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração*”: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/15/TDE-2014-02-25T173452Z-1663/Publico/114571-1.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2015.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Escola de Música. *Nossa missão*. [20--]a. Disponível em: <<http://www.musica.ufrn.br:8080/emufrn/institucional>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

_____. _____. *Cursos*. [20--]b. Disponível em: <<http://www.musica.ufrn.br:8080/emufrn/cursos>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

_____. _____. *Estrutura física*. [20--]c. Disponível em: <<http://www.musica.ufrn.br:8080/emufrn/institucional/esrutura-fisica>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Como aluno(a) da disciplina Prática de Instrumento Harmônico (Piano) do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), me disponho a participar como voluntário da pesquisa de **Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo**, em desenvolvimento pelo mestrando José Leandro Silva Rocha, do Programa Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UFRN, sob orientação da professora Dra. Amélia Martins Dias Santa Rosa. Assim, autorizo a coleta e análise de dados, relacionados a mim, por meio de entrevistas, observações em aulas e registros em áudio / vídeo no primeiro semestre de 2015. O meu nome poderá ser mencionado em citações obtidas a partir do material coletado, desde que seja considerado o preceito fundamental da ética na pesquisa, o que implica o fato de que **não haverá qualquer prejuízo de valor sobre as minhas falas, depoimentos, imagens e análises.**

Natal, 27 de março de 2015.

Voluntário(a) participante da pesquisa

José Leandro Silva Rocha
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Música – UFRN
Mat. 2014101500

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

NOME:

PSEUDÔNIMO:

SEXO:

IDADE:

TURMA:

CURSO:

DATA:

HORA:

AUTOAVALIAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DE PIANO

1. Se você pudesse avaliar seu grau de aprendizagem de piano nesse semestre, durante a realização das aulas de piano em grupo, que nota você daria a si mesmo, numa escala entre 0 e 10? Por quê?
2. As atividades de compor/improvisar/arranjar música contribuíram ou dificultaram sua aprendizagem de piano durante esse processo? Como? Por quê?

PROCESSO CRIATIVO

3. O que é compor música para você?

4. Como você se sentiu ao compor/improvisar/arranjar música no piano?
5. Quais as dificuldades encontradas e como você conseguiu superá-las?
6. Como você avalia suas criações musicais elaboradas durante esse processo? Por quê?
7. Como você se sentiu ao compartilhar suas criações com outras pessoas?

APRENDIZAGEM CRIATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA

8. Qual a importância de saber tocar piano para sua formação como professor de música?
9. Quais conhecimentos, habilidades e competências em relação a aprendizagem de piano você considera fundamentais para sua formação como professor de música? Por quê?
10. Aprender a compor/arranjar/improvisar no piano contribui para sua formação como professor de música? Como? Por quê?
11. Onde e como você utilizaria esse conhecimento em sua atuação como professor de música?

APÊNDICE C – Fôlder do recital

II RECITAL DE PIANO EM GRUPO
DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA (UFRN)



29 de Maio de 2015

18h

Miniauditório da Escola de Música da UFRN

Entrada franca

Ondas – Laura Longo

*Maria Helena Santos, Caligia Monteiro, Bárbara de Carvalho, Eliel Espíndola,
Diego Araújo, Carlos Silva, Welson Freitas, Ricardo Tecls, Leandro Rocha*

Minueto in G – J. S. Bach

Gilmário Santos

Winter Wind – [?]

Bárbara de Carvalho

Estudo in D – Cornelius Gurlitt

Raiane Silva

Tema de Dragon Ball GT – arr. Alexandre de Carvalho

Alexandre de Carvalho

Humidade – Alexandre de Carvalho (Composição autoral inédita)

Alexandre de Carvalho

Sobrevoar – Augusto Medeiros (Composição autoral inédita)

Augusto Medeiros

Meu amor - Ricardo Tecls (Composição autoral inédita)

Ricardo Tecls

Improviso em D – Ricardo Tecls e Welson Freitas (Composição autoral inédita)

Ricardo Tecls e Welson Freitas

Samba de uma nota só – Tom Jobim

David Wilkerson

Asa Branca – Luiz Gonzaga - arr. *David Wilkerson e Luciano Gomes*

David Wilkerson e Luciano Gomes

Dança das mãos n. 1 – I – Valsinha de momento – Leandro Rocha

Augusto Medeiros, Raiane Silva, Joyce da Mata, Jaime Gomes, Ivson Oliveira, Gilmário Santos, Leandro Rocha,

Dança das mãos n. 1 – II – A marcha dos primeiros passos - Leandro Rocha

Diego Araújo, Martinelly Libni, Ivson Oliveira, Bárbara de Carvalho, Ricardo Tecls, Eliel Espíndola, David Wilkerson, Carlos Silva, Leandro Rocha

FICHA TÉCNICA

Reitora da UFRN: Ângela Paiva

Direção da Escola de Música da UFRN: *Zilmar Rodrigues*

Coordenação da Pós-Graduação em Música da UFRN: *Jean Mendes*

Coordenação da Graduação do curso de música da UFRN: *Durval Cesetti*

Disciplina: *Prática de instrumento harmônico I e II*

Produção e organização do recital: *Betania Melo, profa. da disciplina,*

Leandro Rocha, prof. mestrando do PPGMUS da UFRN e alunos da disciplina Prática de Instrumento Harmônico I e II.

APÊNDICE D – Materiais didáticos elaborados para esta pesquisa

Figura D.1 – Exercício para composição musical I. Fonte: Rocha (2015b)⁴⁶.

O Piano Fala:
Exercícios para composição musical

Leandro Rocha

1) HARMONIZANDO UMA MELODIA

1. Escolha uma sequência de notas ou acordes para harmonizar a melodia abaixo.
2. Modifique o ritmo do acompanhamento.
3. Crie variações da melodia.
4. Modifique as articulações e as dinâmicas.
5. Experimente transpor essa melodia e seu acompanhamento para outras tonalidades.
6. Dê um título para essa música.
7. Faça uma breve descrição sobre ela.

Piano

6

10

Figura D.2 – Exercício para composição musical II. Fonte: Rocha (2015c)⁴⁷.

O Piano fala:
Exercícios para composição musical

Leandro Rocha

2) CRIANDO UMA MELODIA

1. Componha uma melodia a partir da sequência harmônica I - IV - V7 - I, utilizando o piano.
2. Dê um título a sua composição.
3. Elabore uma breve descrição sobre sua música.

The image displays two musical exercises for piano. Both are in 3/4 time and use a grand staff (treble and bass clefs).

Exercise 1: The first exercise is in 3/4 time. The piano part consists of four measures. The first measure has a C major chord (I) in the bass clef. The second measure has a C major chord (I) in the bass clef. The third measure has an F major chord (IV) in the bass clef, with a '1' above the staff. The fourth measure has an F major chord (IV) in the bass clef, with a '5' below the staff. Above the staff, the chords are labeled 'C' and 'F/C'.

Exercise 2: The second exercise is in 3/4 time. The piano part consists of five measures. The first measure has a C major chord (I) in the bass clef. The second measure has a C major chord (I) in the bass clef. The third measure has a G7 chord (V7) in the bass clef, with a '5' below the staff. The fourth measure has a G7 chord (V7) in the bass clef, with a '5' below the staff. The fifth measure has a C major chord (I) in the bass clef. Above the staff, the chords are labeled 'C', 'G7/B', and 'C'. A '5' is written above the first measure.

Figura D.3 – Exercício para composição musical III. Fonte: Rocha (2015d)⁴⁸.

O Piano fala: Exercícios para composição musical

Leandro Rocha

3) CRIANDO UMA MELODIA

1. Componha uma melodia a partir da sequência harmônica I - V - vi - IV - I, utilizando o piano.
2. Modifique o ritmo do acompanhamento.
3. Dê um título a sua composição.
4. Elabore uma breve descrição sobre sua música.

C/G G Am F/A

Piano

5

APÊNDICE E – “Dança das mãos”

Figura E.1 – Dança das mãos n. 7: I – A marcha dos primeiros passos – Grade completa. Fonte: Rocha (2015e, p. 1-3).

Grade completa

Dança das mãos nº1

Leandro Rocha
Natal, 06/03/15

A
Allegro
I - A marcha dos primeiros passos

Piano 1
p

Piano 2
mp

Piano 3
mp

Piano 4
f

B
9

Piano 1
p *mp*

Piano 2
p *mp*

Piano 3
p *f* *mp*

Piano 4
p *mp*

©2015 by Leandro Rocha

(continua)

Figura E.1 – Dança das mãos n. 1: I – A marcha dos primeiros passos – Grade completa. Fonte: Rocha (2015e, p. 1-3) (continuação)

2 Dança das mãos nº1

C

Piano 1

Piano 2

Piano 3

Piano 4

25 Fine D

IMPROVISO Ad Libitum rit.

Detailed description of the musical score: The score is for four pianos (Piano 1 to Piano 4). It begins at measure 17. Piano 1 has a treble clef and a bass clef. The right hand plays a melodic line with slurs and accents, starting with a *mf* dynamic and reaching *f* later. The left hand plays a bass line with slurs and accents, starting with a *mf* dynamic. Piano 2 has a treble clef and a bass clef. The right hand plays a melodic line with slurs and accents, starting with a *mf* dynamic and reaching *f* later. The left hand plays a bass line with slurs and accents, starting with a *p* dynamic. Piano 3 has a treble clef and a bass clef. The right hand plays a melodic line with slurs and accents, starting with a *mf* dynamic and reaching *mf* later. The left hand plays a bass line with slurs and accents, starting with a *mf* dynamic. Piano 4 has a treble clef and a bass clef. The right hand plays a melodic line with slurs and accents, starting with a *mf* dynamic and reaching *p* later. The left hand plays a bass line with slurs and accents, starting with a *mf* dynamic. The score ends at measure 32 with a *rit.* marking. A 'Fine' section is marked with a 'D' box, followed by an 'IMPROVISO' section and an 'Ad Libitum rit.' section.

Figura E.2 – Dança das mãos n. 1: I – A marcha dos primeiros passos – Piano 1. Fonte: Rocha (2015f)⁴⁹.

Piano 1

Dança das mãos nº1

I - A marcha dos primeiros passos

Leandro Rocha
Natal, 06/03/15

A *Allegro*

Piano 1

B

P. 1

C

P. 1

D *Fine* *Ad Libitum* *rit.*

P. 1

E *Largo* *D.C. al Fine*

P. 1

©2015 by Leandro Rocha

Figura E.3 – Dança das mãos n. 1: I – A marcha dos primeiros passos – Piano 2. Fonte: Rocha (2015g)⁵⁰

Piano 2

Dança das mãos nº1

I - A marcha dos primeiros passos

Leandro Rocha
Natal, 06/03/15

A *Allegro*

Piano 2

mp

B

P. 2

p *mp*

C *p* *mp*

P. 2

mf *p* *f*

D

P. 2

mf *p* *f* Fine IMPROVISO

E *mf* *Largo*

P. 2

p *mp* *mf* *f* D.C. al Fine

Figura E.4 – Dança das mãos n. 1: I – A marcha dos primeiros passos – Piano 3. Fonte: Rocha (2015h)⁵¹.

Piano 3

Dança das mãos n^o1

I - A marcha dos primeiros passos

Leandro Rocha
Natal, 06/03/15

A Allegro

Piano 3

B

P. 3

C *p*

P. 3

D

P. 3

E *mf* Largo

P. 3

Fine

IMPROVISO

Ad Libitum

rit.

D.C. al Fine

©2015 by Leandro Rocha

Figura E.6 – Dança das mãos n. 7: II – Valsinha de momento – Grade Completa. Fonte: Rocha (2015j, p. 1-3).

Grade Completa

Dança das mãos nº1

II -Valsinha de momento

Leandro Rocha
Natal, 06/03/2015

A Allegro

Piano 1 *p*

Piano 2 *p*

9

Piano 3 *mp*

Piano 4 *mp*

B 17

Piano 1 *mf*

Piano 2 *mf*

Figura E.6 – Dança das mãos n. 1: II – Valsinha de momento – Grade Completa. Fonte: Rocha (2015), p. 1-3 (continuação).

2

Dança das mãos nº1 - II - Valsinha de momento

The image displays a musical score for a piano piece titled "Dança das mãos nº1 - II - Valsinha de momento". The score is arranged for four pianos, labeled Piano 1 through Piano 4. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The score is divided into two systems, starting at measure 25 and measure 33. A rehearsal mark 'C' is placed above measure 33. The dynamics are marked as *mf* (mezzo-forte) for Piano 3 and Piano 2, *f* (forte) for Piano 4, and *mp* (mezzo-piano) for Piano 1. The score features a variety of musical textures, including block chords, arpeggiated figures, and melodic lines with slurs. The notation includes stems, beams, and various note values (quarter, eighth, and half notes). The score concludes with double bar lines and repeat signs at the end of each system.

(continua)

Figura E.6 – Dança das mãos n. 7: II – Valsinha de momento – Grade Completa. Fonte: Rocha (2015j, p. 1-3) (continuação).

Dança das mãos nº1 - II - Valsinha de momento

3

The musical score is divided into two systems, D and E. System D (measures 41-48) features four piano parts. Piano 1 (treble clef) starts with a *mf* dynamic and plays a melodic line with eighth notes. Piano 2 (treble clef) starts with a *mp* dynamic and plays a rhythmic accompaniment of eighth notes, transitioning to a *f* dynamic. Piano 3 (treble clef) starts with a *mp* dynamic and plays a rhythmic accompaniment of eighth notes. Piano 4 (treble clef) starts with a *f* dynamic and plays a melodic line with eighth notes. System E (measures 49-56) features four piano parts. Piano 1 (treble clef) starts with a *mf* dynamic and plays a melodic line with eighth notes, transitioning to a *f* dynamic and ending with a *rit.* marking. Piano 2 (treble clef) starts with a *mp* dynamic and plays a rhythmic accompaniment of eighth notes, transitioning to a *p* dynamic. Piano 3 (treble clef) starts with a *p* dynamic and plays a rhythmic accompaniment of eighth notes, transitioning to a *mf* dynamic and ending with a *f* dynamic. Piano 4 (treble clef) starts with a *mp* dynamic and plays a rhythmic accompaniment of eighth notes, transitioning to a *f* dynamic.

Figura E.7 – Dança das mãos n. 7: II – Valsinha de momento – Piano 1. Fonte: Rocha (2015k, p.1-2).

Piano 1

Dança das mãos nº1

II - Valsinha de momento

Leandro Rocha
Natal, 06/03/2015

A Allegro

Piano 1

8

P1.

B

P1.

25

P1.

Figura E.7 – Dança das mãos n. 1: II – Valsinha de momento – Piano 1. Fonte: Rocha (2015k, p.1-2) (continuação)

2 Dança das mãos nº1 - II - Valsinha de momento

C

33

P1. *mp*

D

41

P1. *mf*

E

49

P1. *mf* *f* *rit.*

Figura E.8 – *Dança das mãos n. 1: II – Valsinha de momento* – Piano 2. Fonte: Rocha (2015), p. 1-2).

Piano 2

Dança das mãos nº1 II -Valsinha de momento

Leandro Rocha
Natal, 06/03/2015

A *Allegro*

Piano 2

9

P2.

B

17

P2.

mf

25

P2.

©2015 by Leandro Rocha

(continua)

Figura E.8 – Dança das mãos n. 7: II – Valsinha de momento – Piano 2. Fonte: Rocha (2015), p. 1-2) (continuação)

Dança das mãos nº1 - II - Valsinha de momento

2

C

33

P2. *mf*

D

41

P2. *mp* *f*

45

P2.

E

49

P2. *mp*

53

P2. *p* *rit.*

Figura E.9 – Dança das mãos n. 1: II – Valsinha de momento – Piano 3. Fonte: Rocha (2015m, p. 1-2).

Piano 3

Dança das mãos nº1

II -Valsinha de momento

Leandro Rocha
Natal, 06/03/2015

A *Allegro*

Piano 3

B

P3.

P3.

Figura E.9 – Dança das mãos n. 1: II – Valsinha de momento – Piano 3. Fonte: Rocha (2015m, p. 1-2) (continuação).

2
Dança das mãos nº1 - II - Valsinha de momento

C
33

P3. *mp*

D
41

P3. *mp*

45

P3.

E

P3. *p* *mp*

53 *mf* *f* *rit.*

Figura E.10 – Dança das mãos n. 1: II – Valsinha de momento – Piano 4. Fonte: Rocha (2015n, p. 1-2).

Piano 4

Dança das mãos nº1

II - Valsinha de momento

Leandro Rocha
Natal, 06/03/2015

A **Allegro**

Piano 4

P4

P4

P4

Figura E.10 – Dança das mãos n. 7: II – Valsinha de momento – Piano 4. Fonte: Rocha (2015n, p. 1-2) (continuação)

Dança das mãos nº1 - II - Valsinha de momento

B
33

P4 *f*

C
41

P4 *f*

D
49

P4 *mp* *rit.*

APÊNDICE F – Exemplos de exercícios de composições dos alunos

Figura F.1 – Exercício de criação melódica. Fonte: Alice (2015)⁵³.

The image shows a handwritten musical score for piano, consisting of two systems of music. The first system is in 3/4 time and features a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. The melody starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4 and B4, then a quarter note C5, and continues with eighth notes B4 and A4, and a quarter note G4. The bass line consists of four chords: C major (I), C major (I), F/C (IV), and F/C (IV). The second system also starts in 3/4 time and features a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. The melody begins with a triplet of eighth notes G4, A4, and B4, followed by a quarter note C5, then eighth notes B4 and A4, and a quarter note G4. The bass line consists of five chords: C major (I), C major (I), G7/B (V7), G7/B (V7), and C major (I). The word "Piano" is written to the left of the first system.

⁵³ Documento não paginado.

Figura F.2 – Exercício de harmonização de uma melodia. Fonte: Temerson (2015)⁵⁴.

O Piano Fala:
Exercícios para composição musical

Leandro Rocha

1) HARMONIZANDO UMA MELODIA

1. Escolha uma sequência de notas ou acordes para harmonizar a melodia abaixo.
2. Modifique o ritmo do acompanhamento.
3. Crie variações da melodia.
4. Modifique as articulações e as dinâmicas.
5. Experimente transpor essa melodia e seu acompanhamento para outras tonalidades.
6. Dê um título para essa música.
7. Faça uma breve descrição sobre ela.

Piano

6

10

Figura F.3 – *Isa Bella*. Fonte: Arthur (2015)⁵⁵.

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "Isa Bella" in a spiral-bound notebook. The score is written in blue ink on lined paper. It consists of three systems, each with a treble clef staff and a bass clef staff. The title "Isa Bella" is written in the center of the page above the first system. The first system has four measures, the second has four measures, and the third has four measures. The notation includes various note values, rests, and chord symbols in the bass staff.

⁵⁵ Documento não paginado.

Figura F.4 – Composição sem título. Fonte: Luiz (2015)⁵⁶.

The image shows a handwritten musical score on a spiral-bound notebook page. The score is written in 4/4 time and consists of two systems of staves. The first system has a treble clef on the top staff and a bass clef on the bottom staff. The second system also has a treble clef on the top staff and a bass clef on the bottom staff. The music is written in a simple, clear style. The first system contains four measures of music. The second system contains four measures of music. The notes are mostly quarter and eighth notes. The chords are written below the bass staff. The chords are: C, F, G7, Am/C in the first system; and C, Dm, G7, C in the second system. The page is numbered 176 in the top left corner. The source is cited as Luiz (2015)⁵⁶.

⁵⁶ Documento não paginado.

ANEXO A - "Tap It Out"

46

2 Discuss the dynamic levels before performing Tap It Out

(30) 5

Tap It Out

Lively L.F.C.

Part 1 on metal

Part 2 on wood

Part 3 on leg

Part 4 pair of pencils

The musical score is written on four staves, each representing a different tapping surface. The time signature is 4/4. The tempo is marked 'Lively' and the conductor's initials 'L.F.C.' are in the top right. The score is divided into two systems. The first system starts with a 4-measure rest for all parts. Part 4 (pencils) begins in the 5th measure with a piano (*p*) dynamic. Part 3 (leg) begins in the 7th measure with a piano (*p*) dynamic. Parts 1 (metal) and 2 (wood) begin in the 9th measure with a piano (*p*) dynamic. All parts have a crescendo (*cresc.*) marking in the 11th measure. The second system begins in the 13th measure. Part 1 (metal) and Part 2 (wood) start with a forte (*f*) dynamic. Part 3 (leg) starts with a forte (*f*) dynamic in the 15th measure. Part 4 (pencils) starts with a forte (*f*) dynamic in the 17th measure.

Handwritten musical score on aged paper. At the top left, there is a handwritten number "5" and a date "11/06/02". At the top center, there is a circled number "2". At the top right, there is a circled number "31" and the page number "47". The score is written on four systems of staves. The first system consists of four staves with various rhythmic patterns. The second system also consists of four staves, with the first three staves starting with a rest and the fourth staff starting with a note marked with a dynamic marking *p*. The third system consists of four staves, with the first three staves starting with a rest and the fourth staff starting with a note marked with a dynamic marking *p*. The fourth system consists of four staves, with the first three staves starting with a rest and the fourth staff starting with a note marked with a dynamic marking *f*. The score is written in black ink on aged, slightly yellowed paper.

ANEXO B - "Ondas"

16

1

Ondas

Laura Longo

Moderato

mp

4
3
2

M.E.

M.E.

3
2

M.E.

M.E.

Lea

Lea

Lea

Lea

5

Lea

Lea

Lea

Lea

9

2

3

Lea

Lea

Lea

13

rall.

Lea

Lea

Lea

a tempo

M.E.

M.E.

Lea

Lea

Lea

Lea

Lea

Lea

Lea

Lea

Sugestões:

- Criar outra melodia, usando as teclas pretas, nos compassos 9 a 16.
- O aluno toca os compassos 1 a 8 enquanto o professor, simultaneamente, improvisa melodias usando as teclas pretas.