



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

LAURA LONGO

**A AQUISIÇÃO DE ELEMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL E
O DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA INSTRUMENTAL
ASSOCIADOS ÀS ATIVIDADES DE CRIAÇÃO EM AULAS DE PIANO.**

CAMPINAS
2016

LAURA LONGO

A AQUISIÇÃO DE ELEMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL E
O DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA INSTRUMENTAL
ASSOCIADOS ÀS ATIVIDADES DE CRIAÇÃO EM AULAS DE PIANO.

*THE ACQUISITION OF MUSICAL LANGUAGE ELEMENTS AND
THE DEVELOPMENT OF INSTRUMENTAL TECHNIQUE
ASSOCIATED WITH CREATIVE ACTIVITIES IN PIANO LESSONS.*

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Música, na área de concentração: Música: Teoria, Criação e Prática

Dissertation presented to the Institute of Arts of the University of Campinas for partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Music, in the field of: Music: Theory, Creation and Practice

ORIENTADORA: MARIA JOSÉ DIAS CARRASQUEIRA DE MORAES

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA LAURA LONGO, E ORIENTADA PELA
PROF^ª DRA. MARIA JOSÉ DIAS CARRASQUEIRA DE MORAES

CAMPINAS
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Silvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

L864a Longo, Laura, 1969-
A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano / Laura Longo. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Maria José Dias Carrasqueira de Moraes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Pedagogia (Música). 2. Piano - Instrução e estudo. 3. Improvisação (Música). 4. Criatividade. 5. Habilidade musical. I. Moraes, Maria José Dias Carrasqueira de, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The acquisition of musical language elements and the development of instrumental technique associated with creative activities in piano lessons

Palavras-chave em inglês:

Pedagogy (Music)

Piano - Instruction and study

Improvisation (Music)

Creativity

Musical skill

Área de concentração: Música: Teoria, Criação e Prática

Titulação: Mestra em Música

Banca examinadora:

Maria José Dias Carrasqueira de Moraes [Orientador]

Angelo José Fernandes

Lília do Amaral Manfrinato Justi

Data de defesa: 31-08-2016

Programa de Pós-Graduação: Música

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

LAURA LONGO

ORIENTADOR(A): PROFA. DRA. MARIA JOSÉ DIAS CARRASQUEIRA DE MORAES

MEMBROS:

1. PROFA. DRA. MARIA JOSÉ DIAS CARRASQUEIRA DE MORAES
2. PROF(A). DR(A). ANGELO JOSÉ FERNANDES
3. PROF(A). DR(A). LILIA DO AMARAL MANFRINATO JUSTI

Programa de Pós-Graduação em Música na área de concentração Música: Teoria, Criação e Prática do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da banca examinadora encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

DATA: 31.08.2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos e amados filhos,

Gabriel e Luciana,

bênçãos e presentes de Deus na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Aos meus pais Felisberto (in memoriam) e Amábilis por dedicarem suas vidas à família; por serem meus exemplos de integridade, força, coragem, determinação, resiliência, persistência e amor; por me incentivarem e apoiarem todas as minhas escolhas no meu percurso estudantil e profissional.

A minha querida Zezé, orientadora Maria José Dias Carrasqueira de Moraes, pelo carinho, incentivo e apoio de sempre; pela dedicação e cuidado na orientação de cada detalhe do trabalho, sem medir esforços para estar presente durante todo o processo.

A Ana Luisa Machado de Souza, pela linda experiência que tivemos juntas ao piano, pela alegria, dedicação e colaboração para a pesquisa; e a seus pais que a permitiram participar e nos deram todo o apoio necessário.

Aos entrevistados: Violeta Hemsy de Gainza, Iramar Rodrigues, Elvira Drummond e Moema Craveiro Campos, por responderem tão prontamente ao meu convite e concederem preciosas entrevistas com muita autoridade, interesse, dedicação e carinho.

Aos meus amados filhos, Gabriel e Luciana, pela paciência e compreensão pelo tempo em que estive me dedicando aos estudos de piano e à pesquisa.

Às minhas queridas irmãs que em cada momento da minha trajetória estiveram presentes de maneira especial. Lyliam, alegre companheira da infância e adolescência, pela inspiração e trocas ao piano. Myriam, grande incentivadora e apoiadora dos meus estudos na época da Faculdade e da Especialização em Roma; e que auxiliou na revisão deste trabalho, fazendo observações muito pertinentes. Neusa, que me impulsionou a fazer a inscrição para o Mestrado e esteve presente durante todo o processo, incentivando, apoiando, aconselhando, sugerindo e ajudando concretamente. Obrigada por vibrarem e comemorarem comigo cada conquista.

A minha irmã Neusa, ao cunhado Paulo, aos sobrinhos Felipe e Pedro que me acolheram carinhosamente em sua casa em Campinas.

Aos educadores musicais, pela disponibilidade em fornecer informações e materiais para esta pesquisa: Claudia Maradei Freixedas, Cristina Rogatko, Dulcimarta Lemos Lino, Eliana Guglielmetti Sulpicio, Ellen Stencil, Fátima Corvisier, Lenita Portilho Furlan, Lilia do Amaral Manfrinato Justi, Marcelo Almeida Sampaio, Maria Berenice Simões De Almeida.

A Michelle Mantovani que pacientemente me ajudou desde os primeiros passos do projeto, indicou caminhos, deu sugestões, fez correções e sobretudo, apoiou.

A Berê, Maria Berenice Simões de Almeida, que me incentivou, colaborou na dissertação lendo os textos, comentando, sugerindo, valorizando, e que vibrou com as minhas conquistas.

A Teca, Maria Teresa Alencar de Brito, que muito tempo atrás, ainda no início das minhas práticas pedagógicas, me estimulou a trabalhar práticas de criação com os alunos, e por ter intermediado o contato com Violeta Gainza.

A Aci Taveira Meyer e a Adriana N. Araujo Mendes pela confiança, apoio e estímulo.

A Angelo José Fernandes por participar das Bancas de Qualificação e do Recital, e pela importante contribuição a este trabalho.

Às companheiras de aulas e de trabalhos acadêmicos: Adriana Aggio e Francine Alves dos Reis pela amizade, e pelas trocas de informações e conhecimentos.

A minha prima Marilene Bernardes Longo Mendes que esteve presente nos momentos importantes com sua força e torcida.

Às amigas Consuelo Carvalho e Adriana Amaral do Souto, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, pela grande amizade, força e incentivo.

Às amigas Patrícia Nero e Liliana Maria Bertolini, com quem partilhei as preocupações, as dúvidas, e as alegrias.

A Patricia Paiva Csapo pelo apoio, amizade, e pelas traduções inglês-português-inglês dos textos acadêmicos e deste trabalho.

A William Garcia do Souto pela cuidadosa finalização da edição dos vídeos.

A Ires Aniceto Derotides, pelo carinho e dedicação ao cuidar do cotidiano de minha família e de minha casa.

Ao Pe. Celso e Pe. Carlinhos pelo apoio espiritual recebido em mensagens de motivação e fortaleza.

A toda a família e aos amigos que comigo choraram as tristezas e festejaram as alegrias e vitórias.

Às alunas Beatriz, Gabriela, Isabel, Julia e Mel que fizeram um lindo trabalho ao piano, colaborando com minha pesquisa, e me proporcionando ricos momentos de alegria e prazer no ensino de piano.

A todos os alunos que, para suprir suas necessidades, me trouxeram desafios e assim, pude procurar caminhos e ir aprendendo como ensiná-los; e por ter tido a oportunidade de participar da alegria de suas realizações e conquistas musicais.

A todos os colegas de trabalho que participaram do meu percurso profissional, pela amizade e troca de saberes.

Aos amigos que direta ou indiretamente colaboraram no decorrer da minha trajetória e na concretização deste trabalho.

*“No existe más que una meta, única y clara, en la educación musical,
y consiste en que el niño ame la música.
Cuanto más la comprenda, más cerca estará de ella y más la amará.
Sólo tendrá derecho a llamarse “educación” musical una enseñanza
que sea capaz de contemplar las necesidades inherentes al desarrollo
de la personalidad infantil y que se proponga cultivar
el cuerpo, la mente y el espíritu del niño a través de la música.”*

Violeta Hemsy de Gainza

RESUMO

Esta pesquisa procurou investigar se atividades de criação realizadas em aulas de piano, nos níveis iniciais do estudo do instrumento, podem colaborar para a aquisição de elementos da linguagem musical, e favorecer o desenvolvimento da técnica pianística.

Justifica-se por procurar preencher uma lacuna ainda existente nos processos de ensino instrumental, indo ao encontro das reflexões atuais sobre o ensino da música e do instrumento, na medida em que procura demonstrar caminhos que possam ampliar as possibilidades de aprendizado dos alunos.

Este trabalho fundamentou-se nos autores Émile Jaques Dalcroze, Violeta Hemsy de Gainza e Moema Craveiro Campos, entre outros, que postulam a necessidade de ampliar as possibilidades do ensino musical e apontam para a importância de se incentivar as práticas criativas dos alunos.

Foram realizadas entrevistas com educadores musicais e professores de piano, e pesquisa de campo qualitativa com uma aluna, no nível iniciante do estudo de piano.

A partir da análise dos resultados pôde-se demonstrar que a apreensão do conhecimento musical se dá de forma abrangente através de uma prática contínua, e que atividades de criação, inseridas nessa prática, podem ser um caminho para se adquirir e ampliar habilidades, levando a um desenvolvimento mais eficaz e prazeroso.

Buscou-se aprofundar questões pertinentes ao aprendizado musical, e dessa maneira, poder contribuir para a melhoria do ensino instrumental, e colaborar com o alargamento da bibliografia existente.

Palavras-chave: pedagogia do piano; improvisação; criatividade; habilidades musicais.

ABSTRACT

This research aims at investigating whether activities of creation performed in piano classes, at initial levels of study of the instrument, can collaborate to the acquisition of elements of musical language and favor the development of piano technique.

It justifies itself by the attempt to fill a still open gap in the processes of instrument teaching, meeting current reflections on music and instrument teaching, as it strives to demonstrate ways that may further the possibilities of student learning.

This work is based on the authors Émile Jaques Dalcroze, Violeta Hemsy de Gainza, and Moema Craveiro Campos, among others, who postulate the need to further the possibilities of music teaching and highlight the importance of encouraging students' creative practices.

We have conducted interviews with music educators and piano teachers, and qualitative field research with a beginner level student of piano.

Through result analysis we can demonstrate that the intake of musical knowledge takes place in a comprehensive way through continuous practice and that activities of creation, inserted into this practice, can be a way to acquire and further abilities, leading to a more effective and pleasant development.

Our goal is to deepen relevant issues regarding musical learning, thus contributing to the improvement of instrumental teaching and collaborating with the increase of the existing bibliography.

Key- words: piano pedagogy, improvisation, creativity; musical skills.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - <i>Palitos de Carrera</i> - tradicional.....	69
Figura 2 - <i>Ondas</i> de Laura Longo	72
Figura 3 - Ritmo da improvisação	74
Figura 4 – Ritmo da composição nº 1.....	76
Figura 5 - Gráfico da Composição nº 1 - <i>Chuva de Verão</i> de Ana Luisa	78
Figura 6 - <i>Base ostinato para improvisação</i> de Laura Longo.....	79
Figura 7 - <i>Dois Amigos</i> de Ana Luisa.....	80
Figura 8 - Gráfico da Composição <i>Dois Amigos</i> de Ana Luisa.....	81
Figura 9 - <i>Energia e Animação</i> de Ana Luisa	82
Figura 10 - Articulações da mão (AGUIAR)	84
Figura 11 - <i>Palitos de Tejer</i> de Edith Preston	85
Figura 12 - <i>Barcarola</i> de Laura Longo	86
Figura 13 - <i>O Negrinho Barnabé</i> - tradicional	94
Figura 14 - <i>Voo da Abelha</i> de Laura Longo	98
Figura 15 - Gráfico da composição <i>Bolinhas Saltitantes</i> de Ana Luisa (5º registro).....	101
Figura 16 - Gráfico da composição <i>Bolinhas Saltitantes</i> (1º e 2º registro).....	106
Figura 17 - <i>Follow the leader</i> de Michael Aaron	107
Figura 18 - Gráfico da composição <i>Bolinhas Saltitantes</i> (1º e 2º registro).....	109
Figura 19 - <i>Voltando de Viagem</i> de Ana Luisa (1º registro)	110
Figura 20 - <i>Pensamentos</i> de Ana Luisa	111
Figura 21 - Gráfico da composição <i>Bolinhas Saltitantes</i> (3º registro)	113
Figura 22 - Gráfico da composição <i>Bolinhas Saltitantes</i> (4º registro)	115

Figura 23 - Sequência das elaborações dos gráficos da composição <i>Bolinhas Saltitantes</i>	116
Figura 24 - Gráfico da composição <i>Bolinhas Saltitantes</i> (5º registro)	117
Figura 25 - <i>Voltando de Viagem</i> - de Ana Luisa (2º registro)	118
Figura 26 - <i>Pensamentos</i> de Ana Luisa (1º registro)	118
Figura 27 - <i>Angolinhas</i> – tradicional, arranjo E. Mahle - compassos 1, 2 ... 4,5	119
Figura 28 - <i>Brincando de Bola</i> de Laura Longo	122
Figura 29 - Sugestão de improvisação (Longo, 2003, p. 30)	127
Figura 30 - <i>Voltando de Viagem</i> - de Ana Luisa – (3º registro)	131
Figura 31 - <i>O Sapo e a Mosca</i> de Laura Longo	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP - atividade principal

ED - Elvira Drummond

ET - elementos trabalhados


M - maior

MCC - Moema Craveiro Campos

prof^ª - professora / pesquisadora

IR - Iramar Rodrigues

VG - Violeta Gainza

 AP - esta AP consta no registro em vídeo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. PRÁTICAS CRIATIVAS NO INSTRUMENTO – CONSIDERAÇÕES.....	22
2.1. Improvisação e Composição – diferenças e similitudes	22
2.2. Dalcroze e Gainza: Pensadores e suas práticas com relação às atividades de criação com alunos.....	26
2.2.1. Émile Jaques Dalcroze.....	26
2.2.2. Violeta Hemsy de Gainza	31
3. RECORTE HISTÓRICO NO BRASIL E EXPERIÊNCIAS DE QUATRO EDUCADORES MUSICAIS SOBRE O ENSINO DE PIANO	40
3.1. Caminhos percorridos no Brasil	40
3.2. Experiências e pensamentos de quatro educadores musicais: Violeta Hemsy Gainza, Iramar Rodrigues, Elvira Drummond e Moema Craveiro Campos.....	57
4. PROCESSOS CRIATIVOS E O APRENDIZADO MUSICAL EM AULAS DE PIANO - RELATO DE ATIVIDADES E PROPOSTAS DA AUTORA	65
4.1. Relato e análise de atividades com uma aluna	65
4.2. Estratégias pedagógicas.....	135
4.2.1. Atitude do professor e procedimentos de ensino	137
5. CONCLUSÃO	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
APÊNDICES	151
A- Entrevista com VIOLETA HEMSY DE GAINZA.....	151
B- Entrevista com IRAMAR RODRIGUES	159
C- Entrevista com ELVIRA DRUMMOND	168
D- Entrevista com MOEMA CRAVEIRO CAMPOS.....	173
E- Registros de som e imagem	177
ANEXOS.....	178
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1	178
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2	181

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar se atividades de criação, realizadas em aulas de piano, nos níveis iniciais do estudo do instrumento, podem colaborar para a aquisição dos elementos da linguagem musical assim como favorecer o desenvolvimento da técnica pianística - habilidades musicais intrínsecas à prática instrumental.

Segundo Violeta Hemsy de Gainza, “a linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência. [...] Os elementos de linguagem musical são adquiridos, em cada idade, como aquilo que eu sei e que conheço sobre o que eu mesmo faço” (Gainza, 1988, p. 119-120). Diz ainda que “por princípio, todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e manipulação ativa do som” (p. 109).

Pretende-se analisar como se dá a integração entre práticas criativas (improvisação e composição), e a apreensão da linguagem musical - abarcando seus conteúdos básicos como pulso, ritmo, compasso, escalas, acordes, fraseado, forma, andamentos - aliada à habilidade técnica instrumental.

Por meio de pesquisa de campo com abordagem qualitativa, usando o método pesquisa-ação, que se encontra em Thiollent (2009, p. 16), foram aplicadas atividades que estimulassem a elaboração de práticas criativas por uma aluna de piano, Ana Luisa, de 11 anos de idade, com a perspectiva de que estas atividades pudessem gerar outras possibilidades de aprendizado que ampliassem os conhecimentos musicais da aluna.

Esse questionamento vem da observação empírica da autora sobre a relação de músicos com a música. Inquietava-se ao constatar que alguns músicos apresentavam habilidades de leitura e técnica, porém com dificuldade de tocar de ouvido ou criar (improvisar, compor), já outros possuíam habilidades criativas e ao mesmo tempo, apresentavam dificuldades de leitura e técnica.

Alguns autores apontam como essas habilidades têm sido abordadas na educação musical¹. Segundo Gainza, a educação musical tradicional dedicava-se, basicamente, a ensinar a ler partituras musicais e a técnica para executá-las (Gainza, 1988, p.116-117).

¹ A pedagogia pianística, segundo a autora, faz parte da educação musical. Quando escrever o termo “pedagogia pianística” em separado é somente com a intenção de especificar o ensino do instrumento considerando que a educação musical é mais abrangente e engloba outros tantos aspectos do ensino de música.

Montandon, referindo-se também a educação musical tradicional, explica que, “a ênfase deste modelo de ensino é no produto (execução) e não nos processos de compreensão da linguagem musical” (Montandon², apud Ramos, 2005 p.12). Fonterrada lembra que, mesmo após terem surgido novas possibilidades no campo da educação musical, na prática, não foram completamente absorvidas pelos educadores musicais.

Embora a preocupação com o criar não seja nova, o ensino de música ainda se baseia grandemente em procedimentos técnico/musicais e, em geral, não enfatiza as possibilidades abertas pela vertente surgida em meados do século XX, que se alinha às tendências composicionais do período e incentiva a prática criativa e a capacidade de organização de materiais pelos próprios alunos (FONTERRADA, 2012).

Analisando os livros de iniciação pianística, observa-se na grande maioria, uma abordagem tradicional do ensino, em que se prioriza a leitura e a técnica pianística. Segundo Moreira relata em sua pesquisa, apesar do desenvolvimento ocorrido na didática do piano nas últimas décadas, nem todos os professores sentem-se preparados para propor atividades além do apresentado pelos métodos convencionais. Embora alguns dos professores entrevistados hajam introduzido algumas práticas diversificadas nas aulas de piano, o que representa um avanço no ensino, no entanto, Moreira considera essas práticas como isoladas e particulares (Moreira, 2005, p. 86, 166-168).

Apesar da corrente em busca de melhorias no ensino da música e especificamente do piano, através de novas abordagens que vão ao encontro das reflexões atuais sobre a educação musical, verifica-se que as novas ideias ainda não são largamente difundidas e aplicadas.

As possibilidades que podem surgir a partir da utilização de uma prática criativa, como a apreensão do ato de improvisar e da manipulação do fenômeno sonoro, são várias e imprevisíveis, aportando elementos que favorecerão o desenvolvimento da percepção auditiva, a técnica, a expressão, o aprendizado de conceitos musicais, abrindo caminhos para composição, entre outros. Não se descarta que o contrário também seja possível, que através de peças do repertório ou de exercícios técnicos se possa chegar a ideias para a improvisação ou composição. Como cita França:

Da experimentação e improvisação com materiais sonoros, as ideias se expandem e gestos expressivos começam a aparecer. A partir desse ponto, as

² Montandon, Maria Isabel. **Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”**. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v.11, p.67-79, nov. 1995.

ideias são selecionadas ou rejeitadas até serem organizadas dentro de uma estrutura musical, seja ela notada ou não, de acordo com a necessidade ou possibilidade. (FRANÇA, 1995, p. 17)

Esta pesquisa justifica-se por procurar preencher uma lacuna ainda existente nos processos de ensino instrumental, visando um caminho para o processo de aquisição, dentro dos moldes de reflexão apresentados pela educação musical, que se realiza, nas palavras de Gainza (1988, p.117), “de dentro para fora”, de forma que o aprendizado aconteça por meio das próprias experiências do aluno.

Observa-se que, no Brasil, não existe um material amplo sobre a aquisição dos elementos da linguagem musical, focados no ensino do piano. Moema Craveiro Campos adverte sobre as lacunas existentes no âmbito do ensino:

Já não estaria passada a hora de rever métodos para iniciação que pudessem realmente atender necessidades, que considerassem o aluno músico, compositor, maestro e ouvinte em potencial necessitado de estímulo e que desse espaço para uma informação musical que permitisse a livre expressão? Será que estariam todos os alunos interessados no estudo do piano que tem como meta o virtuosismo? (CAMPOS, 2000, p. 122).

Portanto, justifica-se também pela preocupação atual em ampliar as possibilidades do aprendizado musical. Nesta perspectiva, a pesquisa procura relacionar as abordagens tradicionais e as criativas, demonstrando, com utilização de exemplos práticos, possibilidades de apreensão de elementos da linguagem musical e da técnica instrumental, por meio de processos criativos elaborados pelos alunos.

A esse respeito Campos comenta que:

A improvisação deveria ser vivenciada juntamente com cada conceito teórico, introduzido. Se isso ocorresse, estaríamos, todos os músicos, improvisando no mesmo nível de dificuldade técnica com que interpretamos peças de outros autores. Tanto no aspecto teórico como no técnico, se a improvisação acompanhasse nosso repertório, certamente estaríamos compreendendo com mais facilidade a linguagem e os estilos musicais (CAMPOS 2000, p. 109-110).

Montandon fala do ensino de piano de forma ampla, objetivando

[...] a compreensão da música como linguagem, e não somente “ensinar a tocar piano”, que envolveria somente a habilidade de execução. Ou ainda “fazer e entender música”, [...] trazer para o contexto da aula de piano, a integração entre conhecimento teórico e prático [...] (MONTANDON apud RAMOS, 2005, p. 12).

Ainda nesta reflexão, o educador Swanwick defende que:

Aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical. Permitir que pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical – sem realmente ‘entender música’ – é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido (SWANWICK³ apud RAMOS, 2005, p.13).

As citações acima apontam para a integração dos conhecimentos e das práticas. Nesse sentido questiona-se se há necessidade de se fazer essa divisão e o porquê. Uma escala não poderia ser expressiva? Executa-se uma sequência de sons sem que se estabeleçam relações entre eles?

Tem-se como hipótese que a apreensão do conhecimento se dá de forma abrangente através da prática musical e que atividades de criação podem ser um caminho para se adquirir outras habilidades. Nesta pesquisa, destaca-se a apreensão de elementos da linguagem musical como pulso, ritmo, compasso, escalas, acordes, andamentos e forma, e como se executam no instrumento esses elementos de maneira expressiva.

Violeta H. de Gainza, ao ser perguntada, em uma entrevista, se a leitura e o conhecimento da linguagem musical são pré-requisitos para estudar um instrumento, respondeu que não, de maneira alguma: “Pelo contrário, a abordagem de um instrumento, nas formas atuais, diretas e criativas, constitui o melhor incentivo para o conhecimento e aprofundamento da linguagem musical, o conhecimento das estruturas, a iniciação e a prática da leitura e escrita, etc.” (Gainza, 2002, p.112, tradução nossa)⁴

A importância desta pesquisa se dá por procurar demonstrar uma maneira de apresentar os elementos musicais e a técnica instrumental de forma globalizada sem que se precise isolá-los da prática musical, de forma que o conhecimento e o desenvolvimento musicais se deem por meio das próprias vivências do aluno.

Como método de pesquisa foi feita uma ampla revisão bibliográfica de materiais que contém reflexões sobre o ensino da música e do instrumento, assim como de materiais didáticos para o ensino do piano disponíveis no mercado brasileiro. Procurou-se delinear qual o pensamento vigente em relação à prática de atividades criativas nas aulas de música e

³SWANWICK, Keith. **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. In: Cadernos de estudo: educação musical, São Paulo: Atravez, n. 4/5, p. 7-14, 1994(b). Tradução de Fausto Borém de Oliveira.

⁴ Por lo contrario, el abordaje de un instrumento, en las formas actuales, directas y creativas, constituye el mejor incentivo para el conocimiento y la profundización del lenguaje musical, el conocimiento de estructuras, la iniciación y la práctica de la lecto-escritura, etc.

especificamente de instrumento – piano, e à aquisição da linguagem musical por parte dos alunos.

Foram realizadas, também, entrevistas com quatro educadores musicais⁵, Violeta Hemsy de Gainza, Iramar Rodrigues, Elvira Drummond e Moema Craveiro Campos, com o intuito de saber qual a importância dada às atividades de criação nas aulas de instrumento. A escolha destes entrevistados se deu pela reconhecida relevância de seus trabalhos no ensino de piano e na educação musical. Por meio do mecanismo de análise das entrevistas, foi explicitado o caminho de cada entrevistado em relação às suas vivências musicais pessoais e à aplicação de suas experiências no trabalho por eles desenvolvidos. Com esta ferramenta foi possível delinear as intersecções sobre o que pensam em relação ao ensino instrumental e à aplicação de atividades de criação com seus alunos em aulas de piano.

Simultaneamente a estas análises, foi feita uma pesquisa de campo qualitativa usando o método pesquisa-ação. Thiollent assim define esta metodologia:

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. (THIOLLENT 2009, p. 16)

Segundo Maria Amélia S. Franco, citada por Boursheidt (2007, p.2), “os objetivos desta metodologia devem estar relacionados à produção de conhecimentos voltados à prática”. Neste caso, portanto, pretendeu-se que a atuação da pesquisadora colaborasse com a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades musicais das alunas participantes.

Participaram da pesquisa⁶ seis meninas de oito a doze anos de idade, em níveis iniciais de estudo de piano, sendo uma totalmente iniciante, e as outras entre um e quatro anos de estudo. Foram informadas a respeito do propósito da pesquisa, assim como seus pais. Todos deram o consentimento para que as aulas fossem filmadas, assim como os registros de som e imagem serem utilizados para fins de divulgação da pesquisa. A forma de registro das atividades foi acordada entre a pesquisadora e as alunas, com o intuito de que o registro não

⁵ A autora entende que professores de instrumento são educadores musicais, portanto, neste trabalho, é usado o termo educador musical compreendendo todo aquele que de alguma forma esteja atuando no ensino de música.

⁶ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, com número do CAAE: 22908213.0.0000.5404 sob o parecer número: 629.207. Os envolvidos concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

fosse um fator que interferisse na ação das participantes, mas para que a atividade pudesse acontecer naturalmente.

Por ocasião do exame de Qualificação, foi solicitado pela Banca que se apresentasse neste trabalho apenas a pesquisa feita com uma aluna, direcionando o relato das outras participantes para um trabalho posterior, de maior extensão. Optou-se, então, por demonstrar a trajetória da aluna Ana Luisa, de onze anos, que tendo iniciado seus estudos de piano concomitantemente ao início da pesquisa, possibilitou o registro de seu processo de aprendizado desde o princípio.

A pesquisadora atuou também como professora, ministrando 29 aulas, em um período de nove meses, com interrupções em feriados, no período de férias de fim de ano e uma falta por motivo de viagem. As aulas foram semanais com uma hora de duração.

A fim de proporcionar situações que favorecessem o aprendizado musical, a pesquisadora estimulou a aluna a improvisar e a compor, assim como executar obras do repertório pianístico, seja por leitura, por ouvido ou por imitação. Teve uma atitude ativa nas aulas, fazendo propostas, motivando, orientando, sugerindo, questionando, intervindo, ao mesmo tempo em que observava a aluna, acolhia suas propostas, respondia suas questões, e avaliava seu desenvolvimento musical ao piano. Ana Luisa teve uma participação ativa e colaborativa. O foco da observação foi fixado nas atividades de criação e seus efeitos, no que se refere à aquisição de elementos da linguagem musical e à técnica pianística.

A autora e professora, tendo em mente os objetivos do ensino musical, buscou oferecer o que considerava importante para a melhor formação da aluna, respeitando o momento, a individualidade, a personalidade, as características e os interesses da aluna. As aulas foram conduzidas com uma dinâmica própria, seguindo a evolução do seu aprendizado. Os elementos da linguagem foram sendo trabalhados em decorrência de propostas da professora ou da aluna, ou de alguma atividade de criação. Com relação à técnica, não se pretendeu fazer neste trabalho um tratado ou elencar exercícios, nem aprofundar ou seguir alguma linha específica. Foram trabalhados elementos da técnica pianística, de acordo com as propostas da professora, as circunstâncias, as possibilidades ou as necessidades da aluna, relacionados a um repertório ou a uma atividade de criação.

Após sete meses de aulas, a aluna respondeu a um breve questionário sobre sua experiência com o piano, para que fosse possível se obter alguns dados sobre sua relação com o instrumento e a música.

No segundo capítulo, considerações sobre práticas criativas são apresentadas, e os termos improvisação e composição são delimitados. São traçados os caminhos percorridos por duas personalidades que são referências na divulgação e estímulo às práticas criativas em aulas de instrumento: Émile Jaques Dalcroze e Violeta Hemsy de Gainza.

No terceiro capítulo comenta-se como as atividades de criação em aulas de piano vêm sendo abordadas no Brasil. A partir de entrevistas realizadas, são confrontados quatro educadores musicais: Violeta Hemsy de Gainza, Iramar Rodrigues, Moema Craveiro Campos e Elvira Drummond, em relação ao que pensam sobre a aplicação de práticas criativas com os alunos e, como foram suas próprias experiências no desenvolvimento de suas habilidades criativas.

No quarto capítulo são relatadas e analisadas as atividades da autora com a aluna em aulas de piano, ressaltando os elementos específicos que foram abordados e como se deu o desenvolvimento da aprendizagem musical e pianística da aluna. São delineadas as atitudes do professor, e apresentadas as estratégias pedagógicas e os procedimentos de ensino adotados.

No quinto capítulo, conclusão, procura-se demonstrar, a partir da avaliação das atividades e dos resultados obtidos no processo, de que maneira as práticas criativas colaboram com a aquisição dos elementos da linguagem musical e favorecem o desenvolvimento da técnica pianística.

Pretende-se, com este trabalho, aprofundar questões pertinentes ao aprendizado musical, e assim, poder contribuir com o ensino instrumental.

2. PRÁTICAS CRIATIVAS NO INSTRUMENTO – CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo são traçadas algumas considerações sobre a improvisação e a composição, e como essas atividades são vistas, estudadas e praticadas em várias situações e períodos. São traçados os caminhos percorridos por duas personalidades que são referências na divulgação e estímulo às práticas criativas em aulas de instrumento: Émile Jaques Dalcroze e Violeta Hemsy de Gainza, e ressaltadas as suas contribuições para o ensino musical.

2.1. Improvisação e Composição – diferenças e similitudes

Vários autores como Dalcroze e Gainza, tem defendido a importância de se estimular práticas criativas com os alunos nas aulas de música e especificamente nas de instrumentos. As práticas criativas se referem a atividades que envolvam criatividade. O termo criatividade faz alusão à imaginação, liberdade de escolhas e caminhos, invenção de algo novo, novas ideias. Segundo Gainza:

O conceito de criatividade refere-se a certa qualidade no dizer, no fazer, no pensar, e no sentir musicais. Esta qualidade depende ao mesmo tempo da espontaneidade e da autenticidade dos processos que a originam. Em primeiro lugar, a criatividade é uma capacidade do tipo geral ou global, que posteriormente, como todas as habilidades, está destinada a se especializar. De acordo com este enfoque aberto, é tão criativa uma pessoa que faz ou que mostra algo próprio, como outra que toma algo alheio, mas que o transforma com todo vigor e naturalidade, ou aquela que mostra lucidez e sensibilidade no pensamento ou no sentimento. Podemos falar então de uma ação criativa, de um pensamento criativo e de um sentimento criativo. (GAINZA, 2007b, p 24, tradução nossa)⁷

Neste trabalho são abordadas as atividades criativas de improvisação e composição e para tanto, cabe colocar aqui suas diferenças e similitudes. No Dicionário de Música Zahar, estes termos são definidos como:

- Improvisação: Execução de uma peça de música criada durante a própria execução.
- Composição: A criação de uma obra original em música. Embora a maioria dos compositores afirme que uma inspiração inicial é imprescindível, antes que esse processo possa ocorrer, ele também requer

⁷ El concepto de creatividad se refiere a cierta cualidad en el decir, en el hacer, en el pensar, en el sentir musicales. Dicha cualidad o calidad depende al mismo tiempo de la espontaneidad y de la autenticidad de los procesos que la originan. En primera instancia, la creatividad constituye una capacidad de tipo general o global que posteriormente, como todas las capacidades, está destinada a especializarse. De acuerdo con este enfoque abierto, es tan creativa una persona que hace o que muestra algo propio, como otra que ha tomado algo ajeno, pero lo vierte con toda fuerza y naturalidad, o bien aquella que muestra lucidez y sensibilidad en el pensamiento o en el sentir. Podemos hablar entonces de una acción creativa, de un pensamiento creativo y de un sentimiento creativo. (Gainza 2007b, p 24)

um conhecimento prévio e o estudo das técnicas de composição as quais serão aplicadas depois ao processo criativo. Essas técnicas incluem a harmonia, o contraponto, a instrumentação e a própria composição livre. (ISAACS; MARTIN, 1985, p. 179, 83)

Por estas definições pode-se ter a impressão que improvisar e compor são atividades de muita especialização, que um estudante deverá ter muito conhecimento antes que possa se aventurar a compor alguma coisa, podendo inibir qualquer tentativa de um jovem aprendiz.

O compositor Paul Hindemith (1895 – 1963), citado por França e Swanwick, considerava importante estimular as práticas criativas para a formação do músico, e contrapôs esta ideia em seu livro *A Composer's World: Horizons and Limitations*⁸:

Composição não é um ramo especial do conhecimento que deve ser ensinado àqueles talentosos ou suficientemente interessados. Ela é simplesmente a culminação de um sistema saudável e estável de educação, cujo ideal é formar não um instrumentista, cantor ou arranjador especialista, mas um músico com um conhecimento musical universal. (HINDEMITH apud FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.9)

Em educação musical, discute-se sobre a importância das improvisações e composições dos alunos, não só pelo produto, ou seja, pelo resultado que se pode alcançar, mas pelo valor do processo, pelos benefícios que se podem obter por meio da atividade.

Pelas definições de improvisação e composição dadas por Gainza, observa-se a diferenciação entre processo e produto criativo, qualquer que seja o nível musical em que se encontra o aluno.

- Improvisação musical: Produção instantânea de ações musicais. O termo improvisação se refere tanto ao produto musical como ao processo que resulta nele mesmo. Toda improvisação pressupõe um ato expressivo, de comunicação, ainda que não conduza necessariamente a um produto sonoro coerentemente estruturado (composição). Em outras palavras, na improvisação existem diferentes graus de intenção ou de consciência que nem sempre determinam a qualidade do produto: uma improvisação pode ser boa ou ruim, criativa ou pobre, muito bem ou mal composta.
- Pelo tipo de atividade pessoal que é promovido a partir da improvisação, seja livre ou dirigida, seria comparável ao jogo. Neste sentido, improvisação e jogo são sinônimos, embora poderíamos acrescentar: "Toda improvisação é jogo, nem todo jogo é improvisação". (GAINZA, 2007b, p 24).
- Composição: Nível de estruturação da ação expressiva ou criativa. (GAINZA, 2007b, p. 23, tradução nossa)⁹

⁸ Hindemith, Paul, *A Composer's World: Horizons and Limitations*. 1952, p. 178

A improvisação pode fazer parte da composição, como um processo inicial, quando os sons experimentados são descartados ou escolhidos para serem incluídos na composição. Segundo o psicólogo cognitivo e educacional Howard Gardner, a improvisação está intrinsecamente ligada à composição:

Indivíduos que mais tarde se tornaram compositores costumavam por volta dos 10 ou 11 anos, experimentar com as peças que estavam tocando, reescrevendo-as, modificando-as, transformando-as em outra coisa – em uma palavra, decompondo-as. (GARDNER, 1994, p. 89)

Fazendo-se uma comparação com a linguagem verbal, verifica-se que a criança primeiramente balbucia, depois começa a falar palavras isoladas e em seguida pequenas frases. Essa fase inicial, quando apoiada pelas pessoas do seu entorno, dá à criança a segurança para continuar suas experimentações. Vai, então, aprendendo o vocabulário e como usá-lo (sintaxe). Logo ela chega a criar seus próprios discursos verbais e as regras do discurso vão sendo incorporadas naturalmente, até que posteriormente ela passa a compreender a gramática. Na linguagem musical, inicia-se pela experimentação e exploração dos sons, depois decorre a construção de pequenas frases ou trechos musicais. O aluno adquire e usa o “vocabulário” musical. Muitas vezes, ele necessita do apoio externo para seguir criando seus próprios discursos musicais, improvisando ou compondo, manipulando o material sonoro e, pouco a pouco, tomando consciência das relações sonoras.

Quando se toca músicas do próprio repertório e quando se improvisa, as atividades cerebrais são distintas, como constata o médico e musicista Charles Limb:

Em palestra na TEDx MidAtlantic¹⁰ em 2010, Charles Limb falou de suas pesquisas sobre o funcionamento do cérebro durante a prática da improvisação, e experimentos que fez em aparelho de ressonância magnética funcional, que registra as atividades cerebrais. Ele constatou que estas atividades são diferentes quando se toca músicas aprendidas e memorizadas anteriormente, e quando se improvisa. Durante a improvisação, a zona da criatividade e autoexpressão se ativa (pré-frontal medial), com consequente

⁹ Improvisación musical: Producción instantánea de hechos musicales. El termino improvisación alude tanto al producto musical como al proceso que desemboca en el mismo. Toda improvisación supone un acto expresivo, de comunicación, aunque no conduzca necesariamente a un producto sonoro coherentemente estructurado (composición). En otras palabras, en la improvisación existen distintos grados de intención o de conciencia que no siempre condicionan la calidad del producto: una improvisación puede ser buena o mala, creativa o pobre, muy bien o deficientemente compuesta.

Por el tipo de actividad personal que promueve, la improvisación ya sea libre o dirigida, sería asimilable al juego. En ese sentido, improvisación y juego son sinónimos, aunque podríamos agregar: “Toda improvisación es juego; no todo juego es improvisación.” (GAINZA, 2007, p. 24)

Composición: Nivel de estructuración de la acción expresiva o creativa. (GAINZA, 2007, p. 23)

¹⁰ Palestra de Charles Limb. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=BomNG5N_E_0>

desativação da zona de autocensura e inibição (pré-frontal lateral), o que propicia assumir riscos. (LONGO; AGGIO, 2014, p. 109)

Embora haja diferenças entre as várias habilidades musicais, as especialidades dentro do campo musical - onde os músicos são classificados como intérpretes, regentes, compositores, educadores - são relativamente recentes.

Sabe-se historicamente que a formação dos músicos passava pelo aprendizado de aspectos como leitura, técnica, expressividade, improvisação e composição. A improvisação era praticada desde a Idade Média, quando o órgão era frequentemente improvisado pelo cantor. Compositores como Bach (1685 – 1750), Handel (1685 – 1759), Beethoven (1770 – 1827), Chopin (1810 – 1849) eram grandes improvisadores. No Romantismo, as cadências dos concertos eram improvisadas pelo solista. A execução das obras, em grande parte dos casos, era feita pelo próprio compositor. Entende-se então que o músico era capaz tanto de ler a partitura, quanto de executá-la, assim como de criar suas próprias composições, demonstrando capacidades técnicas instrumentais, vocais, de percepção e de análise, entre outras especificidades.

“Na segunda metade do século XIX, as composições se tornam cada vez mais complexas nos aspectos harmônico, melódico e rítmico, dificultando sua execução, o que exigiu maior preparo para sua interpretação”. (Campos, 2000, p.95). O ensino do instrumento se volta para a execução de obras consagradas da música, restringindo o aprendizado praticamente à leitura e aos procedimentos técnico-instrumentais, por vezes esquecendo-se da importância do desenvolvimento da escuta e da análise para a compreensão e interpretação da obra.

Este trabalho pretende destacar a importância das práticas criativas no ensino do instrumento e abordará autores que foram relevantes em apontar, divulgar, estimular essas práticas, principalmente por empregarem, eles mesmos, esses princípios nos trabalhos desenvolvidos com seus próprios alunos, atestando a eficiência dos mesmos.

2.2. Dalcroze e Gainza: Pensadores e suas práticas com relação às atividades de criação com alunos

2.2.1. Émile Jaques Dalcroze

Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), nasceu em Viena, filho de pais suíços, foi compositor e educador musical. Suas descobertas no campo da educação musical trouxeram grandes contribuições para a pedagogia musical. Essas contribuições não se restringem à música, “além de influenciar educadores de seu tempo, ainda hoje servem de fundamento a muitas propostas e ações nas áreas de música, dança e teatro” (Fonterrada, 2008, p.136). Neste trabalho serão abordados apenas os aspectos relacionados à música e especificamente ao ensino de instrumentos.

Educador de grande sensibilidade, observando seus alunos, Dalcroze foi percebendo as dificuldades que tinham em aprender música, problemas de percepção auditiva (melódica, rítmica e harmônica) e de interpretação musicais, e identificou estas dificuldades advindas de pontos fracos na realização ou na concepção rítmica (Bachmann, 1998, p.74). Dalcroze criou, o que mais tarde denominou Rítmica (Rythmique), uma proposta de educação musical onde há integração entre a música, o corpo e o movimento, por meio da escuta.

O antigo diretor do Instituto Jaques-Dalcroze, Dominique Porte, assim define a Rítmica:

A rítmica constitui o centro do método de Jaques-Dalcroze, e consiste na vivência corporal do movimento musical. É um processo de educação musical centrado, antes de mais nada, na audição, e na educação do movimento corporal fundamentado nesta audição. (PORTE¹¹ apud PONCET, 1997)

Por meio da escuta, o corpo reage aos estímulos sonoros e “se põe em movimento, a serviço da expressão, da emoção e da construção musical”. (Llongueras¹² apud Rodrigues, 2005, p. 17)

O que Dalcroze quis demonstrar é que um ensino puramente teórico e intelectual, não era suficiente para formar alunos que fossem musicalmente expressivos, nem para desenvolver suas percepções auditivas, e nem lhes estimular a criatividade. Por exemplo:

¹¹ PORTE, Dominique. **Pour mieux comprendre la méthode Jaques-Dalcroze**. Genebra: Institut Jaques-Dalcroze, 1970.

¹² Llongueras, Joan. **El ritmo en la educación y formación general de la infancia**. Barcelona: Labor, 1942.

exercícios de harmonia apenas escritos no papel e que não fossem percebidos auditivamente não teriam sentido musical real; o aprendizado das durações das notas musicais não se dá pelas proporções matemáticas que possuem, mas sim pelas suas reais durações no tempo e que podem ser percebidas mais facilmente pelo corpo em movimento. A esse respeito, Silvana Mariani, no livro *Pedagogias em Educação Musical*, comenta:

A grande contribuição de Jaques-Dalcroze está no fato de ter retirado o aluno da educação 'livresca' a que estava submetido e fazê-lo participar de uma série de exercícios que demandam atuação física, tendo o corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música. Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer "eu sei". (MARIANI, 2011, p. 29)

Na Rítmica Dalcroziana, não são abordados apenas os aspectos rítmicos da música, como poderia parecer pela denominação. Outros aspectos musicais - melódicos, harmônicos, formais e timbrísticos - também têm sua correspondência corporal e podem ser representados pelos movimentos corporais segundo a sensibilidade e livre expressão de cada um. No livro *Ritmo, Música e Educação* de Dalcroze e também no livro *La Rítmica Jaques-Dalcroze*, de Bachmann, podem-se ver muitos exemplos de atividades para serem aplicadas com os alunos, que abordam os aspectos do ensino da música citados acima, demonstrando que Dalcroze estava atento a estas questões.

Segundo o texto de Fonterrada, no livro *De Tramas e Fios*, pode-se observar como Dalcroze tinha uma visão bastante abrangente da educação musical, considerando o ser em sua inteireza, e suas possíveis relações com a música:

A Rítmica relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento [...] estimula a imersão dos participantes nos aspectos estruturais e dramáticos da obra musical, valorizando, a um só tempo, a compreensão de seus elementos constituintes e de seus aspectos expressivos. [...] O sistema Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. (FONTERRADA, 2008, p. 131-133)

A relação entre a música, o corpo e o movimento é trabalhada dentro da Rítmica, respeitando a sequência de aprendizado que segue: sentir, viver, analisar e intelectualizar. Inicialmente, o corpo absorve as sensações sugeridas pelos estímulos recebidos e, pelo movimento vivencia as qualidades sonoras, e somente após essa vivência é que se passa à

análise e à compreensão intelectual. Essa forma de aprendizado requer que o aluno esteja atuando com atenção, concentração e memória, fazendo com que estas habilidades também sejam desenvolvidas cada vez mais a cada atividade.

A Rítmica de Dalcroze é um método ativo de educação musical mediante o qual o sentido e o conhecimento da música se desenvolvem através da participação corporal no ritmo musical. Podemos dizer que é um solfejo corporal que permite uma maior compreensão da linguagem musical, de nossa personalidade e da dos demais. É também uma educação múltipla, aberta a todas as experiências, que se inclina ao desenvolvimento da psicomotricidade e da criatividade. (RODRIGUES, 2005, p. 19)

Dalcroze estimulava a expressão pessoal de cada um e nesse sentido, a emoção, a imaginação e criatividade individuais tornavam-se sempre presentes e de forma prazerosa.

Uma das finalidades da Rítmica é a de criar nos alunos um desejo imperioso de expressar-se após haver desenvolvido suas faculdades emotivas e sua imaginação. Esta disciplina é dirigida de forma progressiva, tendo em conta as possibilidades e a natureza de cada um. Ela exige concentração, vontade, exatidão, que em nenhum caso conduzem à fadiga, muito ao contrário, se executam em um meio de segurança e alegria. (DALCROZE apud RODRIGUES, 2005, p. 12)

Dalcroze não se limitava ao fazer musical pelo fazer, mas ia além, para que houvesse também a compreensão do fazer. “O corpo humano é uma orquestra na qual os diversos instrumentos musicais (nervos, ouvidos e olhos), são dirigidos simultaneamente por dois chefes: a alma e o cérebro” (Dalcroze, Notes Bariolées, in Rodrigues, 2005, p. 4). A ‘alma’, cuida das questões da sensibilidade, emoção, imaginação, e o ‘cérebro’, do intelecto que pensa, analisa, reflete sobre o mesmo fazer musical.

Dalcroze é mais conhecido por sua Rítmica (Rythmique), porém, em seu trabalho, o ensino do piano está inserido nos princípios que regem a Rítmica Dalcroziana, tendo um valor pedagógico importante. “A improvisação, para ele, sempre funcionou como meio de despertar e desenvolver a atenção do intérprete” (Moraes, 2014). Dalcroze se lamentava do ensino instrumental que tinha como meta apenas o virtuosismo. Assim dizia:

ao observar, nas minhas aulas, que nove de cada dez alunos virtuosos entendem mal e amam pouco a música, [...] resolvi dedicar minha vida ao desenvolvimento das capacidades musicais da criança, de modo que se aplique depois aos estudos técnicos instrumentais em condições que a permitam fazer desta técnica um meio de se exteriorizar, de se afirmar [...]

em vez de utilizá-la para imitar servilmente os pensamentos e os sentimentos de outros. (DALCROZE apud BACHMANN, 1998, p. 73)¹³

Todas as reflexões sobre a Rítmica se adaptam ao ensino do instrumento e o enriquecem: proporcionar o desenvolvimento das capacidades sensório-motoras, sensíveis, mentais e espirituais, e valorizar as possibilidades expressivas e criativas de cada aluno.

Dalcroze viveu numa época em que o piano atingiu seu ápice com o desenvolvimento de sua construção pelas grandes fábricas do instrumento, a educação instrumental se voltava à formação de intérpretes virtuosos, influência Lisztiniana, e o ensino se dava com grande ênfase na formação intelectual. A sua grande contribuição se dá num período em que a improvisação não era mais prática tão comum e muitos professores não se ocupavam em ensiná-la. Sendo Dalcroze um habilidoso improvisador, ciente da importância dessa ferramenta, ele a torna um elemento fundamental para o desenvolvimento de suas práticas.

No livro *La musique et nous*, Dalcroze defende o ensino da improvisação no aprendizado dos instrumentos.

[...] Saber concentrar rapidamente suas ideias e rapidamente expressá-las, ou melhor: “improvisar”, aí está uma faculdade que nem todos possuem. É realmente pena – do ponto de vista musical - pois o ensino dos instrumentos, e do piano em particular se torna muito mais fácil através da improvisação. É muito estranho que a arte da improvisação seja tão pouco ensinada nas escolas de música, aos alunos, profissionais e diletantes. (DALCROZE¹⁴ apud. PONCET, 1997)

[...] Sua função consiste em desenvolver nos alunos a rapidez de decisão e de realização, a concentração sem esforço, a concepção imediata de planos, o estabelecimento de comunicações diretas entre a alma que vibra, o cérebro que imagina e coordena, e os dedos, as mãos e os braços que executam. (DALCROZE apud BACHMANN, 1998, p. 92)¹⁵ E isso graças a uma educação da sensibilidade nervosa, buscando unir em um todo “organicus” todas as sensibilidades particulares que sejam das faculdades auditivas, musculares ou construtivas, no tempo, na energia e no espaço. (DALCROZE apud PONCET, 1997)

¹³ al observar en mis clases hasta qué punto nueve de cada diez alumnos virtuosos entienden mal y aman poco la música, [...] he considerado dedicar mi vida al desarrollo de las facultades musicales del niño, de forma que se entregue después a los estudios técnicos instrumentales en unas condiciones que lo permitan hacer de esta técnica un medio de exteriorizarse, de afirmarse, [...] en lugar de hacerla servir para imitar servilmente los pensamientos y los sentimientos de otros (Dalcroze, apud Bachmann, 1998, p. 73)

¹⁴ DALCROZE, E. Jaques. **La Musique et nous**. Paris: Ed. Slatkine, 1981. [1ª ed. Genève, 1945].

¹⁵ Su papel es el de desarrollar en los alumnos la rapidez de decisión y de realización, de concentración sin esfuerzo, de concepción inmediata de planos y de establecer comunicaciones directas entre el alma que vibra, el cerebro que imagina y coordina y los dedos, las manos y los brazos que ejecutan. (Dalcroze apud Bachmann, 1998, p. 92)

Em seus escritos, Dalcroze apresenta variados exemplos de exercícios de improvisação ao piano para desenvolver diversas habilidades musicais, tendo temas como: a concepção de compasso, estudo de determinados ritmos, automatismos de sensações tátil-auditivas (intervalos, acordes, clusters, movimentos paralelos ou em sentido contrário), dissociação de movimentos (diferentes ritmos ou articulações), exercícios de concentração, audição interior, estudo de anacruses, silêncios, fraseado, dinâmica, expressão, leitura. A grande parte destes exemplos é a versão para o teclado de diversos exercícios da Rítmica. Outra fonte de inspiração são as obras de outros compositores como modelo para a própria improvisação ou composição. Um pequeno fragmento de uma peça – o ritmo, a melodia, ou a harmonia - pode originar outro fragmento ou obra musical (Bachmann, 1998, p.92-97).

A contribuição da improvisação se amplia também, na visão de Dalcroze, para além:

O pianista se servirá então do teclado para expressar seus próprios sentimentos, para animar os sons e seu ritmo pessoal, o que dará à sua interpretação das obras de outros, um caráter de verdade revelado muito raramente nas execuções baseadas na imitação do toque do professor ou na obediência às indicações tradicionais. (DALCROZE apud PONCET, 1997)

“Se a criança é capaz de criar é porque o seu cérebro é livre.” Esta frase escrita por Dalcroze em 1945 (apud Poncet, 1997), mostra que se deve libertar das amarras que tolhem a sensibilidade e imaginação, para se obter um melhor êxito nas práticas criativas. Por esta razão, mesmo considerando a possibilidade de desenvolver estas habilidades nos adultos, Dalcroze aconselha que se inicie o quanto antes.

[...] Há quem acredite que a faculdade de improvisar é um dom e que seria impossível desenvolvê-la, ou despertá-la graças a estudos especiais. Isto é um grande engano. Várias experiências me permitem afirmar que toda criança suficientemente musicista para prosseguir o aprendizado pianístico é capaz de improvisar.

[...] Muitos músicos não sabem improvisar, pois na sua infância diminuíram sua sensibilidade original e traíram sua imaginação insistindo em exercícios convencionais que não tinham nenhuma relação com a musicalidade. Esta exige qualidades diversas de viva receptividade das sonoridades e dos ritmos, o sentido do compasso e o sentimento das nuances. Todas estas qualidades podem ser desenvolvidas, o senso auditivo com o sentido da ordem, da dinâmica e do ritmo, e isto em proporções geralmente insuspeitáveis. Mas, no tocante à sensibilidade e à imaginação temos que começar esta educação o mais cedo possível. [...] (DALCROZE apud PONCET, 1997).

Atualmente, no Instituto Dalcroze, segundo informa o professor Iramar Rodrigues¹⁶ em entrevista dada a autora em 2013:

Há o curso que se chama IPI – Iniciação ao Piano pela Improvisação - que é ministrado às crianças a partir dos seis anos de idade, por professores capacitados da nossa escola que sabem dirigir os primeiros passos da criatividade no teclado, e claro, musicalmente, obedecendo as normas do aprendizado do instrumento piano, que é a boa postura, boa posição da mão, qualidade sonora, qualidade fraseológica - trabalham o que chamamos de ‘a Rítmica ao teclado’. Quer dizer que, nesse trabalho se objetiva o desenvolvimento do sistema neuro-sensorial da criança para que ela seja criativa em 88 notas de uma maneira agradável, de uma maneira musical e já buscando a qualidade do som. (RODRIGUES, 2013)

A experiência da autora com esta pedagogia em cursos de Rítmica e de improvisação instrumental, ministradas pelo prof. Iramar Rodrigues, a fez acreditar na possibilidade de realizar este trabalho utilizando as ideias propostas por Dalcroze. Em sua prática pedagógica, vem observando que estas ideias ainda são atuais e adaptáveis à realidade brasileira.

2.2.2. Violeta Hemsy de Gainza

Violeta Hemsy de Gainza, reconhecidamente uma das mais importantes e influentes personalidades dentro da educação musical e da pedagogia pianística é grande defensora, estimuladora e divulgadora do ensino da improvisação instrumental. Nascida na Argentina, em 1929, participa ativamente de congressos e outros eventos de educação musical em vários países do mundo, ministra palestras e cursos, escreve artigos e livros, e continua a dar aulas de piano. Seus mais de quarenta livros abrangem diversos aspectos da pedagogia musical, entre eles a didática do piano e a improvisação instrumental. Dá sua contribuição e difunde suas ideias também por meio de organizações que promovem reflexões, debates e fornecem propostas a respeito do ensino da música, como a International Society for Music Education – ISME, da qual é membro vitalício honorário e o Forum Latinoamericano de Educação Musical – FLADEM, do qual foi fundadora, presidente de 1995 a 2005 e atual presidente honorária.

¹⁶ Iramar Rodrigues foi professor do Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra por 40 anos ensinando solfejo, rítmica e improvisação instrumental pianística a crianças, adolescentes e adultos. Há treze anos, dedica-se a divulgar a Pedagogia Dalcroze, participando de diversos encontros mundiais sobre Pedagogia Musical e dando cursos em vários países do mundo como Brasil, Argentina, Uruguai, Peru, México, USA, República Dominicana, Japão, França, Suíça e Espanha.

Desde o início de suas atividades como professora de música, Gainza buscou inovações, acompanhando as ideias de pedagogos musicais do mundo e as transformações que foram ocorrendo no ensino da música. Estava também atenta às descobertas no campo da educação, da psicologia, da psicopedagogia, da musicoterapia e da eutonia.

(...) graças em parte às minhas leituras, mas, sobretudo pelo contato permanente que mantive com a realidade, com a atividade educativo-musical, e com especialistas do mundo todo, nos congressos internacionais aos quais comecei a assistir sistematicamente desde o ano de 1967 até a atualidade, pude conhecer, confrontar, pensar e compreender melhor esta problemática. (GAINZA, 2007a, p. 18, tradução nossa)¹⁷

Sempre muita ativa, Gainza procurou divulgar suas reflexões e experiências, apontando assim caminhos para a evolução do ensino musical. Suas contribuições no campo da educação musical no Brasil são reconhecidas, seus trabalhos são estudados e analisados em artigos, teses e livros. Fonterrada escreve sobre a educadora:

[...] quer se destacar, também, o trabalho de Violeta Hemsy de Gainza, da Argentina, que tem vários méritos, entre os quais destacam-se o de divulgadora das tendências criativas na Educação Musical desde a década de 1970, e o trabalho que desenvolve, não só em oficinas de criação musical mas, também, no ensino de piano, uma das raras pianistas que trabalha especificamente com criação musical ao teclado. (FONTERRADA, 2008, p. 224)

Gainza escreve sobre a necessidade de uma pedagogia atual e ampla para a formação do músico.

O método contemporâneo é consciente, integral e eclético: apela para o afeto, para a técnica pura (corpo-mente), o intelecto e a sensibilidade estética. Aplica uma técnica funcional que se adquire de dentro para fora, e não constitui um fim em si mesma, mas está relacionada com o resultado estético e sonoro. Trata de desenvolver, através de um repertório amplo e gradual, uma capacidade expressiva verdadeira e madura, e não uma mera maquiagem ou máscara musical. Aspira a dar uma formação musical sólida que assegure a capacidade de atenção e concentração, o desenvolvimento da memória inteligente e a aquisição de uma bagagem de conhecimentos em estreita relação com a prática musical. (GAINZA, 1988, p. 121)

A abordagem de Gainza no âmbito do ensino é bastante abrangente, abarcando vários aspectos do aprendizado musical e, sugerindo um repertório musical aberto e variado que englobe a música folclórica, popular e erudita.

¹⁷ Gracias en parte a mis lecturas, pero sobre todo al contacto permanente que mantuve con la realidad y la actividad educativo-musical y con especialistas de todo el mundo, en los congresos internacionales a los que comencé a asistir sistemáticamente desde el año 1967 hasta la actualidad, pude conocer, cotejar, pensar y comprender mejor esta problemática. (Gainza 2007a, p. 18)

[...] um projeto mais amplo que inclui a lecto-escrita, o domínio da linguagem musical, a formação técnica e interpretativa, o conhecimento de um repertório tão variado e eclético como necessitam as crianças e os jovens atualmente, e onde a música clássica dá as mãos ao folclore e à música popular (o jazz, o rock, o tango, etc.). (GAINZA, 2002, p.104, tradução nossa)¹⁸

Quanto à evolução da educação musical, Gainza identifica três períodos que chama de “nova educação musical”, norteados pelos educadores Jacques-Dalcroze, Willems, Martenot, Mursell, Orff e Kodály, passando por Self, Dennis, Schafer, Folke Rabe, entre outros, até os dias atuais. Períodos que ela classifica como: de revolução e mudança; de revisão e atualização; de integração e autonomia dos processos conscientes e criativos na aprendizagem. Ciente do processo de apreensão de saberes, Gainza considera os méritos de cada período e educador, por terem acrescentado visões e propostas importantes para o desenvolvimento da educação musical. (Gainza, 1990, s/p)

À pedagogia atual interessa identificar as bases científicas, filosóficas, psicológicas e sociais da educação musical. Para superar as crises educativas que vivemos em muitos de nossos países, se deveria poder integrar na prática os aspectos essenciais, emergentes de cada um destes três períodos da nova educação musical que descrevemos: o movimento, a criatividade e a consciência em um genuíno contexto de liberdade e humanidade. (GAINZA, 1990, s/p)¹⁹

O ensino da música, para Gainza, não se restringe apenas aos objetivos inerentes ao próprio resultado musical, mas visa colaborar com o desenvolvimento integral do ser humano.

Não existe mais que uma meta, única e clara, na educação musical, e consiste em que a criança ame a música. Quanto mais a compreenda, mais próxima estará dela e mais a amará. Somente terá o direito de se chamar "educação" musical um ensino que seja capaz de atender às necessidades inerentes ao desenvolvimento da personalidade infantil e que se proponha a cultivar o corpo, a mente e o espírito da criança por meio da música. (GAINZA, 1964, p.12)²⁰

¹⁸ Un proyecto más amplio que incluye la lecto-escritura, el dominio del lenguaje musical, la formación técnica e interpretativa, el conocimiento de un repertorio tan variado y eclético como necesitan los niños y jóvenes en la actualidad, en donde la música clásica se da la mano con el folclore y la música popular (el jazz, el rock, el tango, etc.). (Gainza, 2002, p.104)

¹⁹ Encontra-se também em Gainza, 2002, p. 67.

²⁰ No existe más que una meta, única y clara, en la educación musical, y consiste en que el niño ame la música. Cuanto más la comprenda, más cerca estará de ella y más la amará. Sólo tendrá derecho a llamarse “educación” musical una enseñanza que sea capaz de contemplar las necesidades inherentes al desarrollo de la personalidad infantil y que se proponga cultivar el cuerpo, la mente y el espíritu del niño a través de la música. (Gainza, 1964, p. 12)

Destacam-se aqui, entre suas muitas contribuições, as referentes às atividades criativas. A importância de desenvolver atividades de criação com os alunos está sempre presente nas argumentações de Gainza. Seus livros atestam o valor que ela atribui à improvisação, ao lado de outros aspectos do ensino musical.

A improvisação, em comparação com as técnicas da linguagem verbal deve ser introduzida nas primeiras etapas do processo educativo para que possa chegar a incorporar-se como parte natural e funcional da criatividade individual. Deveria se ensinar através de um método que integre o desenvolvimento da percepção auditiva, a leitura à primeira vista, a técnica instrumental e vocal, e a teoria, em uma ampla concepção da música como linguagem. (GAINZA, 2007b, p. 50, tradução nossa)²¹

No artigo *Sentido Común y Educación Musical*, no Anuario 2007 de PRO Música, Gainza cita o escritor, político e diplomata argentino, Juan Bautista Alberdi (1810 – 1884), que foi um autodidata em música. Ele, que não teve aprendizado musical formal, já naquela época escreveu uma reflexão em relação à pedagogia musical que muitos educadores da atualidade, como Gainza, continuam ressaltando, por partilharem da mesma ideia, e por constatarem que esta forma de ensino musical não é até hoje amplamente praticada.

[...] efetivamente, a natureza, dotando o homem dessa extraordinária faculdade de imitação, quis que aprendesse a falar antes de conhecer a gramática; aprendesse a pensar antes de conhecer a lógica; aprendesse a cantar antes de conhecer a música; enfim, que aprendesse tudo antes de sequer suspeitar que há regras para aprender [...] Meu discípulo saberá tocar piano antes de conhecer uma nota, exatamente do mesmo modo como soube falar antes de conhecer uma letra, ou seja, dando-lhe exemplo antes de lhe dar regras [...] As primeiras lições de piano não serão provavelmente nem penosas escalas, nem exercícios cansativos, [...] (ALBERDI²² apud GAINZA, 2007c, s/p, tradução nossa)²³

²¹ La improvisación, a semejanza de las técnicas del lenguaje verbal, debe introducirse en las primeras etapas del proceso educativo para que pueda llegar a incorporarse como parte natural y operativa de la creatividad individual. Debería enseñarse mediante un método que integre la formación auditiva, la lectura a primera vista, la técnica instrumental y vocal y la teoría, en una concepción amplia de la música como lenguaje. (Gainza, 2007b, p. 50)

²² Alberdi - fragmentos de su “Ensayo de un método nuevo para aprender a tocar el piano con la mayor facilidad”, de 1832 - en el libro de Pola Suárez Urtubey titulado **Juan Bautista Alberdi. Teoría y praxis de la música**, editado por la Secretaría de Cultura de la Nación en 2006, Colección La Biblioteca de Música III.

²³ [...] efectivamente, la naturaleza dotando al hombre de esa extraordinaria facultad de imitación, ha querido que aprenda a hablar antes de conocer la gramática; aprenda a pensar antes de conocer la lógica; aprenda a cantar antes de conocer la música; en fin, lo aprenda todo antes de sospechar siquiera que hay reglas para aprenderlo [...] Mi discípulo sabrá tocar el piano antes de conocer una nota, del mismo modo exactamente como ha sabido hablar antes de conocer una letra, es decir dándole ejemplo antes de darle reglas. [...] Las primeras lecciones de piano no serán probablemente ni penosas escalas, ni ejercicios cansados, [...]” (Alberdi, 1832, in Gainza, 2007c, s/p)

Como o processo de aprendizagem da linguagem oral, em que uma criança pequena é capaz de elaborar frases a partir das palavras que conhece, também em música, poderia elaborar seu próprio discurso sonoro a partir da exploração dos sons.

Em qualquer idade, um indivíduo deveria ser capaz de contactar o seu mundo sonoro internalizado, que constitui uma verdadeira linguagem em potencial, pronto para emergir e lhe servir como veículo de expressão. Esta ativação - e conseqüente reestruturação - do arquivo sonoro pessoal, por meio do processo de expressão espontânea que remonta às primeiras expressões vocais da criança pequena, nunca deveria se interromper na vida do homem. (GAINZA, 2007b, p.11, tradução nossa)²⁴

A expressão espontânea pode ser explorada e ampliada com a prática da improvisação, desse modo, exteriorizando o mundo sonoro interno individual. Gainza trata a improvisação de forma muito natural como o aprendizado da língua materna:

Improvisar é como falar. Falar se aprende falando, improvisar se aprende improvisando. A improvisação, atividade integrada ao processo de desenvolvimento musical, é sinônimo de jogo, alegria, entretenimento, e também de exploração, inquietude, curiosidade. O jogo musical começa muito antes da aprendizagem sistemática da música e não deve interromper-se ao longo de todo o processo, embora mude de qualidade e de sentido. (GAINZA 2007b, p. 47, tradução nossa)²⁵

Em vários de seus textos, Gainza insiste que a improvisação deve iniciar o mais cedo possível e não deve se interromper ao longo do ensino da música e da vida do homem.

A criança faz música respondendo a um impulso interno e a uma necessidade de expressão genuína. Somente reage a estímulos externos quando sente uma coincidência profunda, uma verdadeira conjunção, entre a proposta recebida e seus próprios interesses. Por isso o ensino deveria tratar sempre de despertar essa necessidade e esse impulso, antes de pensar na atividade criadora em função dos resultados possíveis. (GAINZA, 1983, p. 5, tradução nossa)²⁶

²⁴ A cualquier edad, un individuo debería poder establecer contacto con su mundo sonoro internalizado que constituye un verdadero lenguaje en potencia listo para emerger y servirle como vehículo expresivo total. Esta activación - y consiguiente reestructuración - del archivo sonoro personal, a través del proceso de expresión espontánea que se remonta a las primeras expresiones vocales del niño pequeño, no debería interrumpirse nunca a través de la vida del hombre. (Gainza, 2007b, p.11)

²⁵ Improvisar es como hablar. A hablar se aprende hablando, a improvisar se aprende improvisando. La improvisación, actividad integrada al proceso del desarrollo musical, es sinónimo de juego, alegría, entretenimiento, y también de exploración, inquietud, curiosidad. El juego musical empieza mucho antes del aprendizaje sistemático de la música y no debe interrumpirse a lo largo de todo el proceso aunque cambie de calidad y de sentido. (Gainza, 2007b, p.47)

²⁶ El niño hace música respondiendo a un impulso interno y a una necesidad de expresión genuina. Solamente reacciona frente a las estimulaciones externas cuando siente una coincidencia profunda, una verdadera conjunción, entre la propuesta que recibe y sus propios intereses. Por eso, la enseñanza debería tratar siempre de despertar esa necesidad y ese impulso antes que pensar la actividad creadora en función de los resultados posibles: las composiciones musicales del niño, en nuestro caso. (Gainza, 1983, p. 5)

Quando se inicia a prática da improvisação antes da aprendizagem sistemática da música, pode-se supor que muitos alunos mal conheçam o instrumento, não tenham muita habilidade para executá-lo e que suas audições foram pouco desenvolvidas, portanto, os resultados sonoros das experimentações podem não ser os mais esperados ou apreciados. Pondera-se que este é um processo, e como processo, passará por muitas fases de pesquisa, de busca, de tentativas, nas quais os resultados esperados poderão vir a curto, médio ou até longo prazo. Nestes casos, a importância da atividade se dá mais pelo processo que propriamente pelos resultados. Esse processo nem sempre é compreendido pelas pessoas do relacionamento do aluno, as quais muitas vezes, até sem perceber, não colaboram com o processo de aprendizado do aluno.

Os pais muitas vezes dizem aos filhos que fiquem quietos, que não façam barulho, mas não lhes dizem para pararem de desenhar quando estão fazendo rabiscos porque respeitam o rabisco como a fase inicial de um processo; no entanto, não percebem que a produção de sons, às vezes desagradáveis, como os ruídos com os objetos, obedecem a uma exploração do mundo e a uma fase inicial de outro tipo de linguagem. (GAINZA, 2001, s/p, tradução nossa)²⁷

A curiosidade e a abertura de Gainza lhe favoreceram a absorção de novas ideias e, ao mesmo tempo, as descobertas em relação à pedagogia musical, por meio da liberdade do fazer musical que proporcionava aos seus alunos e pelo respeito às suas individualidades. Relata que, de acordo com sua formação na época²⁸, considerava o estilo de alguns mais “musicais” que de outros, e que “felizmente, com o tempo foi aprendendo que cada uma das crianças tem a sua marca e que cada pessoa manifesta uma forma possível, pessoal e única, de se aproximar do ato de produção, da criação musical.” (Gainza, 2007a, p. 125)²⁹

Cada aluno pode exteriorizar seu universo musical interno em atividades criativas e o professor pode ser a pessoa que desencadeia, estimula e acolhe essa produção. Como cada professor tem também a sua própria marca, Gainza ressalta que:

O professor chegará a evidenciar, com a experiência crescente, um estilo próprio na prática de sua tarefa improvisatória em aula. Haverá quem se sinta mais propenso a desenvolver, usando a improvisação, a sensibilidade de seus alunos; outros utilizarão este recurso para promover o exercício da

²⁷ Los padres muchas veces les dicen a los niños que se callen, que no hagan ruido, pero no les dicen que dejen de dibujar cuando están haciendo garabatos porque respetan el garabato como la fase inicial de un proceso; en cambio, no se dan cuenta de que la producción de sonidos a veces desagradables, como los chirridos con los objetos, obedecen a una exploración del mundo y a una fase inicial de otro tipo de lenguaje. (Gainza, 2001, s/p)

²⁸ Quando dava aulas aos seus sobrinhos, nos primórdios de suas atividades pedagógicas.

²⁹ Felizmente, con el tiempo fui aprendiendo que cada uno de los chicos tenía su impronta y que cada persona manifiesta una forma posible, personal y única, de acercarse al acto de producción, a la creación musical.

técnica. Para uns, a improvisação servirá para integrar elementos externos à música; para outros, para concretizar aproximações de caráter analítico-musical. A alguns servirá para estimular a originalidade de seus alunos; a outros para ensinar-lhes a adaptar-se com flexibilidade a normas pré-estabelecidas. O progresso na evolução pessoal do pedagogo consistirá então na ampliação de suas motivações internas, a partir do objetivo primeiro que, para todo professor, é conectar-se, através da tarefa musical, com a natureza profunda e com as necessidades de desenvolvimento de seus alunos. (GAINZA, 1990, s/p)³⁰

A motivação para a improvisação se dará ora pela sensibilidade do professor em relação às necessidades do aluno, ora pelos próprios impulsos ou desejos do aluno, de forma que se pode verificar que a improvisação não se restringe a um fim em si mesma, mas vislumbra benefícios que vão além da própria improvisação.

As técnicas de improvisação introduzidas adequadamente ao longo de todo o processo da educação musical contribuem para que se alcance a tão almejada integração do fazer com o sentir e o conhecer. (Gainza, 1990, s/p)³¹

Gainza (2007b, p.26) diz que o processo da improvisação pode ser desencadeado por dois tipos de estímulos: 1. Musicais (ou específicos); 2. Extramusicais (ou gerais). Os estímulos musicais são os relativos a materiais ou estruturas sonoras; os estímulos extramusicais se referem a objetos, pessoas, situações de todo tipo, ou condutas humanas, fazendo uso de metáforas e imagens, onde podemos supor como exemplos: imaginar um mergulho no fundo do mar, uma festa dos bichos no zoológico, etc.

Estes estímulos, portanto, darão um caminho a ser seguido, subentendendo-se que improvisar não é apenas executar coisas aleatoriamente, mas que há um objetivo ou um direcionamento, um pensamento sobre o que se está executando (Longo; Aggio, 2014, p.110). Gainza chama de ordem ou orientação (consigna) a motivação dada ao aluno e a classifica pelo estilo ou tipo de atividade:

1. Improvisação livre: improvisação espontânea.
2. (a) Investigação – Exploração; (b) Prática (ejercitación): manipulação de materiais sonoros e exercitação dos mesmos.
3. (a) Descrição – relato; (b) Evocação: manipulação de objeto sonoro internalizado com um roteiro a seguir e evocação de climas com estrutura indefinida.
4. (a) Imitação (de um modelo); (b) Correspondências: imitação de um modelo imediato ou internalizado e correspondências com outra linguagem.
5. Jogo com regras: determinar regras para tocar como numa brincadeira.

³⁰ Encontra-se também em Gainza, 2002, p. 61,62.

³¹ Encontra-se também em Gainza, 2002, p. 68.

6. Automatismos motrizes e psíquicos: em primeiro plano, o acaso e o subconsciente, deixando momentaneamente de lado a consciência mental e a consciência auditiva. (GAINZA, 2007b, p.28, tradução nossa)

Os objetivos a serem atingidos em uma improvisação podem ser vários e distintos, dependendo de muitas variantes, sempre considerando as características e as necessidades individuais de cada aluno. Quanto aos objetivos específicos da improvisação, Gainza sintetiza da seguinte maneira:

1. Aproximação e tomada de contato com o instrumento (e por seu intermédio, com a música).
2. Aquisição dos elementos da linguagem musical.
3. Desenvolvimento da criatividade.
4. Fortalecimento da técnica instrumental. (GAINZA, 2007b, p.25, tradução nossa)

Seguindo essas reflexões pode-se inferir que: 1. A improvisação promove o conhecimento do teclado pela exploração nas teclas e a conexão direta com os sons, tornando o instrumento mais próximo do executante, como uma possibilidade palpável, real, concreta, sem, no entanto, utilizar as diretrizes de uma leitura musical. 2. Considerando-se as noções de pulso, ritmo, compasso, escala, acorde, fraseado, forma, andamento, expressão, gênero, estilo, todos estes dados da linguagem musical podem ser trabalhados a partir da improvisação. 3. Quando se improvisa, tem-se que tomar decisões momento a momento, buscando ideias, ou seja, desenvolvendo a criatividade. 4. Pode-se orientar a improvisação para se trabalhar elementos específicos da técnica como uma sequência de dedilhados, execução de intervalos ou determinada articulação, e mesmo em uma improvisação espontânea, sem nenhum direcionamento, pode acontecer que o aluno, buscando executar sons que imaginou, supere suas possibilidades técnicas.

O jogo musical e a improvisação, em suas formas livres e “pautadas”, contribuem ativamente para a mobilização e metabolismo das estruturas musicais internalizadas, bem como promove a absorção de novos materiais e estruturas mediante a exploração e manipulação criativa dos objetos sonoros. (GAINZA, 1990, s/p)

Gainza ainda ressalta que no estudo do repertório associado à manipulação dos elementos musicais nele contidos por meio da improvisação, o aprendizado se torna mais eficiente e consciente.

O estudo das obras do repertório vocal e instrumental, em qualquer nível e especialidade, deveria supor uma aproximação aos materiais, estruturas e condutas musicais do autor o que, sem dúvida, se concretiza melhor através da improvisação. (GAINZA, 1990, s/p)

Como consequência das improvisações, é possível que surjam composições a partir da elaboração de ideias que brotaram da atividade. Pode-se constatar a valorização que Gainza dá também aos processos de composição, pois se encontram músicas compostas pelos próprios estudantes em seus livros que contém partituras, e nos programas de concerto de seus alunos. “Cada novo tema pode se converter automaticamente em um tema de improvisação ou exploração pessoal, atividade capaz de conduzir à criação de uma breve composição musical” (Gainza, 2007b, p. 53). Ela considera que alguns alunos se inclinam mais para a improvisação, enquanto outros preferem compor ou interpretar. (p. 60)

Para Gainza a relação indivíduo-instrumento por meio da improvisação, cria uma intimidade que supera possíveis crises na relação com o instrumento e se mantém por toda a vida. (2007b, p. 52-53)

Apesar de tantas pesquisas e experiências positivas em relação às atividades de criação em aulas de música e especificamente de instrumentos, Gainza segue indagando:

Se tudo parece ser tão natural e óbvio - o jogo, a descoberta, o movimento, a experiência para o desenvolvimento - por que então as formas criativas de ensino demoram tanto para chegar às aulas e aos recintos acadêmicos? (Gainza, 1990, s/p)

3. RECORTE HISTÓRICO NO BRASIL E EXPERIÊNCIAS DE QUATRO EDUCADORES MUSICAIS SOBRE O ENSINO DE PIANO

3.1. Caminhos percorridos no Brasil

Neste capítulo aponta-se como vem sendo tratado o ensino do piano nas últimas décadas. Para isso, pontuam-se aspectos históricos que culminaram em algumas posturas atuais.

Desde as origens do ensino de piano no Brasil até meados do séc. XX, nota-se que não houve mudanças significativas. O ensino foi pautado segundo os moldes europeus, tendo o currículo dos conservatórios brasileiros seguido, principalmente, o mesmo padrão do currículo do Conservatório de Paris que direcionava o estudo para a formação de virtuosos, focado no aprendizado da leitura e técnica para a execução de obras consagradas do repertório erudito tradicional.

Esperidião (2012), comentando sobre as descobertas ocorridas em vários campos do saber na passagem do séc. XIX para o séc. XX, constata que não houve repercussão no ambiente do ensino instrumental.

As mudanças não atingiram o âmbito do ensino profissional de música, que permaneceu no modelo de uma formação técnico-instrumental, de programas pré-estabelecidos, priorizando-se o repertório europeu dos séculos XVIII e XIX, quantificados e com alto grau de exigência virtuosística. (Esperidião 2012, p.167)

No que se refere à educação musical geral, no entanto, destacam-se grandes educadores que trouxeram inovações e imensas contribuições para o avanço do ensino de música: E. J. Dalcroze (1865-1950), C. Orff (1895-1982), Z. Kodály (1882-1967), E. Willems (1890-1978) e S. Suzuki (1898-1998). Suas ideias não ficaram restritas aos seus países de origem, mas se espalharam, em maior ou menor intensidade, por muitos outros países, inclusive pelo Brasil. As propostas destes educadores são classificadas como “métodos ativos”. O motivo de serem assim denominados, segundo Fonterrada, é:

todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida. É pela vivência que a criança aproxima-se da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida. (FONTERRADA, 2008, p. 177)

Gainza ressalta, referindo-se aos mesmos mestres:

Com eles se dá uma revolução ideológica profunda no âmbito da educação musical, ao deslocar a ênfase, que até então havia recaído na disciplina musical, para o destinatário do ensino – o educando – e seus processos de desenvolvimento. (GAINZA, 1988, p.104)

Estas personalidades suscitaram reflexões de muitos educadores no Brasil, inspirando iniciativas das quais citam-se algumas aqui, assim como seus desdobramentos.

Antônio Leal de Sá Pereira (1888-1966), importante educador musical brasileiro, estudioso da pedagogia e da psicologia, atento às inovações que estavam sendo feitas fora do Brasil, conheceu o trabalho de E. J. Dalcroze (1865-1950). Em 1936 encontraram-se no Congresso Internacional de Educação Musical realizado em Praga. Esteve também em Genebra e após seu retorno, inaugurou, com Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1961), o primeiro curso de ensino elementar de música do país, que denominou Iniciação Musical, no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, em março de 1937, com método de ensino musical baseado na Rítmica Dalcroziana. No ano seguinte, Sá Pereira introduziu o curso no Instituto de Música, hoje Escola de Música da UFRJ.

Em seu livro *Psicotécnica do ensino elementar de música* (1937), Sá Pereira já apontava para os problemas e os erros cometidos pela pedagogia musical de sua época:

O ensino antigo desconhecia a criança. Preocupado unicamente com o programa, a matéria a ser ensinada, tinha assim uma orientação intelectualista e informativa. ... Não passava pelo espírito do professor que só se aprende verdadeiramente através da própria experiência, e que a função primordial do mestre deve consistir em despertar a curiosidade e o interesse e a vontade de aprender do aluno, e em canalizar e dar direção acertada à atividade que tinha logrado despertar. A maneira variada de lecionar segundo a idade do educando, a vantagem de previamente lhe estimular a curiosidade e o interesse, e mesmo de o deixar descobrir por si, ativamente, em vez de lhe fornecer informações já prontas..., a pedagogia antiga as desconhecia. (PEREIRA, 1937, p. 28)

Ele lamentava a falta de formação pedagógica nos cursos de música e também a falta de interesse dos professores em se aprofundar nos estudos de pedagogia musical e psicologia. Como professor no Curso de Formação para Professores no Rio de Janeiro, ensinava seu método que tinha influências da pedagogia de Dalcroze.

Sá Pereira foi um dos pioneiros da pedagogia do piano no Brasil. Em 1932, instituiu a disciplina Pedagogia Musical, especialmente do piano, no Instituto Nacional de

Música – Rio de Janeiro. Escreveu um tratado, *Ensino Moderno do Piano: aprendizagem racionalizada* (1933), no qual aborda a técnica pianística e outras questões como a leitura e o desenvolvimento da audição.

O estudo da técnica, para ele, deveria ser realizado de forma consciente e a serviço da musicalidade. Corvisier (2009) faz um estudo detalhado deste tratado de técnica, ressaltando também outros aspectos:

Sá Pereira procurou instigar o espírito de questionamento, de incentivo à pesquisa e reflexão acerca dos aspectos da execução instrumental e do ensino do piano. Seu conteúdo revela uma necessidade premente no que concerne uma formação mais completa do aluno de piano. (CORVISIER, 2009, p.77)

Para ele, o professor deveria estimular a imaginação, a curiosidade e a sensibilidade da criança, e buscar o desenvolvimento auditivo, do senso rítmico e da leitura. Como sabia que nem todos os alunos seriam concertistas, já pensava que deveriam ser oferecidos cursos diferenciados, visando a formação de virtuosos e/ou de “músicos, habilitados a tocar com desembaraço, a acompanhar, a ler à primeira vista, a transpor e também... a lecionar” (Sá Pereira³² apud Corvisier 2009, p. 65).

Apesar de inovador em muitos aspectos, Sá Pereira, em seu método, não abordou a questão da criação em aulas de instrumento, mesmo tendo tido contato com Dalcroze, que era defensor das práticas criativas ao instrumento e considerava o aprendizado do piano facilitado pela improvisação.

Sá Pereira trabalhou e pesquisou conjuntamente com Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1961), destacada professora de piano, canto e iniciação musical, que seguiu com o curso de Iniciação Musical montado por eles no Conservatório Brasileiro de Música.

Liddy, que também se empenhou em colaborar com o desenvolvimento da educação musical, criou, em 1948, o curso de especialização em Iniciação Musical. Ermelinda Paz (2000, p. 63) escreve sobre a proposta de Liddy: “Através da improvisação de ritmos e melodias, o aluno desenvolvia sua criatividade”.

Em 1949, Liddy realizou a Semana da Criança, com debates públicos sobre A Criança e a Interpolação das Artes. O que se constatou naquele evento, segundo a professora

³² PEREIRA, **Curso de Pedagogia Musical: sua razão de ser**. In: Revista da Universidade do Rio de Janeiro, Série II, n. 2, dezembro de 1932, p.228.

Ruth Paramis, é que a criança tinha vivência musical, mas pouco criava em comparação com as outras artes, e que a criação em música precisava ser valorizada. (Paz, 2000, p. 61)

Segundo Rocha (2013), Liddy conviveu com personalidades importantes do meio musical e pianístico, organizava muitas audições de alunos de instrumento nos quais se executavam músicas do repertório europeu e de autores brasileiros. Não se encontra menção à atividades de criação em suas aulas de instrumento.

A inovação trazida pelos métodos ativos impulsionou iniciativas no Brasil. A preocupação estava em desenvolver a percepção auditiva, a vivência antes dos conceitos, a teoria ligada à prática, a utilização de movimentos corporais no aprendizado. Embora isso ocorresse dentro das classes de iniciação musical, nota-se que essa prática não se estendia ao ensino de instrumentos. Este estava alheio aos movimentos que vinham ocorrendo no campo da educação musical, seguindo os moldes tradicionais de ensino instrumental. Verifica-se que a grande parte dos professores de instrumento vinha repetindo o modelo no qual eles próprios foram formados.

Sem grande repercussão, na segunda metade do séc. XX, aos poucos, o aparecimento de outras iniciativas no campo do ensino instrumental no Brasil faz-se notar.

Ernst Widmer (1927-1990) suíço naturalizado brasileiro em 1967, escreveu um conjunto de peças distribuídas em 5 volumes intitulado *Ludus brasiliensis*: 162 peças progressivas para piano, publicado em 1966. Nos objetivos da obra, Widmer aponta novos caminhos para o ensino:

- Abrir caminhos para a compreensão da música moderna;
- Despertar o espírito criador do estudante através de improvisações;
- Cuidar da independência das mãos através de cânones de melodias conhecidas;
- Fornecer material para a leitura à primeira vista;
- Facilitar o estudo dos ornamentos e de polirritmos;
- Apresentar músicas com três e mais pautas para acostumar o estudante a ler partituras e tocar em conjunto. (WIDMER, 1966, p.3)

O compositor almejava objetivos que, provavelmente alguns, ainda nem haviam sido pensados pela grande maioria dos professores da época. Nas peças de improvisação, para orientar o aluno na execução de sua criação, ele escreveu indicações bem claras. Mesmo com todo o didatismo da obra, observa-se que ela não tem sido utilizada em larga escala pelos professores de piano.

Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves (1924-2015), também desenvolveu importante trabalho na pedagogia do piano. Ermelinda Paz menciona que “Maria de Lourdes não tinha o menor interesse em lecionar. Esse caminho foi-lhe despertado pelo professor Sá Pereira quando era sua aluna no curso de Pedagogia Musical” (Paz, 2000, p. 107).

A inovação trazida por Gonçalves foi a ampliação das possibilidades do aluno no instrumento. Ela dirigiu seu olhar para os muitos alunos que não se tornariam virtuosos do instrumento, mas que ainda assim, tinham interesse em tocar para fins diversos ou simplesmente pelo prazer em fazer música ao piano.

Estudou com vários mestres, dentre eles, Dulce Saules e Magdalena Tagliaferro, das quais recebeu sólida formação pianística para capacitá-la a vir a ser concertista, porém Gonçalves teve interesse pelo ensino e tendo tomado contato com o movimento de piano em grupo que se desenvolvia nos Estados Unidos, iniciou sua pesquisa sobre este tema em 1976. Em 1978, obteve bolsa de pesquisa da Fulbright Commission, o que lhe deu oportunidade de fazer cursos, estagiar e observar como se desenvolvia o piano em grupo naquele país. Após este período, no qual conheceu de perto o trabalho de Frances Clark, Robert Pace e principalmente de Louise Bianchi, desenvolveu um trabalho de piano em grupo no Brasil, tendo como princípio norteador a aquisição de habilidades funcionais:

- Saber usar o teclado tocando por imitação ou por audição (tocar de ouvido)
- Ler música no teclado: do texto musical; de cifras; à primeira vista
- Harmonizar no teclado
- Acompanhar
- Transportar
- Criar: improvisar; compor
- Dominar a técnica instrumental
- Executar repertório: solo; de conjunto
- Analisar e ouvir criticamente
- (GONÇALVES, 1989, v.2, p.48)

Gonçalves ressalta que estas atividades devem ser apresentadas de maneira integrada desde o início do estudo, fornecendo ao aluno uma formação abrangente, com a qual ele poderá vir a ser um pianista solista, de câmara, de conjunto, correpetidor, acompanhante (coro, ballet, etc.), regente, compositor, professor, arranjador, transitando pela música erudita ou popular, ou apenas um apreciador consciente.

Elaborou um trabalho bastante aprofundado no qual contemplou todas as habilidades funcionais listadas acima por meio de textos, atividades, repertório, sugestões

para audição e criação. Escreveu entre 1985 e 1989, *Educação Musical através do Teclado*, quatro manuais do professor, e com a colaboração de Cacilda Borges Barbosa, quatro livros do aluno, que posteriormente, seguiu fazendo revisões e ampliações, totalizando 10 livros. Escreveu ainda mais um, em 2012, intitulado *Primeiro Grupo de Peças de um Repertório Comentado – Renascimento*. A partir do título deste último livro, editado três anos antes de seu falecimento, é possível deduzir que ela tinha em mente outros grupos de peças que não chegaram a ser publicadas³³.

Os livros trazem orientações bastante claras e precisas. Além de indicações de como usá-los com os alunos, Gonçalves escreveu recomendações didáticas e pedagógicas, apresentando estratégias de ensino, procedimentos metodológicos e atitudes desejáveis ao professor, com embasamento na filosofia e na psicologia.

Já na apresentação do manual do professor, Gonçalves colocou os princípios que regem o conjunto de seus livros:

[...] caracteriza-se pelo enfoque dado à correlação entre executar, criar e ouvir música.... o movimento da Educação Musical através do Teclado reconduz o piano à sua condição de instrumento a serviço da música e não apenas a serviço do virtuose. Objetiva a formação da pessoa musicalmente educada, que poderá vir a ser profissional ou amador, pianista ou não. (GONÇALVES, 1989, 1º vol. p.V, grifos do original)

Ressalta-se que inclusive a maneira de abordar a leitura é diferenciada da que se fazia até então.

O que se busca é que o sentido de desenhos musicais sejam lidos como um todo (percepção visual), com seu significado expressivo (conceituação), comunicados adequadamente através da execução no teclado (técnica) e realimentados pelo prazer de fazer música (apreciação). (GONÇALVES, 1989, vol.2, p.vii)

Gonçalves procurou disseminar suas ideias oferecendo o que aprendeu por estudos, pesquisas e através de própria experiência, o que se verifica pela quantidade de

³³ GONÇALVES, M. L. J. **Educação musical através do teclado**: Primeiro Grupo de Peças de um Repertório Comentado – Renascimento, v.5 (5º Bloco de Atividades). ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2012 (2ªed).
 _____; BARBOSA, C. B. **Educação musical através do teclado**, v. 5 (4 Blocos de Atividades). ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2004 a 2007.
 _____; BARBOSA, C. B. **Educação musical através do teclado**, v. 4. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2002.
 _____ **Educação musical através do teclado**: Estudos Suplementares. Ed. Maringá: [s.n.], 1992.
 _____ **Educação musical através do teclado**, manual do professor, v. 4. ed. Valença: Valença, 1989.
 _____ **Educação musical através do teclado**, manual do professor, v. 1,2,3. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1989.
 _____ **Ciranda, Cirandinha**, ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1987.
 _____; BARBOSA, C. B. **Educação musical através do teclado**, v. 1,2,3. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1986

detalhes, indicações, conselhos escritos em seus livros, sendo inclusive bastante cuidadosa nas orientações ao professor. Especifica também as características metodológicas do seu trabalho:

- Integração música / execução instrumental, partindo do teclado para a página musical;
- Desenvolvimento em espiral do processo de aprendizagem de conceitos (teoria) e habilidades funcionais (prática);
- Participação ativa do aluno em todo o decorrer da aula, como membro de um grupo liderado pelo professor (algumas vezes, a liderança pode ser cedida a um aluno);
- Envolvimento de todo o grupo em todas as atividades;
- Verbalização, que funciona como autocomando por parte do aluno, sendo ao mesmo tempo, estratégia de ensino, pois permite ao professor sentir como o aluno absorve os conceitos e deles se vale na prática de habilidades;
- Estímulo à criatividade, como meio de auto-expressão e ao mesmo tempo de verificação de apreensão de conceitos;
- Hábito do debate, da discussão, do comentário, o que a um só tempo, oferece oportunidades de participação ativa e treino auditivo e audição crítica;
- Cuidado com as primeiras impressões na habilidade de leitura musical no teclado, que funciona, ao mesmo tempo, como instalação de hábitos de estudo;
- Favorecimento de oportunidades iguais nas áreas do sentir, do criar e do executar, que se conjugam no prazer de fazer música. (GONÇALVES, 1989, v.1, p.13)

Embora ela encontrasse vantagens na situação de aulas em grupo, como sendo mais dinâmica, econômica, mais eficiente em termos do desenvolvimento da musicalidade e mais atraente e divertida para as crianças, ela considerava que o mais importante é a metodologia que pode ser usada igualmente nas aulas individuais. (Gonçalves, 1989, v.1 p.2).

Na história do ensino do piano no Brasil, Gonçalves foi uma importante autora brasileira a tratar das práticas criativas em aulas de instrumento, numa época em que pouco se falava sobre este tema, fundamentando suas ideias e ainda publicando livros para se trabalhar com os alunos. Ela mesma reconheceu a importância não só histórica como também para o desenvolvimento do ensino do piano no Brasil, afirmando em seu site: “teve início uma nova etapa na área da Pedagogia do Piano no Brasil com a entrada do Ensino de Piano em Grupo - EPG, sua Filosofia e decorrente Metodologia de Ensino, voltadas para a educação musical de base e para o uso funcional de um instrumento a serviço da Música”. (Gonçalves, 2014)

Todo esse trabalho, embora utilizado por vários professores, não teve larga divulgação e penetração no país. Com o tempo vem alcançando reconhecimento, sendo objeto

de estudo, podendo-se verificar em livros e trabalhos acadêmicos como os de Montandon (1992), Paz (2000), Hollerbach (2003), Ramos (2005), Almeida (2014).

Uma grande contribuição para o ensino do piano, especificamente em questões relativas às práticas criativas instrumentais, foi dada pela educadora musical argentina, Violeta Hemsy de Gainza. Suas ideias, referentes à educação musical geral e também ao ensino instrumental, tem penetrado no país devido a sua extensa literatura, incluso vasto material de ensino de piano, e a sua frequente vinda ao Brasil para ministrar palestras e cursos, participar de encontros e congressos de educação musical, nos quais defende largamente o uso da criação em aulas de instrumento.

Gainza defende que o ensino deve ter uma abordagem ampla e de qualidade desde o início dos estudos.

Nos níveis iniciais da educação instrumental, atualmente, se inclui a formação musical... Uma iniciação instrumental integral inclui então: linguagem musical; leitura; iniciação às estruturas rítmicas, harmônicas, melódicas e formais; improvisação; composição; repertório; integração com atividades corporais e artísticas, etc³⁴. (GAINZA, 2002, p. 109, tradução nossa)

Gainza considera que qualquer pessoa normal com desejos de aprender e disposta a dedicar um tempo mínimo à prática do que está incorporando, pode chegar a um nível médio. Os problemas e as dificuldades muitas vezes estão mais relacionados às capacidades pedagógicas de transmissão por parte do professor, que às capacidades de absorção dos alunos. (GAINZA, 2002, p. 111)

Gainza se ocupa não só da matéria a ser ensinada, a música, mas também do aluno e daquele que ensina.

Acredito que um professor precisa ter fortes princípios sobre o que pretende alcançar através do ensino e uma grande sensibilidade e conhecimento das necessidades atuais de seus alunos. ... Atualmente, a tendência não é "combinar" métodos ... mas integrar ideias e princípios³⁵. (GAINZA, 2002, p. 111)

³⁴ En las etapas iniciales de la educación instrumental, en la actualidad, se incluye la formación musical... Una iniciación instrumental integral incluye entonces: lenguaje musical; lectoescritura; iniciación a las estructuras rítmicas; armónicas, melódicas y formales: improvisación; composición; repertorio; integración con actividades corporales y artísticas, etc.

³⁵ Creio que um maestro necesita tener principios firmes acerca de lo que pretende lograr a través de la enseñanza... y una gran sensibilidad y conocimiento de las necesidades actuales de sus alumnos. ... En la actualidad, la tendencia no es "combinar" métodos ... sino integrar ideas y principios.

Elvira Drummond, educadora musical brasileira, atuante no ensino de piano, em cursos para professores e congressos, tem um vasto material pedagógico publicado³⁶ para musicalização, piano e outros instrumentos. Nota-se em seus métodos escritos para piano um objetivo claro: que seus livros sejam também utilizados como uma ferramenta de musicalização. No *Caderno Preparatório* (1988), inicia com a exploração do piano em toda a sua extensão, considerando a anatomia da criança, utilizando procedimentos que favorecem a uma boa colocação da mão e a aquisição da técnica pianística; faz uso de uma pré-leitura em que o aluno vai assimilando as poucas as noções de altura, duração, compasso, andamento, ao mesmo tempo que conhecendo o teclado. Dando continuidade à sua proposta, no livro *Nossos dez dedinhos* (1994), apresenta a leitura na pauta e conceitos teóricos sempre associados às músicas que o aluno está tocando. Em ambos, inclui atividades de transposição e propostas de criação, apresentando tudo de forma lúdica.

Segundo seu relato, em entrevista à autora (2014), sempre gostou de criar ao piano de uma forma muito natural e espontânea, reforçada pelo estímulo dos pais, e como professora, procura trazer essa mesma atmosfera livre para que seus alunos também criem. Transparece em seus livros sua própria veia criadora nas composições e nos arranjos para acompanhar as peças de alunos, com ritmos e harmonias diferenciadas para cada peça.

Além dos trabalhos de criação de músicas e textos, sugeridos em suas publicações, Drummond, objetivando ampliar o repertório, o conhecimento musical, e o desenvolvimento pianístico, escreveu outros livros com propostas específicas empregando a extensão do pentacorde, obras à 4 e 6 mãos, estudos e peças sobre temas variados. Empenhada em transmitir dados artísticos pertinentes à cultura brasileira, faz o aproveitando de canções brasileiras, que juntadas a de outros países, apresentam estilos e gêneros variados.

Na introdução do *Caderno Preparatório*, ela escreve:

Convém lembrar que, antes do pianista está o músico a ser formado e que o primeiro não existe sem o segundo, portanto, foi em função do desenvolvimento da musicalidade, criatividade e, sobretudo da busca de uma atitude natural da criança em relação ao piano que nasceu o “Caderno Preparatório”. (DRUMMOND, 1988, p.1)

O grande valor de Drummond está no conjunto de sua obra. As propostas de criação não estão explícitas em todos os livros, porém a importância dada por Drummond à

³⁶ As obras publicadas constam no site oficial <<http://www.elviradrummond.com.br/>>

criação pode ser verificada em suas falas em entrevistas, cursos e congressos, sendo assim um estímulo a outros professores.

Do mesmo modo que a prática da redação exercita a capacidade de manifestar ideias e demonstra a real compreensão do idioma, considerando desde as regras gramaticais às questões de natureza semântica, a prática da criação musical exercita a capacidade de manifestar ideias e demonstra o entendimento da sintaxe musical, envolvendo aqui as informações de natureza teórica. A cada etapa conquistada, convém abrir espaço para a criação — excelente recurso que nos permite constatar a aplicação de todo o conhecimento absorvido! Os alunos reagem bem à oportunidade da experiência criativa. Quanto mais cedo iniciam nessa linha de trabalho, mais facilidade em absorver essa prática e entregar-se a ela, de forma espontânea, independente da solicitação do professor. (DRUMMOND, 2014)

Outra influência em relação a práticas criativas em aulas de piano foi da estadunidense Marion Verhaalen que veio várias vezes ao Brasil e difundiu o trabalho de piano em grupo em oficinas de pedagogia do piano. Ela foi assistente de Robert Pace³⁷, e na época em que trabalhou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, publicou, em língua portuguesa, dois volumes intitulados *Explorando Música Através do Teclado* (1989 e 1993), livro do aluno e um Guia do Professor, nos quais inclui atividades de improvisação em cada uma das unidades do livro.

O conteúdo de *Explorando Música* está organizado em unidades com equilíbrio de técnica, leitura, treinamento auditivo, transposição, memorização, improvisação e repertório. Cada um destes elementos é essencial ao processo integral de aprendizagem. (VERHAALLEN, 1989, p.7)

A pianista, professora e pesquisadora Moema Craveiro Campos traz uma visão do ensino musical que transcende o aprendizado da música, mas que educa para a inteireza do ser, traça proposta de um fazer musical que integra os aspectos intuitivo, sensorial, racional e espiritual. No prefácio de seu livro *A Educação Musical e o Novo Paradigma* (2000), Campos relata que:

A razão deste trabalho é considerar aspectos do ensino do piano, no qual a educação musical e a execução de um instrumento colaborem para a inteireza do ser humano no novo milênio. Em síntese, é colaborar para uma educação baseada no desenvolvimento dos aspectos espiritual, mental e físico, aqui identificados como: espiritual – a improvisação, a criação e a expressão musical; o mental - o intelectual, a leitura, as várias escritas da música; o físico – a preparação dos dedos como instrumentos de nossa livre expressão musical. (CAMPOS, 2000, p. xxi)

³⁷ Pace esteve no Brasil na década de 70, fazendo a explanação de seu método por meio de workshops.

Campos preocupa-se com o direcionamento dado apenas à interpretação musical de repertório no ensino tradicional de piano e com o sentimento de frustração que pode ser gerado em estudantes de piano pelo fato de não terem sido preparados e não se sentirem capazes de tirar uma música de ouvido, acompanhar o canto dos amigos ou improvisar. Ressalta a importância da exploração do instrumento, da improvisação e da criatividade complementando o ensino tradicional, enriquecendo e facilitando a aprendizagem globalizante.

O ato de improvisar tem seu desenrolar próprio, começando com a permissão do experimentar e desenvolvendo-se de acordo com o domínio dos dedos, percepção auditiva, sensibilização e conhecimento da linguagem musical. (CAMPOS, 2000, p. 109) Muito produtivo é usar a improvisação como técnica de trabalho das dificuldades do aluno – sejam elas rítmica, melódicas, harmônica, no uso dos conceitos ou mesmo de digitação. (p. 112)

Campos tem uma visão bastante abrangente quanto aos benefícios da utilização de práticas criativas ao instrumento. Em entrevista dada à autora, ela elucida que:

A criatividade no instrumento além de ser terapêutico, de fazer soltar a imaginação na criação de ideias musicais, aproxima a pessoa do instrumento. A fará mais sensível aos recursos do instrumento, abrindo os seus ouvidos às nuances e detalhes da interpretação musical, sensibilizando-o para ser um intérprete mais completo. Lhe dará a liberdade necessária para o verdadeiro envolvimento com os sons, tirando-o do certo / errado para a dimensão da expressão livre e sincera. (CAMPOS, 2014)

Ela chama a atenção para um dado importante: o experimentar está ligado à permissão do erro, e o erro pode vir a ser a transformação da ideia musical, tornando-se acerto. Defende o uso da improvisação como forma de livre expressão. Alerta que “o aluno precisa ser observado, respeitado, solicitado e incentivado com o máximo cuidado pelo professor” (Campos, 2000, p. 112)

Campos identifica dois tipos de aprendizagem: a prática intuitiva – ligada ao tirar de ouvido, e a prática proveniente do intelecto – como a leitura – o conhecimento racional. Escreve que esses caminhos são complementares para a realização musical. Essa prática paralela proporciona a interação dos dois hemisférios cerebrais na busca do conhecimento e consciência musical. (Campos, 2000, p. 149 e 150)

Em vários pontos de seu livro, Campos escreve que o aluno deveria ter um envolvimento prazeroso com o instrumento que lhe permita expressar-se por meio dele, gerando maior interesse e intimidade, e conseqüentemente, um maior desenvolvimento no

instrumento. Explana que “Seria como se a chave para o prazer de fazer música fosse a realização e satisfação de sentir “eu posso” realizar o que “eu gosto”. (Campos, 2000, p. 79)

Na conclusão, Campos sintetiza seu pensamento quanto ao ensino do instrumento:

Este trabalho busca repensar o processo de aprendizagem do piano.... Traz à tona valores... , como: a importância da participação da pessoa como ser pensante que constrói e explora sua criatividade ao aprender algo, usando a liberdade de se expressar, a intuição e inspiração para alçar voos mais altos, dando-lhe o direito de reconhecer o conteúdo espiritual que da arte emana. Procura reconhecer a individualidade do aluno, ao convidá-lo a acreditar em si mesmo, adaptando-o ao instrumento de maneira ativa, espontânea e prazerosa. (CAMPOS, 2000, p. 191)

Tendo em vista as diversas contribuições dessas importantes personalidades para a pedagogia musical, alguns autores se dedicaram a analisar como vem ocorrendo o desenvolvimento do ensino de piano no Brasil. Esses autores fundamentaram suas análises nos livros ou métodos para piano existentes no mercado e os que são de fato utilizados, assim como na pesquisa do pensamento vigente em relação ao que é importante ensinar e de que maneira. Buscaram compreender a prática dos professores, verificando se eles têm mantido a maneira tradicional de ensinar, nos moldes em que eles próprios foram formados ou se buscam outros caminhos mais condizentes com as atuais reflexões sobre educação musical e formação instrumental.

Sampaio (1996) fez um levantamento e analisou 67 métodos brasileiros para piano do séc. XX, sendo um do séc XIX do padre José Maurício para pianoforte e os classificou em cinco grupos segundo suas principais características. A principal observação verificada por ele foi a modificação do objetivo do Ensino Musical dos primeiros tempos quando se priorizava a formação de virtuosos.

A metodologia de ensino do piano restringia-se, portanto, ao desenvolvimento da habilidade técnica e à execução de repertório. [...] Com o pensamento moderno do ensino, buscou-se promover a criatividade dos alunos através de composições, improvisações que viriam a fazer parte da sua vida musical. O domínio cognitivo da criança foi honrado, dadas as dificuldades motoras, intelectuais e abstratas de todo o processo. (SAMPAIO, 1996, p.52-53)

Em sua Dissertação de Mestrado, Sampaio (2001) retoma e amplia o trabalho anterior, focalizando dois métodos, e estabelecendo critérios mais aprofundados de análise. Verifica que, com o desenvolvimento do ensino instrumental, algumas dificuldades “passaram a ser encaradas não como problemas insolúveis de decodificação dos símbolos musicais, mas

como passíveis de desdobramentos em questões que, necessariamente, deveriam ser vivenciadas e resolvidas antes da leitura na pauta.” (p.1)

O autor aponta que a questão não se restringe aos métodos em si, mas passa pelo professor que os empregará ou não:

Frequentemente, o professor se sente inseguro ao escolher material didático para seus alunos. Falta-lhe não só uma literatura que o ajude a estabelecer critérios objetivos e confiáveis para analisar aquele material, como também, muitas vezes, não está informado quanto às abordagens e recursos pedagógicos mais atualizados. (SAMPAIO, 2001, p.3)

Sampaio define o termo “iniciação ao piano” inspirado nos parâmetros³⁸ propostos por Uszler³⁹: 1) quanto à leitura; 2) quanto às habilidades técnicas; 3) quanto às habilidades funcionais; 4) quanto a aspectos musicais e expressivos⁴⁰. (Sampaio, 2001, p.2) Sugere que, com estes parâmetros, o professor terá elementos para avaliar um método e utilizá-lo, fazendo adaptações, se necessário. “A consciência das falhas de um método são importantes na medida em que lhe permite buscar soluções em outros livros ou até mesmo de inventar suas próprias respostas para cobrir tal deficiência.” (Sampaio, 2001, p. 122)

Chama a atenção sobre a importância de um competente professor que busque conhecer estratégias a fim de adequá-las ao potencial do aluno, e que possa estimular o interesse, a participação ativa e o prazer dos alunos.

³⁸ 1) quanto à leitura: ler uma pauta dupla de cinco linhas, nas claves de fá e de sol; ser capaz de fazer leitura relativa, por intervalos; ler ritmos em compassos simples e composto; conhecer e compreender o mecanismo de construção de tonalidades.

2) quanto às habilidades técnicas: ter uma postura correta do corpo em relação ao instrumento; uma posição correta dos braços, punhos, mãos (arcada) e dedos; conhecer o toque *legato* e *staccato*, a posição de cinco dedos e dentro da extensão de 6ª, com alternância de mãos; executar notas duplas (2ª, 3ª, 5ª e 6ª); ter experiência com tipos de acompanhamento (baixo d'Alberti, baixo de valsa e outros); tríades e inversões tocadas em bloco ou quebradas, em muitas combinações, em ambas as mãos; saber deslocar as mãos, mudando sua forma e posição; ter independência entre as mãos quanto à dinâmica e à articulação; realizar a passagem do polegar (polegar sob a mão, mão sobre o polegar), escalas maiores, seus dedilhados, em uma ou duas oitavas, com mãos separadas e juntas.

3) quanto às habilidades funcionais: ler à primeira vista um repertório simples que contenha os conceitos estudados no método; improvisar melodias simples usando teclas pretas, padrão de cinco dedos ou escalas; transpor peças e melodias simples para tonalidades vizinhas; harmonizar melodias com acordes elementares, usando tipos simples de acompanhamento; improvisar melodias e acompanhamentos simples usando a estrutura fraseológica de pergunta-resposta; tocar progressões de acordes com tríades elementares em tonalidades maiores e menores.

4) quanto a aspectos musicais e expressivos: sentir o fraseado; ter experiência com dinâmicas básicas e com elementos de agógica; usar pedal como recurso expressivo.

³⁹ USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. **The well-tempered keyboard teacher**. New York: Schirmer Books, 1991, p. 214, 215 e 227.)

⁴⁰ O item 4 é acréscimo de Sampaio pesquisa aos elementos propostos por Uszler.

Moreira (2005) fez uma análise de livros didáticos disponíveis no Brasil para a iniciação ao piano e considera que o séc. XX foi um período de grande avanço para a didática pianística. No entanto, em sua pesquisa sobre a prática pedagógica em conservatórios, constatou que entre os professores de piano:

a utilização exclusiva do “método” continua servindo como garantia para a atuação dessas profissionais. Nem todas as professoras sentem-se preparadas para desenvolver atividades além da leitura, ou para enveredar no campo de utilização de outro tipo de repertório, que não o erudito. (MOREIRA, 2005, p.167)

Constatou também que os livros mais adotados⁴¹, nos onze conservatórios pesquisados, têm um direcionamento à leitura e técnica, caracterizando a abordagem do ensino tradicional. Em consulta a duas lojas⁴² de partituras da cidade de São Paulo, verificou que os livros mais vendidos são os que possuem esse mesmo tipo de abordagem.

Moreira, mesmo observando uma carência de novas publicações na área da pedagogia pianística, aponta alguns livros e suas abordagens que estão mais de acordo com postulados pedagógicos e musicais mais atuais.

percebeu-se que alguns livros já trazem essas melhorias, justamente nos pontos sugeridos – livros que nem sempre são conhecidos pelas professoras ou não constam dos programas dos conservatórios. Viu-se, também, que outros autores (como Campos; Clark, Goss & Grove; Gainza; Sampaio e Longo) têm uma concepção abrangente do ensino de piano, de maneira que esse ensino venha a extrapolar os limites do “método” e destaque a atuação do professor. (MOREIRA, 2005, p.162)

Entre as onze professoras entrevistadas, algumas limitam-se a procurar desenvolver a leitura musical de seus alunos, podendo concentrar-se exclusivamente no “método” ou adotando também livros de técnica, peças avulsas, à quatro mãos, e peças do repertório popular. Apenas três trabalham com criação nas aulas de piano, sendo que, para a improvisação, duas se apoiam em livros didáticos, uma delas utiliza o livro *Palitos Chinos* de Violeta H. de Gainza e outra adota o livro *Divertimentos* de Laura Longo (Moreira, 2005, p.166).

⁴¹ Os mais apontados foram: BOTELHO, Alice G. **Meu piano é divertido**. São Paulo: Ricordi, 1976. (7 conservatórios); FLETCHER, Leila. **Piano course**: book one. 22nd printing. Buffalo, NY: Montgomery Music, 1995. (6 conservatórios); BURNAM, Edna-Mae. **A dozen a day**: Mini book. Florence, Mills Music Co., 1974. (3 conservatórios).

⁴² “as lojas de música mais indicadas pelos professores e conservatórios de São Paulo – a Casa Vitale e a Casa Manon”, segundo pesquisa realizada por Moreira, 2005, p. 147.

Embora a maioria dessas professoras mantenha uma postura tradicional em relação ao ensino pianístico, algumas das entrevistadas

têm procurado alternativas para enriquecer as aulas de piano que ministram, utilizando vastamente jogos e atividades lúdicas, capazes de facilitar a compreensão musical, além de propiciar a estruturação adequada do corpo e dos movimentos para a tarefa de tocar, a ampla exploração do piano por parte do aluno, o incentivo à improvisação e a composição, o desenvolvimento da percepção musical e o solfejo, preocupando-se, ainda, com a ampliação considerável do repertório a ser tocado. (MOREIRA, 2005, p.167)

Moreira admite que essas práticas têm trazido melhorias ao ensino de piano, mas se caracterizam como isoladas e particulares. Considera que a educação pianística está passando por “uma fase de transição em que coexistem diversas práticas” e que “trata-se de um momento de rupturas e questionamentos, reflexões e ações condizentes com os novos objetivos que se pretende alcançar”. (Moreira, 2005, p.165)

Alguns autores tem apontado a necessidade de superar o ensino tradicional. Por meio de pesquisas procuram demonstrar a importância de contemplar as diversas formas do fazer musical, de buscar desenvolver uma ampla compreensão musical e ainda dar atenção à formação geral do aluno, considerando e respeitando seus aspectos físicos, emocionais e espirituais, apoiados pelas descobertas da psicologia e filosofia e das diversas áreas que estudam os processos de aprendizagem. Em relação ao tema criação no ensino de instrumento, o número de livros, teses, dissertações e artigos, assim como materiais para serem utilizados pelo aluno no seu estudo de piano, vêm aumentando.

Maria Isabel Montandon, em sua dissertação de mestrado 1992, escreveu que a aula de piano deve ser considerada como “um momento de ensino da linguagem musical e não somente como adestramento da execução no instrumento” (p.1). Tratou do ensino de piano em grupo, fazendo um histórico dessa modalidade de ensino e da sua implantação nas escolas públicas dos Estados Unidos no início do séc. XX. Fez uma análise das concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves traçando o histórico e a fundamentação do trabalho de cada um deles, assim como os objetivos (da abordagem) para a aprendizagem musical, o material e metodologia propostos pelos autores.

Um autor também estudado no Brasil é o inglês Keith Swanwick e seu modelo de ensino denominado C(L)A(S)P (1979). Neste modelo, as expressões Literature studies (L) e Skill acquisition (S), traduzidas como estudos acadêmicos e aquisição de habilidades técnicas,

são atividades de suporte às atividades centrais de Composição (C), Apreciação (A) e Performance (P). Sobre a composição, Swanwick afirma que: “Além de formar compositores especialistas, a composição é uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, pois permite um relacionamento direto com o material sonoro” (Swanwick, apud França & Swanwick, 2002).

O que é importante notar também neste modelo é a busca por um ensino abrangente, em que os aspectos mais teóricos e técnicos são considerados como meios para o desenvolvimento musical, e, a composição, a apreciação e a performance se apresentam de forma integrada. França tem divulgado por meio de textos, cursos e participação em congressos no Brasil, as ideias de Swanwick. Outros autores brasileiros, como Hollerbach (2003), e Ramos (2005), também desenvolveram pesquisas nas quais abordam este modelo de ensino.

Destaca-se aqui a recente dissertação de Maria Berenice Simões de Almeida, *Processos criativos no ensino de piano* (2014), em que descreve seu próprio trabalho com alguns alunos em atividades de criação, discorre sobre princípios, possibilidades e objetivos de um ensino que favoreça os processos criativos, e analisa onze métodos que “confirmam a possibilidade de se inserir o espaço da criação no ensino de piano”. (p.12) Os métodos selecionados são dos seguintes autores: 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 Tuñez⁴³ (p.12).

⁴³ PACE, R. **Música para piano**, livro 1. São Paulo: Ricordi, 1973a.

_____. **Criando e aprendendo**, livro 1. São Paulo, Ricordi, 1973b.

WIDMER, Ernest. **Ludus brasiliensis**: 162 peças progressivas para piano. São Paulo: Ricordi, 1966. 5 v.

KURTÁG, G. **Játékok**: zongorára. Vol. 7. Budapest: Musica Budapest, 2003.

_____. **Játékok**: zongorára. Vol. 1 a 6. Budapest: Musica Budapest, 1997a.

GAINZA, V. H. **Método para piano**: introducción a la música. Tomo I. Buenos Aires: Barry, 1998.

FONTEERRADA, M. T.; PASCOAL, M. L. **Sons da infância**. São Paulo: Novas Metas, 1979.

BOJÉ, H. **Klavierschule für Anfänger**. Viena: Universal/Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1982.

GONÇALVES, M. L. J. **Educação musical através do teclado**: etapa de musicalização, manual do professor, v. 1. 3. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1989.

_____; BARBOSA, C. B. **Educação musical através do teclado**: musicalização, v. 1. 5. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1986.

FONTOURA, F. **Atenção! Crianças compondo**. Porto Alegre: Metrópole, 1993.

MARINO, G.; RAMOS, A. C. **Piano 2**: arranjos e atividades. Belo Horizonte: Cultura, 2009.

_____; RAMOS, A. C. **Piano 1**: arranjos e atividades. Belo Horizonte: Cultura, 2001.

LONGO, L. **Divertimentos**. São Paulo: Laura Longo, 2003.

ZABALA, M. J.; TUÑEZ, M. **De tecla en tecla**: experiencias iniciales en la ejecución pianística. 2. ed. Buenos Aires: El Farol Cooperativa de Trabajo Cultural, 2007.

Embora nem todos esses livros sejam de fácil acesso, suas análises contribuem para a reflexão sobre as várias possibilidades de se trabalhar a criação em aulas de piano.

Almeida ainda destaca algumas publicações brasileiras e estrangeiras, por períodos históricos, ressaltando suas contribuições para a evolução da pedagogia pianística. Observa que no Brasil, entre 1960 e 1990, houve algumas publicações como as dos autores Widmer, Fonterrada e Pascoal, Rocha, e Drummond⁴⁴,

com abordagens mais alinhadas às mudanças do cenário pedagógico-musical da época, incluindo: propostas de improvisações, melodias atonais e modais, notação contemporânea, mudanças de compasso, transposição e outras possibilidades de musicalização no piano. Cada uma delas enfatizou um ou mais desses aspectos. (ALMEIDA, 2014, p.24)

Desde a década de 1990 até os dias atuais, Almeida destaca os materiais dos seguintes autores: Gonçalves e Barbosa, Fontoura, Ramos e Marino, Longo considerando que estes possuem uma nova abordagem, com propostas nas quais: “a leitura não é mais o objetivo primeiro do estudo do instrumento: considera-se o prazer do aluno na escolha do repertório, se o estimula a tocar de ouvido e se valoriza o espaço para a criação e a aquisição do conhecimento de forma consciente.” (Almeida, 2014, p.25-26)

Os livros citados por Almeida, em sua maioria, são pouco divulgados no país. Observa-se que a maior parte dos métodos disponíveis no mercado brasileiro, tem um direcionamento à leitura de notas, como é o caso de Fletcher, e Botelho, ou encontram-se alguns livros como Burnam, e Beyer⁴⁵, voltados mais para o desenvolvimento técnico. Nota-se maior dificuldade em encontrar livros que possuam propostas musicais que tenham por objetivo o resultado sonoro, que estimulem a criação e a improvisação ou ainda que proponham atividades para percepção e análise. Embora não exista vasto material didático, que contemple propostas de atividades de criação, disponível no mercado brasileiro, ressalta-se que existem alguns livros que podem ser utilizados pelo aluno e servir de inspiração para o professor que deseje trabalhar com criação em suas aulas de instrumento.

Em função das influências mencionadas acima, o ensino de piano no Brasil começou, ainda que muito lentamente e timidamente, a se modificar. Apesar do ensino tradicional ainda ser largamente praticado no país, encontram-se muitas iniciativas de

⁴⁴ROCHA, Carmem Maria Mettig. **Iniciação ao piano**. São Paulo: Ricordi, 1985.

DRUMMOND, Elvira. **Nossos dez dedinhos**. São Paulo: Ricordi, 1994.

⁴⁵BEYER, Ferdinand. **Escola preparatória do piano op. 101**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1943.

professores e instituições, demonstrando mudanças no ensino em favor de uma prática voltada para a formação integral do aluno, mais sensível às suas necessidades e às possibilidades de atuação na sociedade, contemplando um aprendizado mais consciente e amplo.

3.2. Experiências e pensamentos de quatro educadores musicais: Violeta Hemsy Gainza, Iramar Rodrigues, Elvira Drummond e Moema Craveiro Campos⁴⁶.

Apresenta-se aqui, uma análise das entrevistas realizadas com quatro educadores musicais: Violeta Hemsy de Gainza, Iramar Rodrigues, Moema Craveiro Campos e Elvira Drummond, expondo as intersecções sobre o que pensam em relação à aplicação de práticas criativas com os alunos, e como foram suas próprias experiências no desenvolvimento de suas habilidades criativas.

A escolha destes entrevistados se deu pela reconhecida relevância de seus trabalhos e por utilizarem práticas criativas no ensino de piano e na educação musical, considerando que tiveram trajetórias diferenciadas em suas formações musicais e em suas vivências profissionais. Com a intenção de criar uma maior aproximação do leitor com os entrevistados, eles serão identificados pelo primeiro nome: ELVIRA, IRAMAR, MOEMA e VIOLETA.

A primeira questão colocada foi a experiência que tiveram com a improvisação e a composição no início dos estudos, ainda na infância. Interessante notar que três dos entrevistados começaram seus relatos mencionando, não exatamente a improvisação, mas, o fato de tirarem músicas de ouvido, evidenciando a estreita ligação entre percepção auditiva e criação. MOEMA e ELVIRA disseram que gostavam de improvisar ao piano desde pequenas, já IRAMAR e VIOLETA adotaram tal prática quando adultos.

Interessava saber se recebiam algum estímulo para criar, e como se desenvolveu essa habilidade. Nenhum dos entrevistados recebeu estímulos, vindos de seus professores de piano, para criar ao instrumento. Esse desenvolvimento se deu devido a outros fatores e por diversos interesses.

MOEMA e ELVIRA além de não terem tido estímulo por parte dos professores, relatam que ainda eram desencorajadas. MOEMA expõe: “tive sorte de tocar de ouvido desde

⁴⁶ Todas as citações feitas, em 4.2, constam no corpo das entrevistas que estão em anexo.

os 5 anos, sempre brincando com o piano e a voz, me soltando nas improvisações. ... Os professores ainda diziam que tocar de ouvido atrapalharia meu estudo”. ELVIRA conta que: “Na época, havia resistência entre os professores quanto a essa prática. Minha abençoada teimosia me fez ignorar tais normas e prosseguir localizando melodias conhecidas e inventando pequenos trechos melódicos”. Em contrapartida teve muito incentivo de seus pais. ELVIRA relata que se divertia ao piano com seu pai, que também tocava de ouvido, e quanto à sua mãe, “era ótima apreciadora e seu entusiasmo contagiante respaldava meus devaneios musicais.” Ainda hoje, elas continuam tendo gosto e prazer em criar. ELVIRA diz ser raro o dia que não cria algo. “A criação é um exercício de liberdade. Com o tempo,... vira vício”.

IRAMAR relata que gostava de tocar músicas de ouvido e de vez em quando com acompanhamento harmônico, também de ouvido. Começou a praticar a improvisação quando iniciou seus estudos de Rítmica Dalcroze no Instituto Interamericano de Educação Musical da Universidade do Chile prosseguindo no Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra⁴⁷. Posteriormente, já como professor neste Instituto, ministrou aulas de improvisação instrumental e, em suas aulas de Solfejo e de Rítmica sempre improvisava ao piano, a fim de estimular os alunos na vivência, conhecimento e compreensão de diversos aspectos musicais e assim ajudar no desenvolvimento musical de cada um. Nota-se que a improvisação veio inicialmente ligada ao ensino, mas ele relata que se tornou uma prática constante.

VIOLETA conta que tinha colegas que improvisavam, e que ela os observava e procurava entender como faziam, mas ela mesma não improvisava. A atividade de criação na infância se dava nas aulas de solfejo e percepção auditiva, nas quais a professora solicitava algo como: terminar uma frase inacabada. Nas aulas de instrumento, não teve estímulo para criar, e VIOLETA nem pensava nisso, porque naquela época, “os alunos não questionavam os professores, mas os admiravam”. No entanto, ela questionava a si mesma. Quando começou a lecionar, as práticas criativas foram surgindo de uma forma natural, na medida em que tentava entender e resolver os processos e os problemas de aprendizagem de cada aluno. Comentou que teve uma influência liberadora muito maior dentro do ensino formal, acadêmico, na escola regular e na universidade (onde cursou Química), do que no ensino de música, e sua inquietude a transformou em “uma liberadora dos outros”. Sua formação musical foi muito sólida, tendo tido “professores de primeira categoria”, no entanto foi tradicional. Para ela, as

⁴⁷ No curso de formação de professores no Institut Jaques-Dalcroze de Genebra, consta a disciplina “Improvisação ao Piano”. Todos os professores do Instituto devem saber improvisar, pois, segundo os princípios da pedagogia Dalcroze, é necessário que se utilize desta ferramenta no ensino da Rítmica.

práticas criativas surgiram no contato com seus alunos, na busca de uma comunicação com eles, trazendo à tona suas inquietudes e observações que havia feito, a fim de transmitir tudo o que havia adquirido, aplicando ao ensino da música, exatamente a mesma conduta de pesquisa e experimentação que a norteiam.

Quanto a compor, VIOLETA diz que não compõe, mas induz seus alunos a comporem. IRAMAR compõe apenas para as aulas, algumas canções infantis. MOEMA gosta de compor e considera ser fruto de suas experiências desde a infância: “experimentava combinações sonoras, climas, "viajava" com os sons, ao piano”. ELVIRA relaciona o desenvolvimento do seu ato de compor com a aquisição e ampliação de seu conhecimento musical, a apreensão das obras do repertório pianístico, e a consequente compreensão das estruturas e estilos. “Costumava observar a natureza de cada discurso musical e experimentava, através de pequenas invenções, reproduzir os vários estilos. Funcionava como um garimpo musical, em que buscava compreender a música como linguagem”.

Cabe ressaltar aqui, palavras que eles usam quando se referem às práticas criativas: sorte, abençoada teimosia, brincando, divertir, afeto (relação com o outro), prazer de fazer música, prazer com o instrumento, conduta liberadora, devaneios musicais. Todas essas expressões remetem à sensações de conforto, alegria, bem estar e bons momentos.

Em relação ao ensino, todos os entrevistados dizem que desenvolvem atividades de criação com os alunos e concordam que essa prática é importante para o aluno e para o seu aprendizado musical. Eles os incentivam desde as primeiras aulas com motivações que, embora particulares e variadas, solicitam a imaginação dos alunos em aspectos extramusicais como: histórias, fenômenos da natureza, imagens, etc., e, ou, aspectos musicais como: dinâmicas, texturas, escalas, acordes, ritmos, baseado em dados musicais de determinada música ou compositor, sendo que estes últimos podem requerer vivência e conhecimento prévio.

Os entrevistados apresentam vários motivos pelos quais trabalham com criação nas aulas de instrumento. VIOLETA considera que o aluno tem que ser protagonista, ter capacidade de escolha, e portanto, na música, ser livre para criar. IRAMAR diz que a improvisação “desenvolve a capacidade da criança no sistema neurosensorial de ser criativo em 88 notas de uma maneira agradável, de uma maneira musical e já buscando a qualidade do som.” MOEMA leva em consideração sua própria experiência positiva de liberdade no uso do

instrumento “Poder improvisar, inventar, compor, tirar músicas de ouvido me levaram a compreender melhor a criação musical dos compositores”. ELVIRA acredita que:

a prática da criação musical exercita a capacidade de manifestar ideias e demonstra o entendimento da sintaxe musical, envolvendo aqui as informações de natureza teórica. A cada etapa conquistada, convém abrir espaço para a criação — excelente recurso que nos permite constatar a aplicação de todo o conhecimento absorvido! (ELVIRA)

Mesmo que um aluno tenha por objetivo ser intérprete, VIOLETA considera que é importante que ele inclua atividades de criação em seus estudos, porque caso nunca haja improvisado, não terá a liberdade que ela espera de um intérprete. De qualquer forma, ela diz que mesmo não sabendo se um aluno será intérprete, regente ou compositor, pondera: “Não estou formando um instrumentista, estou formando uma criança”. VIOLETA considera fundamental, pedagogicamente, dar uma preparação que seja tão ampla e de qualidade, que permita ao aluno fazer suas escolhas.

Quanto à receptividade dos alunos em relação às práticas criativas, observa-se que é variada.

Para os alunos que estudam piano no Instituto Jaques-Dalcroze, improvisar torna-se um processo natural, pois eles são levados a criar nas aulas de Rítmica e Solfejo que antecedem ao estudo do instrumento.

ELVIRA adverte que “quanto mais cedo iniciam nessa linha de trabalho, mais facilidade em absorver essa prática e entregar-se a ela, de forma espontânea, independente da solicitação do professor”.

MOEMA diz que alguns não se interessam porque chegam com o objetivo de trabalhar a técnica ou a leitura e a interpretação, ou sentem dificuldade, mas mesmo assim, ela acredita que a improvisação possa ser trabalhada. Provavelmente ela se refere a alunos não iniciantes ou mais velhos, que chegam com um propósito determinado, postura que, supõe-se, seria rara em uma criança iniciante.

Para VIOLETA, o processo é o mesmo com crianças ou adultos, e que todos têm algo próprio a dizer no instrumento, portanto ela insiste com todos os alunos para que experimentem e se liberem para criar.

Todos os entrevistados notam que alguns tem mais facilidade e vontade de criar que outros, concordam que todos são capazes de desenvolver a improvisação e/ou composição até um determinado nível. IRAMAR acredita que “No ser humano, não existem habilidades que não estão à altura da pessoa, todas estão, o problema é a estimulação, o problema é aonde se quer ir e de que maneira, e se a pessoa quer desenvolver essa habilidade”.

Sobre as habilidades de improvisar e compor serem inatas, IRAMAR as relaciona com a curiosidade de cada um, e diz conhecer pessoas que nunca estudaram música e improvisam muito bem ao piano. MOEMA diz algo parecido de alunos que chegaram para ter aulas e já improvisavam, mesmo sem compreenderem o que estavam fazendo. Ela acha que há a facilidade inata, “decorrente do temperamento da pessoa, da sua musicalidade e curiosidade, do seu grau de liberdade”. IRAMAR lembra também que há o fenômeno da musicalidade, mas que é da função do professor despertá-la. ELVIRA concorda que algumas pessoas demonstram mais facilidade que outras,

mas qualquer um, desde que devidamente orientado, é capaz de lidar com a criação e de crescer, nesse aspecto. Afinal, a experiência criativa é inerente à natureza humana. É próprio do ser humano criar soluções, à medida que se defronta com os obstáculos que a vida lhe impõe. Herdamos a centelha divina do grande Criador. (ELVIRA)

Mesmo que a questão da habilidade inata para criar seja colocada apenas com base em constatações das próprias experiências, eles também verificam que as pessoas podem desenvolver essas habilidades com a prática, observação e estímulo.

Acreditam que as práticas criativas geram muitos benefícios tanto musicais como extramusicais. Nos seus livros, VIOLETA aponta muitos benefícios que se pode ter com essas práticas e diz que são muito importantes, uma pedagogia da liberação que permite descobrir, dizer, fazer, se expressar.

IRAMAR afirma que os benefícios musicais e extramusicais estão integrados e são todos bons. Ressalta que, o que importa saber, do ponto de vista pedagógico e metodológico, é como o professor faz para que essas habilidades sejam desenvolvidas, inclusive como ele lida com as questões emocionais do aluno.

Para MOEMA, os benefícios são inúmeros:

A criatividade no instrumento além de ser terapêutico, de fazer soltar a imaginação na criação de ideias musicais, aproxima a pessoa do instrumento.

A fará mais sensível aos recursos do instrumento, abrindo os seus ouvidos às nuances e detalhes da interpretação musical, sensibilizando-o para ser um intérprete mais completo. Lhe dará a liberdade necessária para o verdadeiro envolvimento com os sons, tirando-o do certo/errado para a dimensão da expressão livre e sincera. Abre caminho para o encontro com sua verdadeira essência. Liberdade. ... Improvisação é uma das ferramentas importantes da Musicoterapia. Liberdade é saúde. (MOEMA)

ELVIRA, por sua vez, responde quais seriam os benefícios ao aluno:

Todos!... Além de importante estratégia na compreensão do tecido musical, como a forma, o fraseio e os motivos que reincidem no discurso sonoro, temos o processo de escrita, que lida com o uso adequado dos elementos teóricos utilizados na composição.

Existe uma inteireza na espécie humana, [...] A música, particularmente, lida com a imaginação, com o raciocínio, com a motricidade... Evidentemente, ao explorar esses aspectos no terreno musical, haverá um ganho na maneira de perceber o que há em volta. A leitura de mundo desse indivíduo será mais rica. (ELVIRA)

A relação da técnica com a improvisação foi abordada de diferentes maneiras pelos entrevistados, dependendo do significado conferido à palavra técnica.

Para IRAMAR, a técnica não está separada da música, mas uma está a serviço da outra. O que ele considera importante é que a mensagem seja comunicada, então diz que se deve buscar um recurso, seja musical, técnico, físico ou corporal para resolver o problema que se apresenta.

ELVIRA conta a experiência prazerosa de sua filha que gostava de descobrir as dificuldades técnicas dos estudos para piano e depois escrever uma peça com o mesmo enfoque técnico. Ela também observa o aspecto em que a técnica é inerente à música:

Aspectos técnicos também são, inevitavelmente, explorados, e considero bastante oportuno focalizar esses aspectos nos trabalhos de criação, ressaltando, na composição do aluno elementos que, muitas vezes, não foram intencionais, isto é, não foram inclusos com o objetivo de explorar a técnica do instrumento, mas que exigem cuidados para deixar a execução fluente e graciosa. (ELVIRA)

MOEMA diz não haver criatividade quando se trabalha condicionamento dos dedos. Quando o termo técnica se refere a alcançar um melhor resultado expressivo, então ela considera que se pode relacionar com a improvisação, na medida em que se experimentam possibilidades, trazendo mais liberdade e domínio no instrumento.

Os entrevistados consideram que as práticas criativas podem colaborar para a aquisição dos elementos da linguagem musical, como pulso, ritmo, compasso, escalas,

acordes, fraseado, forma, andamentos, estilo, gênero. IRAMAR adverte que o professor deve motivar o aluno e fazer uso dessa estratégia em momento adequado. ELVIRA reforça “Não conheço melhor estratégia para explorar o conhecimento da linguagem musical, considerando todos os elementos citados. Através dessa prática, ocorre uma apropriação do discurso sonoro”.

Se a improvisação e a composição são habilidades que podem ser desenvolvidas, indagou-se então o porquê de pessoas, que chegam ao ponto de tocar bem o instrumento, se considerarem incapazes de tais práticas. O que os entrevistados acreditam é que seria uma questão de interesse, estímulo e prática. VIOLETA diz que se uma pessoa nunca teve, na vida, a oportunidade de improvisar, não está habituada, com certeza não será capaz e “quanto mais o tempo passa, pior”, podendo achar até que não vale a pena. MOEMA acredita que isso acontece “pelo desinteresse quanto ao assunto, ou pela satisfação com o que já sabe fazer, pela falta de curiosidade ou falta de tempo, pelo grau de exigência ou censura consigo mesma, por falta de liberdade no instrumento”. IRAMAR reforça a questão do tempo, dizendo que um concertista tem que dedicar muito tempo para o aprendizado do repertório, ao passo que acontece o inverso com um grande pianista de jazz que improvisa muito bem, mas que pode não tocar as obras do repertório erudito. ELVIRA lamenta que os pianistas que não criam no instrumento:

Podem conseguir bons resultados em suas "performances", mas terão uma lacuna lamentável. ... tem limitações que eliminam oportunidades. Sem contar que, ao abrir mão de atividades criativas, desperdiçamos uma fatia de prazer. O ato de criar é libertador. Vejo a liberdade como nosso bem maior.
(ELVIRA)

Outras questões foram levantadas na entrevista:

Fazer arranjos de música, segundo MOEMA, é uma vertente da improvisação e composição e ELVIRA também crê ser este um aspecto relevante da criação.

VIOLETA pensa que o ensino da improvisação e da composição é igual tanto no Brasil como em toda a América Latina e Europa, porém acredita que os latino-americanos são mais livres que os europeus.

ELVIRA levanta a questão sobre o ensino de piano para adultos. Observa que existe atualmente uma maior procura desse público em aprender a tocar piano, e que seria interessante ampliar as propostas de ensino pianístico, direcionadas aos adultos.

Para IRAMAR, uma questão importante é a atuação do professor. Ele lembra que existem muitos métodos e metodologias, mas o problema não reside neles, e sim no professor que ensina. Para ele, o ensino do piano é algo que depende muito do professor, a maneira como ele percebe as necessidades de cada aluno, e como conduz o ensino para obter resultados positivos.

VIOLETA diz que há muitos professores que pensam que utilizar a aula de piano para trabalhar com criação, é estar perdendo tempo. Ela insiste que o tempo está sendo aproveitado.

Não é questão de abandonar a formação profunda, a formação profissional profunda tem muito a ver com este desenvolvimento. ... Não se perde tempo, mas se ganha tempo... ... É uma abordagem integral, na qual o instrumento e a formação instrumental integra a formação auditiva e a formação criativa. (VIOLETA)

A partir das reflexões apresentadas por esses pensadores, reitera-se então, a grande importância de se trabalhar com a criação em aulas de piano, por trazer inúmeros benefícios à pessoa e ao seu aprendizado musical, a fim de oferecer uma formação ampla e sólida que permita ao aluno fazer livremente suas futuras escolhas relacionadas à música.

4. PROCESSOS CRIATIVOS E O APRENDIZADO MUSICAL EM AULAS DE PIANO - RELATO DE ATIVIDADES E PROPOSTAS DA AUTORA

4.1. Relato e análise de atividades com uma aluna


Neste relato são descritas e analisadas aulas de piano, tendo como foco principal as práticas criativas. A pesquisadora optou por descrever também outras atividades desenvolvidas, pois se supõe que o aprendizado se dá pelas interligações das várias experiências e conhecimentos adquiridos. Trechos das aulas não narrados se referem às atividades ligadas a elementos expostos que continuam em desenvolvimento seguindo os procedimentos mencionados anteriormente.

Apresenta-se a aluna Ana Luisa, que tendo iniciado seus estudos conjuntamente ao início desta pesquisa, tem aqui o seu processo relatado.

Foram realizadas vinte e nove aulas, uma aula por semana, com duração de uma hora, em um período de nove meses. As aulas estão numeradas em sequência cronológica, porém não estão na íntegra. Neste relato constam as aulas e as atividades que foram consideradas relevantes para esta pesquisa.

Os envolvidos na pesquisa são indicados por: prof^a para a professora / pesquisadora e Ana para a aluna.

A sequência dos relatos é apresentada da seguinte maneira: título da atividade principal (AP); descrição dos procedimentos e realizações; elementos que foram trabalhados (ET); análise dos resultados obtidos, observados pela pesquisadora.

O símbolo  colocado ao lado de AP indica que esta atividade consta no registro em vídeo, que acompanha a dissertação.

Aluna: ANA LUISA

Perfil do Aluno

Nome: Ana Luisa

Idade: 11 anos

Ana Luisa mostrou grande interesse em aprender música e piano. Desde pequenina, a família percebeu seu gosto pela música, e quando estava com 6 anos presenteou-a com um teclado de brinquedo. Na família não havia pessoas que tocassem instrumentos, mas seus pais a incentivavam, e aos 9 anos ganhou um “teclado de verdade”. Antes de iniciar as aulas de piano, já fazia experimentos em seu teclado, tentando tirar de ouvido as músicas que gostava ou passando para o teclado músicas que tinha aprendido na flauta doce, em aulas na escola regular.

Ana Luisa estudou piano com a pesquisadora de 13 de setembro de 2013 a 18 de junho de 2014. Desde o início participou das aulas com interesse e concentração. Aceitou e realizou as propostas da professora e também fez propostas e perguntas. Procurou seguir as orientações recebidas. Estudou regularmente em sua casa, durante 40 minutos, todos os dias.

Entrevista:

Ela mesma fala de sua relação com a música e o instrumento, respondendo a algumas questões da pesquisadora, por e-mail em 21/04/2014, após sete meses de aulas de piano.

Segue a entrevista:

1. Como foram os seus primeiros contatos com a música?

Ana - Quando tinha 6 anos ganhei um teclado de brinquedo, e gostei muito.

2. Tem alguém na família que toca um instrumento?

Ana - Não.

3. Que incentivos teve e de quem?

Ana - Quando tinha 9 anos meus pais compraram um teclado de verdade. O incentivo foi de meus pais.

4. Quando adquiriu o instrumento?

Ana - 2011.

5. Como você considera o seu relacionamento com o instrumento no início e hoje.

Ana - No início - mais atrapalhada, e hoje - menos atrapalhada (mais domínio).

6. Como você prefere aprender uma música – por imitação, de ouvido ou lendo a partitura?

Por quê?

Ana - De ouvido, pois acho mais divertido.

7. Qual a frequência do seu estudo de piano?

Ana - Em casa, meu estudo é diário.

Em relação a atividades de criação:

8. Você gosta de improvisar? Sim ou não e por quê.

Ana - Sim, pois a música fica especial.

9. Você gosta de compor? Sim ou não e por quê.

Ana - Sim. Acho divertido colocar minhas emoções na música.

10. Você acha que improvisar e compor colaboram com o seu aprendizado musical? Sim ou não e por quê.

Ana - Sim, dessa forma meu relacionamento com o teclado se torna mais tranquilo.

11. Diga o que mais quiser sobre a música, sobre o piano e sobre o seu aprendizado.

Ana - Música - a música me faz viajar através de meus pensamentos me deixando mais alegre. No piano consigo expressar esse sentimento, e através de meu aprendizado fico mais confiante.

RELATO DO TRABALHO: Descrição e Análise das Aulas

No primeiro contato, Ana mostrou algumas músicas que tinha descoberto de ouvido, ou tinha aprendido na flauta doce e que passou para o piano. Em seguida, a professora ensinou *Palitos de Carrera* (tradicional), do livro *Palitos Chinos* de Violeta H. de Gainza (1987, p.15) - música escrita para teclas pretas, e pediu a Ana para tocar em vários registros do piano. Como tarefa para casa, um desafio: tocar nas teclas brancas. A professora deu o desafio porque percebeu que a aluna tinha condições para realizá-lo devido a sua capacidade auditiva.

AULA 1

🎵 AP1: EXPLORAÇÃO DO INSTRUMENTO

A prof^a abriu o piano, mostrando a marteleira, mas a aluna quis tocar no teclado o que aprendeu na flauta: a música *Asa Branca* de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Observou como é o mecanismo interno do piano, tocou novamente no teclado.

A profª pediu para ela tocar nas cordas, mas Ana se manteve de maneira contida. A profª foi mostrando detalhes do mecanismo, por exemplo: os martelos. Ana descobriu, ao interromper o som com o dedo, a função dos abafadores.

Para entender o funcionamento dos pedais, Ana executou e observou visualmente e auditivamente os efeitos dos três pedais. Estimulada pelos questionamentos da profª, Ana foi tirando suas conclusões.

Segue o diálogo entre a profª e Ana:

Profª - De onde sai o som?

Ana - Das cordas

Ana tocou e olhou os martelos. Ela observou as cordas.

Profª - São iguais?

Ana - Não.

A profª mostrou detalhes das cordas e o abafador.

Profª - Pra que serve o abafador?

A profª tocou uma tecla para Ana descobrir qual foi e depois “fazer parar o som”. Ela abafou a corda com o dedo e descobriu a função do abafador.

Ana – Serve para parar o som.

A profª tocou utilizando o pedal direito. Ana tocou sons, com e sem pedal e verificou a função do pedal direito e do abafador.

Observou o pedal esquerdo.

Profª - O que acontece com a colocação do pedal?

Ana - O som fica mais baixo.

Pedal de surdina (de estudo): a profª mostrou o funcionamento, disse que é usado para que o som não invada outros ambientes e que normalmente não se estuda com ele, porque se perde a qualidade do som.

→ ET: Conhecimento da mecânica do piano, exploração visual, tátil e auditiva.

ANÁLISE: Ana pôde observar o mecanismo do piano e experimentar verificando como funciona. Apesar de participar atentamente da atividade, percebeu-se um maior interesse pelo resultado sonoro que pelo funcionamento do instrumento.

Considerando a experiência da autora, a apresentação do mecanismo do instrumento e sua exploração com o instrumento aberto, não é atraente num primeiro momento do trabalho. Há um maior interesse em tocar o instrumento, em buscar um resultado sonoro imediato, sem se importar com o acionamento das estruturas internas da mecânica do instrumento, ou como o som é produzido. Foi verificado com outros alunos que após algumas aulas em que já puderam tocar, esta atividade se tonou mais atraente e houve maior interesse em entender o funcionamento do instrumento.

AP2: AUDIÇÃO / TRANSPOSIÇÃO

Ana tocou corretamente *Palitos de Carrera* em Fá⁵ M (figura 1). Descobriu em casa como tocar nas teclas brancas (Fá M), mas houve pequenos equívocos. A estratégia foi pedir que Ana fechasse os olhos, e ouvisse a prof^a tocando de duas maneiras: como ela tocou, e corretamente. A prof^a perguntou qual ela achava que estava certo, Ana respondeu corretamente, mas ao tocar, repetiu os equívocos. A segunda estratégia foi ajudá-la a perceber auditivamente o erro cantando enquanto ela tocava, para assim poder descobrir o equívoco e encontrar o som correto. Depois fê-la observar, pela topografia do teclado, os sons que deveria tocar, comparando as teclas pretas e brancas. A aluna disse que até percebeu o equívoco, mas não havia experimentado outros sons para ouvir se soavam mais adequadamente. Seguiu-se a compreensão da topografia do teclado, a disposição das teclas pretas e brancas e o porquê de ter que saltar algumas teclas brancas. Outra sugestão dada foi tocar para o “outro lado” das teclas pretas (em Sol M). Ela experimentou. Ao perceber os sons que não eram exatos, Ana procurou e encontrou os sons corretos.

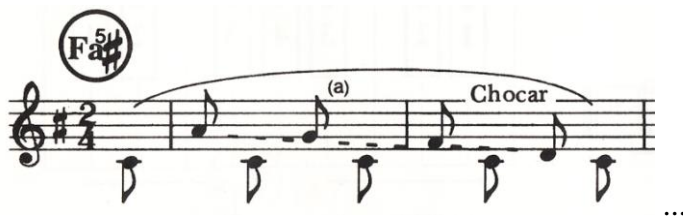


Figura 1 - *Palitos de Carrera* - tradicional

→ ET: audição / percepção, técnica: movimento vertical, conhecimento da topografia do teclado.

ANÁLISE: Nesta atividade foi possível trabalhar:

- questões auditivas, com aprimoramento da percepção, quando a aluna teve de descobrir os sons corretos ao mudar de tom,
- técnica: o tipo de toque vertical no teclado – queda (jogar a mão para percutir o instrumento), pois como tocou a música com apenas um dedo em cada mão, teve de levantar o antebraço para executar cada som,
- a topografia do teclado – pois, quando transpôs para outra tonalidade, um semitom abaixo, observou que para cada tecla preta, bastava tocar uma tecla branca imediatamente à esquerda da preta. Não havendo tecla correspondente preta, não tocou as notas Mi e Si.

AP3: TOPOGRAFIA

Ana tocou todos os grupos de duas e três teclas pretas ascendente e descendente.

→ ET: conhecimento da topografia do teclado, audição: movimento ascendente e descendente.

ANÁLISE: A profª pediu que tocasse esses grupos para Ana sentir, ouvir e sedimentar esse conhecimento do teclado.

AP4: IMPROVISACÃO

A profª solicitou que Ana escolhesse dois grupos de duas ou três teclas pretas para tocar simultaneamente utilizando mão direita e mão esquerda.

Estabeleceu-se um diálogo musical entre a profª e Ana. A profª perguntava musicalmente, e a aluna respondia sempre com o mesmo ritmo, então a profª disse que poderia responder diferente, como numa conversa. Em seguida, Ana fez perguntas musicais e a profª respondeu. Finalizaram ambas improvisando juntas uma pergunta e uma resposta.

O diálogo baseou-se em frases com quatro pulsos, tanto para as perguntas como para as respostas.

→ ET: conhecimento do teclado, exploração dos grupos de teclas pretas, agudo x grave, percepção, fraseado, técnica - queda, fortalecimento dos dedos.

ANÁLISE: Esta improvisação permitiu que Ana:

- explorasse numa mesma região do piano, sons agudos e graves, estimulando sua audição,
- reforçasse o conhecimento do teclado,

- exercitasse o tipo de toque vertical no teclado - queda, pois tocou grupos de duas ou três teclas simultaneamente em cada mão, tendo de levantar o antebraço e jogar a mão para executar os sons,
- trabalhasse o fortalecimento dos dedos e a construção da forma da mão pela utilização dos dedos centrais da mão,
- estimulasse a organização perceptiva da quadratura das frases na medida em que as respostas que dava tinham a mesma duração das perguntas da prof^a.

🎵 **AP5: IMPROVISACÃO**

Criar uma história sonora, utilizando qualquer grupo de teclas pretas, livremente. Ana tocou experimentando, como que buscando lugares para tocar.

→ ET: Conhecimento do teclado.

ANÁLISE: Nesta atividade Ana pôde explorar o instrumento buscando livremente alturas e ritmos para criar uma história.

🎵 **AP6: IMITAÇÃO** - música *Ondas*⁴⁸ de Laura Longo (figura 2)

A prof^a tocou a música uma vez, Ana observou que era nas teclas pretas e em seguida quis tocar. Tocou vários trechos, quase inteira corretamente. A prof^a tocou novamente pedindo para descobrir quantos pedacinhos ou partes (frases) a música tem.

Prof^a - Quantas ideias?

Ana - Duas.

Ana estava identificando não as partes, mas os grupos que foram tocados: de duas e de três teclas pretas. A prof^a então ensinou cada parte e ela repetiu por imitação. Após tocar duas partes, observou se eram iguais ou diferentes, então nomeou as partes: 1^a parte: bolinha, 2^a: quadrado. O mesmo procedimento com 3^a e 4^a partes.

⁴⁸ A música *Ondas* tem três partes: ABA. A primeira é composta por quatro frases: ABAC, e foi a que a prof^a ensinou para Ana, deixando a segunda para que ela criasse uma linha melódica numa outra ocasião, e a terceira é a repetição da primeira.

Moderato

The image shows a musical score for a piece titled 'Ondas de Laura Longo'. It is in 4/4 time and marked 'Moderato'. The key signature has one sharp (F#). The score is divided into two systems, each with four measures. The first system includes fingerings (4, 3, 2 in the right hand; 2, 3, 4 in the left hand) and markings 'M.E.' and 'Ped.'. The second system includes a fingering '5' in the right hand and 'Ped.' markings in the left hand.

Figura 2 - *Ondas* de Laura Longo - trecho apresentado à aluna (LONGO, 2003, p.16)

Prof^a - A 3^a será então?

Ana - Bolinha.

Prof^a - e a 4^a?

Ana - triângulo.

Ana tocou a peça inteira. Se as partes fossem letras, Ana concluiu: ABAC. A prof^a pediu para que ela tocasse as “ondas” mais tranquilas a fim de que a obra fosse tocada mais lentamente.

→ ET: forma, andamento, técnica (queda), deslocamento das mãos, conhecimento do teclado, audição.

ANÁLISE: Ao aprender esta música, Ana pôde perceber e analisar a forma musical ABAC; vivenciou dois andamentos; trabalhou o tipo de toque vertical no teclado – queda, a construção da forma da mão, o deslocamento das mãos; reforçou o conhecimento do teclado.

🎵 AP7: IMPROVISACÃO

Ana tocou Ondas e a prof^a improvisou simultaneamente uma melodia no registro agudo, utilizando as teclas pretas. A prof^a tocou a música e pediu a Ana que improvisasse:

Prof^a - Toque em qualquer tecla preta.

Ana – Não sou muito boa. Não sei fazer isso.

Profª - Não tem de saber, é só deixar o dedo ir aonde quiser.

Ana experimentou. Tocou no mesmo ritmo da música, com a mão direita.

Profª - A outra mão ficou com inveja!

Ana tocou com a mão esquerda.

Questionada sobre qual ela gostou mais, disse que com a direita, mas não pelo som e sim porque esta mão tem mais habilidade.

Profª - Por isso é que tem de tocar mais com a mão esquerda, para ficar tão boa quanto a outra.

→ ET: pulso, ritmo, exploração do teclado.

ANÁLISE: Nesta atividade, Ana explorou livremente os sons agudos, um de cada vez, como uma melodia,

- exercitou a articulação dos dedos,

- trabalhou a pulsação e o ritmo da música.

A profª aproveitou a oportunidade para falar sobre a necessidade de exercitar as duas mãos.

Até este momento, não se abordou, com a aluna, a respeito da posição da mão para tocar.

AP8: IMPROVISACÃO

Ana solo, tocou *Ondas*, depois improvisou melodias e *Ondas* novamente. Tocou o improviso alternando as mãos – uma ou três notas em cada mão – na mesma região do piano.

→ ET: exploração sonora nas teclas pretas.

ANÁLISE: Ana manteve a pulsação durante sua curta improvisação, explorando o teclado.

Embora não se tenha falado sobre textura, ambientação musical, sua improvisação seguiu coerentemente com o estilo da música.

AP9: PARTITURA - visualização e preparação para leitura.

A profª pediu que Ana olhasse a partitura de *Ondas*, para ver o que conseguiria descobrir.

Ana fez descobertas: essas três “bolinhas” escritas juntas são as três teclas pretas e as duas “bolinhas” são as duas pretas; para diferenciar onde devem ser tocados, os grupos estão

escritos mais para cima ou mais para baixo. Porém ela observou apenas a pauta da clave de Sol.

Profª - Falta um grupo, visto que tocou três grupos e só descobriu dois.

Ana não o encontrou, então a profª mostrou o pentagrama da clave de Fá e disse que os dois pentagramas formam uma coisa só, assim ela entendeu. A profª tocou e Ana, apontando com o dedo onde estava, seguiu bem a partitura.

→ ET: leitura

ANÁLISE: Ana começou a identificar os elementos na partitura,

- compreendeu a função da pauta e das claves de Sol e Fá,
- entendeu a escrita dos sons graves e agudos nos pentagramas,
- conseguiu seguir a partitura enquanto ouvia.

AULA 2

AP10: IMPROVISACÃO

Ana tocou *Ondas*, fez um pequeno improviso (sons graves, na pulsação, três compassos) e *Ondas* novamente. Parecia ter o senso do compasso quaternário, mas o segundo compasso ficou com três tempos. A profª sugeriu que fizesse um passeio mais demorado, “pode ser um passeio de barco, que flui na água”. Ana fez quatro compassos quaternários com mãos alternadas, com o seguinte ritmo:




Figura 3 - Ritmo da improvisação

→ ET: pulso, ritmo, compasso, fraseado.

ANÁLISE: Ana estava mais à vontade e fez uma improvisação um pouco mais longa que a da aula anterior, com o fraseado coincidindo com a quadratura da música, e com um ritmo pertinente, manteve a pulsação e o compasso.

Variante: Ana tocou *Ondas* e a prof^a improvisou no agudo nas teclas pretas. Depois o contrário. Ana improvisou no mesmo ritmo da música, executando cada nota alternando as mãos.

ANÁLISE: Novamente se percebeu que Ana tem o senso da pulsação e explora o instrumento, desta vez, alternando as mãos.

 **AP11: COMPOSIÇÃO n° 1: *Chuva de Verão*** (nome dado seis meses depois)

Ana tocou sua primeira composição. Relatou que tocando *Ondas* teve outra ideia e compôs. Utilizou os grupos de duas e três teclas pretas, cruzamento de mãos, semínimas e mínimas em quatro compassos quaternários (figuras 3 e 4).

→ ET: conhecimento do teclado, percepção sonora dos grupos de teclas pretas, pulso, compasso, deslocamento e cruzamento das mãos.

ANÁLISE: Ana usou elementos já explorados e os modificou, demonstrando:

- conhecimento do teclado,
- percepção sonora destes grupos de teclas,
- sensibilidade para pulso e compasso,
- domínio do deslocamento das mãos,
- habilidade no cruzamento das mãos.

 **AP12: FORMA e RITMO**

A prof^a questionou sobre como a composição de Ana foi construída, quais as ideias contidas. A partir da conversa, Ana concluiu que tem uma ideia que se repete e uma ideia nova. A prof^a também questionou sobre as durações, mas a princípio ela só percebeu que houve repetição de notas. A prof^a modificou o ritmo, tocando sempre semínimas, então ela percebeu a diferença e disse que no final “o som parou”.

Prof^a - Então o som fica mais...?

Ana - Grande.

Por um movimento gestual, a prof^a a ajudou a perceber que o som não pára, mas continua, a duração é maior e o som mais longo. A prof^a pediu que ela tocasse novamente e procurasse perceber todo o ritmo da música. Ana identificou que todos os outros sons eram ritmicamente iguais.

→ ET: percepção de forma e ritmo (diferença entre som curto e longo).

ANÁLISE: A partir dos questionamentos sobre a sua própria composição, Ana pôde:

- identificar diferentes durações do som (curto e longo),
- analisar as frases, identificando a forma da música.

♩ **AP13: ESCRITA** - ritmo da composição

A prof^a mostrou as figuras semínima e mínima e Ana disse que a branca é mais longa, pois havia aprendido com o irmão. A prof^a pediu que escrevesse o ritmo da música com os cartões das figuras. Ela questionou se deveria escrever uma nota para cada um dos três sons que toca simultaneamente. A prof^a respondeu que deveria escrever as três notas, se fosse apontar todas as notas na pauta, mas que no momento poderia escrever apenas com uma figura, para demonstrar cada ataque de sons, ou seja, o ritmo ouvido independentemente da quantidade de sons simultâneos. A prof^a executou e Ana ordenou os cartões, depois prof^a tocou novamente para que conferisse e Ana percebeu que faltava um som. A prof^a pediu que Ana decidisse melhor sobre a duração da última nota e fixasse precisamente, o ritmo escolhido. A prof^a escreveu o ritmo e as ligaduras de frase (duas frases curtas e uma longa) no caderno da aluna.



Figura 4 – Ritmo da composição n° 1

→ ET: ritmo: figuras mínima e semínima.

ANÁLISE: Depois de perceber as diferentes durações e relacioná-las com as figuras mínima e semínima, Ana escreveu o ritmo com os cartões, demonstrando ter tomado consciência dessas durações e sua escrita.

AP14: LEITURA

Ana comparou o ritmo da composição n° 1 com o de *Ondas* seguindo esta partitura apontando com o dedo.

A prof^a perguntou o que ela descobriu. Ana relatou que o último som era mais longo e não era nota pretinha, mas ainda não tinha percebido a diferença de escrita entre a mínima e a semibreve. Olhando em outra partitura, ela percebeu que não tinha o “risquinho” (haste). Voltou à partitura de *Ondas* e aos cartões das figuras para constatar as diferenças entre semínima, mínima e semibreve.

→ ET: aprendizado da figura semibreve e melhor identificação da escrita das figuras.

ANÁLISE: Após comparação das duas músicas, pelo som e pelas partituras, Ana pôde encontrar uma nova duração e sua escrita, a semibreve.

O fato de seguir a partitura com o dedo pode ajudar o aluno a localizar os elementos musicais da partitura, colaborando com o seu aprendizado e permite ao professor verificar o entendimento ou alguma dificuldade na leitura musical.

AP15: Da FLAUTA DOCE para o PIANO - tema da 9ª sinfonia de Beethoven

Ana quis tocar o tema da 9ª sinfonia de Beethoven que aprendeu na flauta doce na escola regular. Ana tocou sem utilizar o 5º dedo. A profª pediu que usasse os cinco dedos e a ajudou a manter o 5º dedo “em pé”.

→ ET: técnica - articulação legato dos cinco dedos.

ANÁLISE: Pela experiência da professora, quando um aluno iniciante aprende sozinho uma música conhecida, normalmente toca com um ou alguns dedos de cada mão e dificilmente usa o 5º dedo. Ana experimentou então usar os cinco dedos da mão direita.

AP16: FORMA

A profª falou que a música tem partes e pediu que Ana identificasse quando acaba cada parte do tema da 9ª sinfonia de Beethoven. Depois Ana as nomeou: partes A A' B A'.

Profª - Entre uma frase e outra “a gente respira”. Como respirar no piano?

Ana tocou e a profª a ajudou a levantar a mão a cada frase, fazendo a respiração para obter a melhor compreensão do discurso musical.

→ ET: fraseado, respiração.

ANÁLISE: A partir da execução e audição desta música, Ana pôde entender que se pode dividir a música em partes. Pela comparação entre elas, pôde identificar semelhanças e diferenças e classificá-las pelas letras A A' B. Executou o fraseado com as respirações.

AULA 3

AP17: COMPOSIÇÃO nº 2

Ana disse que estava sem ideia para fazer a música que a prof^a pediu. Estava tocando “qualquer coisa e saiu”. Utilizou grupos de teclas pretas, alternando e cruzando as mãos.

→ ET: exploração, conhecimento do teclado, percepção, técnica (queda).

ANÁLISE: Observa-se, nesta composição, que Ana já tem maior domínio na execução dos grupos de teclas pretas e percepção mais aguçada destes sons. Quando ela disse que “estava tocando qualquer coisa”, era justamente uma exploração dos grupos de teclas pretas aos quais, ela já demonstrava familiaridade.

AP18: COMPOSIÇÃO n°1: *Chuva de Verão* / ESCRITA

Ana escreveu a composição da aula anterior em forma de gráfico (figura 5). A prof^a perguntou o que estava faltando na partitura. Ana disse que faltavam os risquinhos (pauta) para escrever as notas “se é Dó...”, também disse que os sons graves ficam mais para baixo e os agudos para cima. A prof^a explicou que a escrita dos agudos em cima e graves embaixo é uma convenção estabelecida.

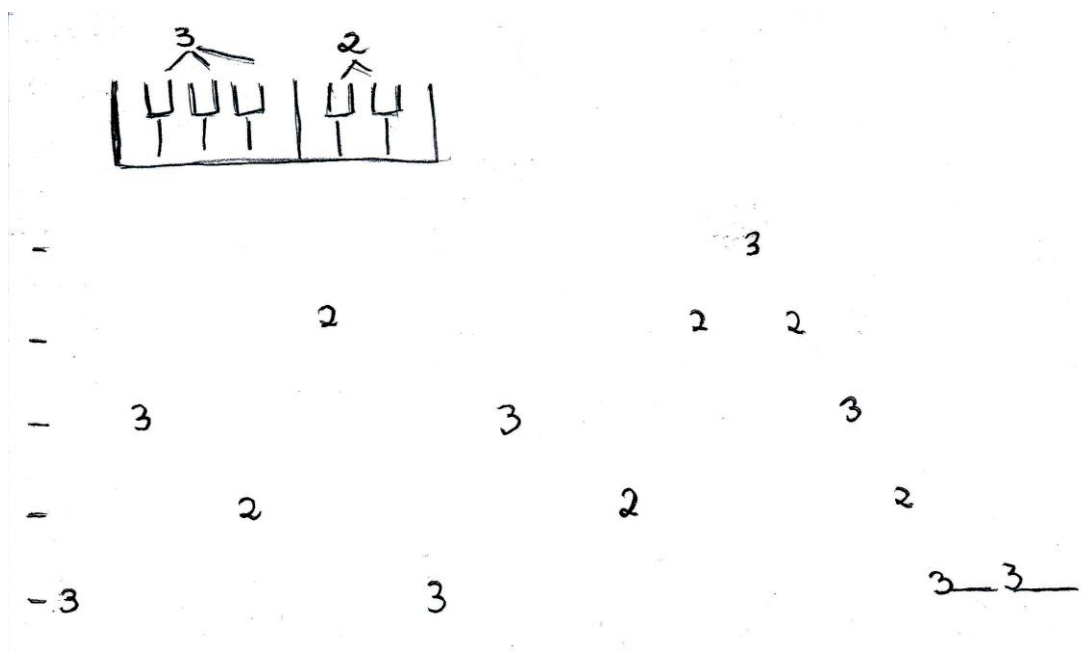


Figura 5 - Gráfico da Composição n° 1 - *Chuva de Verão* de Ana Luisa

→ ET: escrita de gráfico das alturas e do ritmo.

ANÁLISE: Ana escreveu um gráfico da música ressaltando os grupos de duas e de três teclas pretas, as alturas (para cima ou para baixo) e o ritmo (acrescentando uma linha horizontal para indicar o som mais longo).

AULA 4

AP19: TÉCNICA – Coordenação das mãos

A prof^a criou um acompanhamento para mão esquerda, para as frases A e A' do tema da 9^a sinfonia de Beethoven e ensinou para Ana, indicando quais as teclas que deveria tocar (uma nota a cada compasso). Começou a ensinar mãos juntas pelo final da frase A', justamente porque a mão esquerda deveria executar durações mais curtas (dois sons em um compasso). Depois, a partir do início da música, ensinou cada mudança de compasso de mãos juntas. Ana teve muita facilidade e conforme a prof^a apontava as teclas, ela tocava com boa coordenação das mãos.

→ ET: coordenação, ritmo.

ANÁLISE: Ana trabalhou a coordenação das mãos e o ritmo. Exercitou também a memória, pois não havia partitura.

AP20: IMPROVISAÇÃO

Ana experimentou as duas teclas pretas tocando ascendentemente e descendentemente.

A prof^a tocou um baixo como base (figura 6) e alternou com Ana a improvisação nas duas teclas pretas. Na segunda vez que Ana tocou, a prof^a não interrompeu e ela seguiu improvisando sem alternar. Em seguida, a prof^a pediu que tocasse cada grupo de duas teclas pretas com a mesma mão, para que ela pudesse articular 2^o e 3^o dedos. No início, a prof^a indicou por gesto quando começar e finalizar a frase, depois ela foi percebendo e executando as frases com a mesma duração, sem que a prof^a tivesse comentado a respeito.



Figura 6 - Base ostinato para improvisação de Laura Longo

→ ET: Sensação e vivência da “quadratura” musical, técnica - articulação legato dos dedos 2 e 3.

ANÁLISE: Ana se envolveu na improvisação a ponto de seguir tocando sem dar a vez à prof^a.

Exercitou a articulação dos dedos 2 e 3.

Vivenciou a quadratura de frase.

AP21: COMPOSIÇÃO - *Dois Amigos*

A profª pediu que Ana criasse uma música com as duas teclas pretas, com texto, e deu algumas ideias para a escolha do tema. Ela escolheu o tema “Dois amigos”. A profª pediu que experimentasse, ela gostou da primeira frase criada e a repetiu. Criou a segunda, mas quando tocou primeira e segunda frases em seguida, esqueceu a segunda e criou uma nova. Definiu então a melodia com as duas frases (figura 7). Para criar o texto, pensou o que se poderia dizer sobre os dois amigos. Elaborou o texto, procurando adequá-lo à melodia. O texto ficou assim: “Dois amigos se dão bem. Brincam muito.” Ana tocou. Depois a profª tocou e pediu que ela cantasse (8ª abaixo). Para ajudar na afinação, pediu que cantasse novamente com “lalala”. Ana apresentou um pouco de resistência para cantar, mas acabou entoando bem.



Figura 7 - *Dois Amigos* de Ana Luisa

→ ET: criação, percepção, canto, afinação, técnica – articulação legato dos dedos 2 e 3.

ANÁLISE: A profª quis que ela criasse uma melodia, com texto, utilizando dois sons, para trabalhar a técnica legato de dois dedos vizinhos. Esse trabalho autoral é mais estimulante para que a criança execute com maior entusiasmo sua própria criação.

Pôde exercitar a percepção sonora deste intervalo de 2ª maior e também o canto.

AP22: TÉCNICA

Tocar a composição com a mão esquerda (duas oitavas abaixo), articulando os dedos 2 e 3. A profª a ajudou a manter alta a palma da mão e a levantar o antebraço (queda) para executar notas repetidas.

→ ET: técnica - articulação legato dos dedos 2 e 3 e queda.

ANÁLISE: Dois elementos técnicos foram trabalhados:

- o movimento vertical (queda) usado para a repetição das notas,
- o movimento horizontal para a articulação dos dedos.

AP23: ESCRITA DE GRÁFICO

O primeiro passo foi aprender o nome das duas notas. Ana já sabia: Dó Ré Mi, então aprendeu Dó# e Ré#.

Profª - Qual escreve para cima?

Ana - Ré#.

Profª - Por quê?

Ana - Porque é mais “alta”.

Profª - Isso, mais aguda.

A profª escreveu (figura 8) com a ajuda de Ana, em duas linhas do caderno, bolinhas na linha de cima (Ré#) ou na linha de baixo (Dó#), mais próximas = sons curtos, mais distantes = sons longos.



Figura 8 - Gráfico da Composição *Dois Amigos* de Ana Luisa

→ ET: elementos da linguagem: nome das notas, escrita agudo e grave; percepção de durações curtas e longas (sem precisão).

ANÁLISE: Por meio do gráfico, Ana pôde:

- elaborar a escrita de alturas;
- trabalhar a percepção auditiva das durações.

AULA 5

AP24: COMPOSIÇÃO - *Energia e Animação* (nome dado seis meses depois)

Ana criou nova composição (figura 9) em casa. Disse que era pequenininha e que não gostou muito, não sabia o porquê. Após tocar, a profª ressaltou que não era tão pequena assim e que tinha uma forma. Ana tocou novamente, mas sem o trecho inicial e não se deu conta de que faltava algo. Questionada sobre como compôs, Ana disse que foi “apertando todas as teclas e viu essa combinação que gostou”. A profª comentou sobre as partes da música.



Figura 9 - *Energia e Animação* de Ana Luisa

→ ET: experimentação, análise da forma.

ANÁLISE: Ana experimentou ao instrumento, a prof^a acolheu as suas ideias musicais buscando lhe dar confiança para seguir criando. Ana pôde expressar a sua própria música e analisar o que compôs. Após a afirmação da prof^a e a análise da música, percebeu-se que Ana ficou mais satisfeita com sua composição. Este tipo de situação pode promover a melhora da autoestima.

AP25: TÉCNICA

Na composição *Energia e Animação*, Ana usou duas notas simultâneas em cada mão, então a prof^a falou sobre a melhor maneira de executar, utilizando o antebraço (queda).

Prof^a - Dedos de aço e braços de borracha.

A prof^a propôs alguns exercícios para buscar a firmeza dos dedos e ao mesmo tempo a flexibilidade dos braços, sem tensão. Fez Ana sentir a diferença entre força e peso, jogando as mãos nos seus ombros e pernas, e depois ela fez os mesmos gestos, com punhos e braços flexíveis.

A prof^a pediu para experimentar outro dedilhado para os acordes de acordo com a distância entre as teclas. Como Ana já havia se habituado com seu próprio dedilhado, voltou a fazer como antes. A prof^a não insistiu com o dedilhado proposto, pois o dela não era exatamente inadequado, apenas deixava a mão um pouco mais aberta (uma 5^a com os dedos 1 e 4).

Ana também usou glissando descendente na composição. A prof^a mostrou como fazer ascendentemente e descendemente, com mão direita e esquerda.

→ ET: técnica - queda e glissando, sensação de peso, dedilhado, notas duplas.

ANÁLISE: Ana executou notas duplas, experimentou formas de movimentação dos braços para a execução dos ataques no teclado de forma a ser mais eficiente, buscando maior precisão e qualidade sonora.

Experimentou dedilhados.

Provou maneiras de executar glissando.

AP26: FORMA

Ana tocou pela terceira vez a composição, desta vez, lembrando-se do trecho inicial. Analisou as partes: introdução, A, elemento de ligação, A.

→ ET: memória, conscientização da forma – novos elementos: introdução e elemento de ligação.

ANÁLISE: Ana tomou consciência que tocou algumas vezes excluindo a parte inicial da música. Exercitou a memória. Retomou cada trecho, analisando semelhanças e diferenças, e suas funções dentro da música. Percebeu dois trechos que não constituíam como partes completas, mas se configuravam como introdução e elemento de ligação.

Tanto a rítmica quanto as notas da música são de leitura complexa para o nível em que Ana se encontrava, assim como a técnica para executar as notas duplas nas duas mãos, mas isso não foi um impedimento para a criação de Ana. Quando cria, o aluno pode superar seu nível de desenvolvimento, fazendo coisas além do esperado.

AP27: REPERTÓRIO – Beethoven – tema da 9ª sinfonia

A profª lembrou Ana de executar as respirações para separar as frases, assim como na sua própria composição.

→ ET: técnica – coordenação de movimentos verticais (queda) e horizontais (legato), respiração, interpretação.

ANÁLISE: Ana trabalhou:

- a coordenação de diferentes movimentos em cada mão,
- as respirações das frases para uma melhor interpretação.

AP28: TÉCNICA

Ana caminhou para sentir e perceber como é o movimento corporal ao andar e comparou com a articulação dos dedos. Quando andamos, o movimento parte dos quadris, o joelho se ergue.

Profª - Onde está “o quadril e o joelho” do dedo?

Ana observou o movimento do dedo da profª, identificou-o partindo da articulação metacarpo-falangiana (MCF), relacionando-a com o quadril, e o joelho que ergue correspondendo à articulação interfalangeana proximal (IFP) (figura 10). A profª pediu que articulasse 2º e 3º dedos, algumas vezes bem devagar, de forma bem consciente, deixando os outros dedos sempre bem relaxados sobre o teclado. Em seguida tocou a canção com fluência, mesmo que os dedos não se movimentassem perfeitamente. O mesmo com a outra mão. Esta questão técnica não se resolve em um dia, mas com o tempo. Por isso, o conselho dado pela profª foi: “tocar poucas vezes com concentração nos movimentos e depois tocar a música pensando na música e não nos dedos”.



Fig. 4.3 Articulações da mão e punho direitos.

Figura 10 - Articulações da mão (AGUIAR)⁴⁹

→ ET: técnica x expressão.

ANÁLISE: A profª quis comparar o movimento dos dedos com os grandes membros para facilitar a compreensão e aumentar a consciência dos movimentos. Pediu para executar bem lentamente para aprimorar os movimentos e em seguida tocar a canção para manter a motivação, e ao mesmo tempo para observar e perceber a própria evolução ao comparar esta execução com as posteriores.

⁴⁹ Ilustração: AGUIAR, Bruno. **Posicionamento de membros superiores.** Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAezdUAl/posicinamento-membros-superiores>>. Acesso em: 7/8/2014

AULA 6

AP29: REPERTÓRIO – *Palitos de Tejer*⁵⁰ de Edith Preston (figura 11)

A prof^a executou a peça inteira, pedindo à aluna para observar. Ana percebeu que a mão direita se mantinha nas mesmas notas, enquanto a mão esquerda se deslocava. A prof^a tocou cada trecho e a aluna repetiu por imitação até a aprender inteira.

Ressalta-se aqui que a partitura sugere alternância de mãos, mas a prof^a optou por ensinar essa música de outra maneira: o elemento (Dó# Ré# Dó#) que se repete durante toda a música foi tocado sempre com a mão direita (dedos 2 e 3), e as outras notas tocadas com a mão esquerda, alternando som grave e agudo (alcançados cruzando sobre a direita).



Figura 11 - *Palitos de Tejer* de Edith Preston

→ ET: memória, técnica: mão direita – articulação dos dedos 2 e 3, mão esquerda – deslocamento e toque vertical (queda)

ANÁLISE: Ana aprendeu rapidamente a música por imitação e a memorizou. Exercitou elementos da técnica pianística: deslocamento, e movimentos diferentes em cada mão.

AP30: TÉCNICA

Ao tocar a música *Asa Branca* de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, Ana apresentou dificuldades para tocar o trecho intermediário entre as estrofes. A prof^a a orientou para praticar a sequência em terças melódicas descendentes com o dedilhado 42314231, fazendo uma variante rítmica: um som curto e um som longo. Tocou novamente inteira, conseguindo articular os dedos e equilibrar bem o ritmo.

→ ET: técnica: execução de sequência de terças melódicas.

ANÁLISE: Ao executar a variante rítmica, a prof^a pediu a Ana que observasse a mão ao tocar o som longo procurando manter relaxados os dedos que não estavam em ação. A proposta feita pela prof^a promoveu a precisão e velocidade das articulações dos dedos.

⁵⁰ *Palitos de Tejer* - música contida no livro *Palitos Chinos* de Violeta H. de Gainza (1987, p. 23)

AULA 7

AP31: IMPROVISACÃO

A prof^a tocou um acompanhamento no baixo em 6/8, e perguntou com qual meio de transporte poderia parecer. Ana disse que parecia um passeio de carro. Alternando com a prof^a, Ana improvisou melodias nas teclas pretas, mantendo o pulso e a rítmica correspondente ao compasso 6/8, manteve a mesma duração de frase da prof^a, a mesma quadratura, e articulação legato.

→ ET: imaginação, sensação e vivência do compasso composto.

ANÁLISE: Ana pôde sentir e vivenciar o compasso binário composto e seus ritmos. Esta improvisação foi preparatória para o aprendizado de música que contém o mesmo tipo de articulação e compasso. O compasso binário composto é comumente associado a movimentos de barco, porém como Ana nunca teve experiência em barco, identificou o baixo ouvido de acordo com suas vivências.

AP32: REPERTÓRIO – Música *Barcarola* de Laura Longo (figura 12)

The image displays a musical score for a piece titled 'Barcarola' by Laura Longo. The score is written for piano and consists of three systems of music. The key signature is three sharps (F#, C#, G#), and the time signature is 6/8. The tempo marking is 'Andantino'. The score includes fingerings (1, 2, 3, 4) and articulations (M.D., M.E.) for various notes. The first system covers measures 1-4, the second system covers measures 5-8, and the third system covers measures 9-12. The notation includes treble and bass clefs, and the piece concludes with a double bar line.

Figura 12 - *Barcarola* de Laura Longo (LONGO, 2003, p. 23)

A profª executou a peça inteira e depois cada frase (quatro) e Ana tocou por imitação, em seguida reconheceu a escrita de cada frase na partitura.

→ ET: atenção, observação, memória, imitação, vivência de compasso composto, toque legato, cruzamento de mãos, leitura.

ANÁLISE: Ana aprendeu com facilidade, sem problemas rítmicos, pois já havia vivenciado o ritmo na improvisação. Pela observação empírica da autora, muitos alunos tem dificuldade em executar os ritmos do compasso 6/8, por essa razão, atribuiu o resultado favorável de Ana à improvisação feita anteriormente.

AP33: IMPROVISACÃO

A profª tocou *Ondas* com Ana improvisando no registro agudo. Ela executou toda a improvisação em quiálteras de três semínimas contra duas executadas pela profª.

→ ET: concentração, independência rítmica.

ANÁLISE: Supõe-se que Ana manteve internalizada a rítmica ternária da música que havia tocado antes. Concentrada no seu improviso, manteve a polirritmia do começo ao fim da música.

As aulas foram interrompidas por 2 semanas em função de feriado

AULA 8


AP34: IMPROVISACÃO

A profª tocou o mesmo baixo da Barcarola nas teclas pretas.

Ana - É para improvisar nas pretas ou nas brancas?

Profª - Vamos experimentar.

Experimentaram nas brancas, mas Ana riu e disse que “é melhor tocar nas pretas”.

Ana tocou, nas teclas pretas, alternando com a profª. Cada seção com uma mão, ora direita, ora esquerda, seguindo a quadratura de quatro compassos, mantendo o pulso e usando os ritmos: . Apenas perdeu o ritmo por questões técnicas, quando o dedo não respondeu como intentava.

→ ET: Sensação e vivência do compasso composto, fraseado, quadratura, toque legato, articulação dos dedos.

ANÁLISE: A regra para esta improvisação seria: tocar nas teclas pretas, mas Ana experimentou nas brancas. Pela sua expressão, demonstrou que percebeu as dissonâncias resultantes, preferindo então seguir a sugestão. É importante que o aluno experimente, entenda de onde veio e o porquê da regra, e não apenas a aceite como norma a ser seguida. Por outro lado, ela também poderia ter apreciado as dissonâncias e elaborado a sua improvisação dessa maneira ainda não familiar aos seus ouvidos.

Ana pôde sentir e vivenciar:

- o compasso binário composto e seus ritmos,
- o fraseado, a quadratura,
- o toque legato,
- as diferenças entre sons consonantes e dissonantes,
- exercitou a articulação dos dedos.

AP35: LEITURA – Barcarola

Ana recordou como aprendeu a música e buscou reconhecer os elementos sonoros na escrita da partitura. Posteriormente, Ana fez a leitura dos compassos 9 a 12, observando e comparando notas e ritmos com o que havia tocado antes, e executou.

→ ET: leitura de padrões rítmicos e melódicos.

ANÁLISE: Ao recordar como aprendeu a música, Ana observou e visualizou os padrões rítmicos e melódicos na partitura. Por comparação, conseguiu ler o novo trecho e tocar corretamente.

AP36: TÉCNICA – Dedilhado

Ana tocou a música *Barcarola* inteira, corretamente, porém ela mesma ressaltou que errou o dedilhado. A prof^a pediu que mostrasse como fez e como achava que deveria ter feito. Por meio da comparação, observou que, dependendo do dedilhado, poderia haver uma diferença na qualidade sonora e por isso a escolha do dedilhado.

→ ET: dedilhado, interpretação.

ANÁLISE: Ana demonstrou ter consciência da importância do dedilhado para maior eficiência e melhor sonoridade.

AP37: ACOMPANHAMENTO – *Barcarola*

Ana tocou o “secondo” - ostinato de um compasso (figura 12). A prof^a perguntou se ela conseguiu ouvir o “primo”, tocado pela prof^a, e Ana disse que sim. Em seguida, a prof^a executou (primo + secondo) de duas maneiras: 1^a. Ressaltando a melodia (primo); 2^a. Ressaltando o baixo (secondo).

Prof^a: Qual você gostou mais e qual a diferença?

Ana - da 1^a maneira, com o baixo mais leve.

A prof^a pediu que Ana tocasse novamente, observando se o baixo estava mais leve ou mais forte. Desta vez, ela tocou mais leve. Ana disse não saber como tocou da primeira vez, mas da segunda sentiu que primo e secondo estavam equilibrados. Então a prof^a falou da importância de se ouvir tudo o que está acontecendo na música.

→ ET: dinâmica, interpretação, audição.

ANÁLISE: Embora Ana tenha dito que ouviu o primo, a prof^a percebeu que poderia ajudá-la a aprimorar a sua audição mostrando duas maneiras de tocar. Esse aprimoramento da audição fez com ela tocasse de maneira mais consciente em relação à dinâmica e com a audição mais aguçada, melhorando assim a interpretação da música.

AP38: IMPROVISACÃO

A prof^a tocou *Ondas* com Ana improvisando no registro agudo. Diferente das primeiras aulas, Ana improvisou usando várias figuras rítmicas (semínima, colcheia, mínima), seguindo as frases. A prof^a pediu outra improvisação, Ana disse que não se lembrava do que havia feito. A prof^a diz que não precisava tocar igual. Ana seguiu tocando, parecendo que buscava outros ritmos, usou síncopas, acelerou e saiu um pouco do pulso. Tocaram novamente e Ana fez outros ritmos, sempre seguindo o pulso e as frases. Ana disse ter gostado mais da primeira improvisação por “ter mais a ver com a música”.

→ ET: exploração e vivência de outros ritmos.

ANÁLISE: Ana demonstrou maior desenvoltura e liberdade ao criar. Quando saiu do pulso, não foi pela falta da percepção do pulso, mas pela tentativa de buscar outros ritmos. Talvez

por essa razão, Ana gostou mais da primeira improvisação, pois provavelmente percebeu quando não estava de acordo com a pulsação. Considera-se válida e importante esta tentativa para o aprendizado de novos ritmos.

AP39: IMPROVISACÃO

Ana tocou solo: *Ondas* – improvisação – *Ondas*. Comparando sua improvisação com as das primeiras aulas, o improviso foi mais longo, percebia-se que ela tocava mais segura e decidida. As frases foram irregulares, manteve a pulsação, usou ritmos variados e síncopas, passou a melodia de uma mão para outra com fluidez. Esta improvisação, ela também considerou que “tinha a ver com a música” e gostou.

→ ET: vivência de outros ritmos, maior liberdade de criação.

ANÁLISE: Percebeu-se uma evolução na atividade de improvisar, pois Ana ousou mais nos ritmos, tocou com mais fluência e fez improvisos com maior duração.

AULA 9

Nesta aula, seguiu-se o desenvolvimento dos elementos trabalhados anteriormente. Ana improvisou, tocou suas composições e outras peças do repertório.

AULA 10

AP40: PERCEPÇÃO HARMÔNICA – Música *Cai Cai Balão* (tradicional brasileiro)

Em aulas anteriores, Ana tocou a linha melódica da música *Cai Cai Balão*, em Dó M, que havia aprendido com uma amiga. Nesta aula, Ana experimentou vários sons para escolher quais “combinavam” com a melodia da música. A prof^a sempre perguntava se Ana gostava da escolha. Em nenhum momento disse qual seria a melhor nota, apenas o momento de tocar – uma nota no início de cada compasso. Ana escolheu as notas: Dó Dó Dó Sol ’ Sol Sol Sol Dó. Lembraram as escolhas para executar a música inteira.

Prof^a: Foi difícil?

Ana - Sim, uma nota era parecida com a outra.

Então a prof^a tocou a melodia com as três notas dos acordes para mostrar que ela havia escolhido a nota “principal” (fundamental) de cada acorde. Comentou que ela sentiu dificuldade por ter sido a primeira vez que fazia isso e por ter tocado apenas uma nota do acorde.

Ana começou a tocar de mãos juntas e, com algumas tentativas, já conseguiu executar inteira de mãos juntas. Ela teve uma pequena dificuldade em saber quando tocar a mão esquerda, que foi resolvida batendo palmas onde achava que “combinava”. Bateu justamente no início de cada compasso e depois tocou sem dúvidas.

→ ET: percepção harmônica, vivência do compasso.

ANÁLISE: Ana pôde, pela sua própria sensibilidade, escolher os sons harmônicos para a canção, e trabalhou:

- a percepção harmônica e do compasso;
- a coordenação das mãos.

AP41: COMPASSO

Sentido e vivenciado o apoio de cada compasso, então a professora explicou que ali está o início do compasso e que nas partituras, essas divisões (mostrando as barras de compasso) não são por acaso, mas por uma questão sonora.

→ ET: elementos da linguagem: compasso, barra de compasso.

ANÁLISE: A partir da percepção do apoio do compasso, a prof^a pôde explicar o conceito e mostrar como as barras e os compassos são escritos na partitura.

AP42: IMPROVISACÃO

A partir dos acordes da música *Cai cai balão* - tônica e dominante, a prof^a. tocou uma sequência harmônica, em Dó M, para que Ana criasse melodias. Ressaltou a respiração entre as frases. Ana começou em anacruse. A prof^a pediu que fizesse uma vez com mão direita e outra vez com mão esquerda. Ana buscava terminar de preferência na tônica e dizia “combina mais”.

A prof^a propôs outro ritmo no baixo, com a mesma sequência harmônica. Ana improvisou algumas vezes com mão direita e outras com mão esquerda, sempre procurando terminar

primeira frase na nota Sol e segunda frase na nota Dó. Disse depois que gostou assim, terminando nestas notas.

→ ET: vivência harmônica e de função tonal, fraseado.

ANÁLISE: Percebeu-se que Ana estava bem atenta ao fraseado e à sequência harmônica, buscando finalizar cada frase de acordo com a harmonia.

AP43: Da FLAUTA DOCE para o PIANO – música *Jingle Bells*

Ana tocou a música com algumas notas “diferentes”.

Profª - Como você aprendeu?

Ana - Ouvi e depois tentei tocar.

Profª - O que você pensa quando executa, se é mais pra lá ou pra cá (nas teclas), canta o som e sabe qual é a tecla, ou pensa o nome das notas?

Ana - Penso no ritmo.

Profª - Mas as teclas?

Ana - Vou vendo qual combina mais.

Profª - Você já viu qual combinou, e agora pra tocar? Já sabe onde são as teclas?

Ana - Sim.

Profª - Sabe o nome das notas?

Ana - Não, sei o lugar das teclas.

Profª - Conheço de outro jeito.

A profª tocou das duas maneiras e Ana achou que estava mais correto como a profª conhecia e então corrigiu as notas da melodia.

→ ET: percepção melódica.

ANÁLISE: Apesar de tocar a melodia “diferente” do conhecido, Ana seguiu tocando sem procurar descobrir o som correto. Depois, trabalhando a percepção melódica, identificou a diferença das alturas e corrigiu.

AP44: TERMINOLOGIA MUSICAL

A profª cantou o ritmo e depois a melodia da música *Jingle Bells*, para Ana distinguir o que seriam os dois termos. Então ela percebeu que quando disse que pensava no ritmo, o que

estava querendo dizer era melodia, mas tinha usado o termo inadequado. Compreendeu os termos musicais.

→ ET: termos da linguagem: ritmo e melodia.

ANÁLISE: Ana ouviu, identificou a diferença e compreendeu os termos ritmo e melodia.

AULA 11

AP45: AFINAÇÃO

Ana relatou que acredita que não canta bem, por ter ouvido esta afirmação de pessoa muito próxima. Assim, ela cantava sempre num tom grave, não próprio da sua voz e sem emitir os sons claramente, conseqüentemente cantava muitas vezes inadequadamente. A prof^a considerou que este era um aspecto importante a ser trabalhado e propôs que Ana cantasse uma música que já sabia tocar ao piano: *Cai cai balão*. Ela cantou com voz bem grave, não compatível com o tom que a prof^a tocava. Então a prof^a buscou o tom que ela estava cantando e pouco a pouco foi subindo o tom. Ana então passou a cantar afinadamente no tom proposto, mais agudo. Ela percebeu e confirmou que cantou afinadamente.

→ ET: afinação.

ANÁLISE: Deve-se ter muito cuidado com as afirmações que se faz a um aluno. Se for uma afirmação negativa, pode inibir o aluno a realizar determinada atividade e impossibilitar seu progresso pela falta dessa prática. Ana ficava muito inibida para cantar, pois achava que cantaria mal. Nesta atividade, a prof^a quis mostrar que ela tinha potencial e que deveria cantar, porque justamente essa preocupação fazia com que cantasse fora da região adequada da sua voz e sem projeção.

Trabalhou a afinação.

Reforçou sua autoestima.

AP46: IMPROVISAÇÃO

Com o mesmo acompanhamento de *Cai cai balão*, a prof^a propôs improvisar melodias. A princípio estava difícil coordenar as duas mãos. A prof^a sugeriu então, tocar quatro sons a cada baixo, mas ficou complexo seguir o fraseado e a regularidade dos compassos. Outra sugestão foi tocar os baixos quando quisesse, alternando notas Dó e Sol. Dessa maneira, Ana

conseguiu a regularidade e o fraseado. Observa-se que nas duas improvisações, executou com quadratura de oito compassos, repetindo uma vez nota Sol para então finalizar com a tônica Dó.

→ ET: Percepção harmônica e fraseológica, rapidez e antecipação de pensamento para realização motora.

ANÁLISE: Observa-se que ela teve uma atenção em finalizar as frases de acordo com a sensação tonal de tensão e repouso.

Ana trabalhou:

- a percepção harmônica e fraseológica,
- a coordenação das mãos,
- o ritmo.

AP47: REPERTÓRIO – Música *O Negrinho Barnabé* - tradicional (figura 13)

A profª pediu que Ana tocasse as notas Dó e Sol simultaneamente e cantou a canção. Mostrou a partitura e perguntou onde Ana achava que essas notas estavam escritas. Ela identificou corretamente.

→ ET: Técnica: notas duplas (queda), leitura de notas na pauta.

ANÁLISE: Ana identificou elementos na partitura – como são escritos dois sons que devem ser tocados simultaneamente. Praticou o movimento vertical para a execução das notas duplas.

Figura 13 - *O Negrinho Barnabé* - tradicional

AP48: PAUTA

A profª pediu para Ana colocar notas na pauta de imã, onde quisesse. A profª comentou que ela colocou notas nas linhas e nos espaços.

Profª - Agora coloque as notas em uma sequência, subindo ou descendo.

Ana - Não sei.

Profª - Experimente.

Ela escreveu sequência ascendente corretamente e a profª mostrou “uma na linha, outra no espaço, linha, espaço...”

Profª - Agora vamos descobrir que notas são essas.

Ana tocou notas ascendentemente.

Profª - Você fez uma?

Ana - Subida.

A profª contou o número das linhas.

Profª - Agora compare e descubra as notas da música *O Negrinho Barnabé*.

Profª - A primeira nota é Dó, as outras, então, são?

Ana seguiu descobrindo as notas de dois compassos e depois tocou. Continuando, tem casa 1 e casa 2. A profª mostrou a casa 2. Ana observou uma descida e tocou, porém o ritmo possui figuras desconhecidas, então a profª cantou e tocou para mostrar como soava aquele ritmo. Ana repetiu. Comparou com a casa 1 e tocou também. A profª cantou dois compassos e Ana tocou os finais, casa 1 e 2; depois o contrário, Ana começava e profª terminava. Em seguida Ana tocou inteira. Apesar da divisão dos trechos, o ritmo do final “contaminava” o inicial quando tocava a repetição. A profª mostrou o correto, e rapidamente Ana resolveu e tocou corretamente. A profª tocou mão esquerda e Ana, direita. Ana tocou a esquerda e aos poucos mãos juntas com ajuda da profª.

→ ET: conhecimento da pauta (linhas e espaços, graus conjuntos e disjuntos), movimento ascendente e descendente, leitura de notas nas 2 claves, sinal de repetição, casa 1 e casa 2, visualização da escrita de ritmos executados por imitação.

ANÁLISE: Esta atividade proporcionou a Ana:

- o conhecimento da pauta (linhas e espaços, graus conjuntos e disjuntos), movimento ascendente e descendente, leitura de notas nas duas claves, sinal de repetição, casa 1 e casa 2,
- visualização da escrita de ritmos executados por imitação.

AP49: ESCRITA – Música *O Negrinho Barnabé*

Ana copiou a partitura da música *O Negrinho Barnabé*. Na sua escrita faltou apenas um detalhe da semicolcheia, que ela corrigiu.

→ ET: escrita de partitura.

ANÁLISE: Ana praticou a escrita através da cópia da partitura. Copiar é uma maneira de identificar os elementos que toca e como são escritos. Nesta atividade, o professor tem como identificar se algum detalhe da partitura passou despercebido pelo aluno.

AP50: TÉCNICA

Ana tocou a música *O Negrinho Barnabé* de mãos juntas. Trabalhou a coordenação de dois movimentos, horizontal e vertical, tocando melodia - legato na mão direita, e notas duplas - desligado (queda) na mão esquerda.

→ ET: coordenação de movimentos distintos (horizontal e vertical).

ANÁLISE: Ana exercitou mãos juntas. Cada mão tocando ritmos distintos.

Praticou:

- o movimento vertical para executar acordes, repetição de notas e respirações de frase,
- o movimento horizontal para executar a articulação legato,
- a coordenação de movimentos diferentes em cada mão.

As aulas foram interrompidas por sete semanas, em função das férias de fim de ano.

AULA 13

Ana relatou que improvisou nas férias. Nas teclas pretas, nas teclas brancas. Disse que se divertiu e achou legal. A prof^a perguntou se sentiu alguma dificuldade, se queria tocar algo e não encontrou, Ana respondeu que não. Improvisou mais no registro agudo, usou as duas mãos, criou melodias.

AP51: REPERTÓRIO – Música *O Negrinho Barnabé*

Ana tocou a música em Sol M só com a mão direita e depois, mãos juntas.

Profª - Você sabe em que tom está tocando?

Ana - Não.


Então observaram que a primeira e última nota tocada era Sol. Ana contou que não estava lembrando muito bem e para tocar, leu a partitura. A profª mostrou a primeira nota da partitura e ela disse que era Dó. Ana não percebeu que leu a música em Do M, mas tocou em Sol M. Embora Ana soubesse a melodia de memória, observou-se que a sua leitura foi relativa, intervalar. A profª pediu que tocasse novamente em Do M, apenas com a mão direita e olhando a partitura, para associar o que estava tocando com as notas escritas. Ana reviu as notas da mão esquerda, na clave de fá. A profª tocou a mão direita e pediu que ela tocasse a esquerda, seguindo a partitura. Em seguida Ana tocou de mãos juntas, já mais consciente de onde coincidia o ataque das duas mãos.

A profª pediu que Ana tocasse em Sol M e ela não sabia se deveria mudar as duas mãos de lugar, então a profª sugeriu que experimentasse sem mudar e Ana percebeu que a mão esquerda também deveria tocar outros sons e executou corretamente.

A profª solicitou à aluna que escrevesse a partitura em Sol M e questionou onde ela deveria grafar as notas. Ana disse onde se escreve a nota Sol nas duas claves, e a profª mostrou onde se escreve a nota Ré, na clave de Fá, acima do Dó central, que ela ainda não sabia.

→ ET: vivência e conhecimento dos pentacordes de Do M e Sol M, leitura relativa e leitura absoluta nas claves de Sol e de Fá, escrita.

ANÁLISE: Ana descobriu por acaso como tocar a música em Sol M. Seguiu-se a leitura das notas que de fato estavam escritas na partitura. A profª pediu que Ana escrevesse a partitura em Sol M, para exercitar a escrita e a compreensão dos códigos musicais.

 **AP52: REPERTÓRIO** - Música *Voo da Abelha* de Laura Longo (figura 14)

A profª tocou a música duas vezes, na primeira Ana olhou a partitura e na segunda ficou de olhos fechados. A profª perguntou quantas partes tem a música. A princípio Ana identificou a divisão das partes pelas frases, mas também pela movimentação da mão esquerda que cruzava por cima da direita. A profª mostrou um pouco a semelhança das frases formando uma única parte, mas resolveu retomar essa análise em outro momento. Passou a ensinar a música (parte A) por imitação. Ana tocou o motivo que a mão direita realizava e a profª tocou a mão esquerda, depois o contrário. Em seguida Ana tocou as duas mãos.

A profª aproveitou a oportunidade para:

- mostrar um melhor posicionamento da mão,
- falar sobre a continuidade da melodia passando de uma mão a outra dizendo “não abandone a nota, mas entregue a nota”,
- trabalhar o tipo de toque e a maneira de executar (horizontal ou vertical).

A prof^a cantou o texto da música mostrando as notas na partitura.

Allegretto (Brincando)

* *mp* a-be-lha vo-a bem Flor em flor bei-jan-do vem

5 M.E. — 2 M.E. — 3
Tem o mel na bo-ca, tem Dá a quem con-vém

9 M.E. — M.D. — M.E. — M.D. —
2 2 3 2
Zum zum zum Nham nham nham Zum zum zum Nham nham nham

13
Zum zum zum Nham nham nham Zummm.
2 3

Figura 14 - Voo da Abelha de Laura Longo (LONGO, 2003, p. 27)


→ ET: posição da mão no teclado, cruzamento de mãos, coordenação de movimentos horizontal e vertical, forma, melodia mudando de mão.

ANÁLISE: Ana aprendeu a música por imitação e trabalhou:

- o melhor posicionamento das mãos no teclado,
- cruzamento de mãos
- o tipo de toque: horizontal para os sons em legato, e vertical para a repetição das notas,
- a continuidade da melodia passando de uma mão à outra.

AULA 14

♩ **AP53: REPERTÓRIO / LEITURA** - Música *Voo da Abelha* de Laura Longo

Ana tocou a parte A. A prof^a mostrou na partitura a célula rítmica da parte B  e pediu para Ana observar se esta célula se repete, identificando-a também na parte A. A prof^a pediu para que tocasse somente aquela célula rítmica e a prof^a tocou o restante da parte A, depois fizeram o mesmo, porém Ana batendo palmas. A prof^a usou a imagem da “abelha voando” para sugerir que Ana executasse o ritmo com palmas desenhando um movimento no espaço. Em seguida, leu o ritmo da parte B, executando com palmas. Passou então a descobrir quais eram as notas que deveriam ser tocadas. Ana leu, tendo por referência a nota Sol na clave de Sol e a nota Fá na clave de Fá. Ana falou o nome das notas e depois tocou a parte B. A prof^a lembrou o tipo de toque – vertical para tocar as notas que se repetem. Ana executou a música inteira sozinha (primo) e depois a quatro mãos com a prof^a (secondo).

→ ET: leitura rítmica (semínima e colcheia) e melódica nas claves de Sol e Fá.



ANÁLISE: Ana conseguiu ler o ritmo comparando com o trecho da música que já sabia tocar e o executou com palmas.

Leu também as notas na pauta e executou ao piano.

Praticou o toque vertical.

♩ **AP54: IMPROVISACÃO**

Ana e a prof^a executaram o ritmo da parte B, da música *Voo da Abelha*, batendo palmas. A prof^a propôs improvisar uma melodia usando o mesmo ritmo, mas sem repetição de notas. Fizeram uma preparação cantando o ritmo e movendo os braços. Ana escolheu tocar nas teclas pretas e improvisou algumas vezes mantendo o ritmo proposto. A prof^a fez outra proposta: quatro compassos com mão direita e quatro com mão esquerda. Ana fez uma variante rítmica. Novamente com a mão que queria, fez o seguinte ritmo:

||:  |  |  |  :|| sem se dar conta da mudança.

→ ET: vivência e leitura rítmica: figuras semínima e colcheia, criatividade.

ANÁLISE: Ana internalizou bem o ritmo, conseguindo fazer padrões melódicos diferentes mantendo o ritmo proposto. Depois fez algumas variantes sem se dar conta da alteração do ritmo, não parecendo uma falta de consciência do ritmo, e sim uma liberdade na criação, pois manteve o compasso e a quadratura da frase, demonstrando senso musical.

AULA 15

🎵 AP55: IMPROVISACÃO

Ana relatou que criou melodias, em sua casa, com o ritmo proposto na aula anterior, mas não as memorizou. A prof^a cantou o ritmo e Ana disse que era da música *Voo da Abelha*. A prof^a disse para usar a mesma ideia para improvisar. Ana improvisou outras melodias com o mesmo ritmo, na terceira vez alterou o ritmo com coerência e musicalidade, repetindo a mesma variante da aula anterior.

→ ET: ritmo, fraseado, criatividade.

ANÁLISE: Como na aula anterior, Ana realizou a improvisação seguindo o ritmo proposto e depois fez uma variante coerente com o compasso e quadratura de frase, demonstrando familiaridade e segurança com esses ritmos, e desenvolvimento da percepção rítmica.

AULA 16

🎵 AP56: COMPOSIÇÃO – *Bolinhas Saltitantes* (nome dado após um mês) (figura 15)

Ana compôs uma música após tocar *Voo da Abelha* em casa e utilizou elementos rítmicos desta música. Como o último som é longo, a prof^a pediu que Ana se concentrasse olhando para o piano até finalizar e não se virasse de lado logo após atacar a tecla (como abandonando o som).

A prof^a pediu que Ana falasse sobre a forma, as partes da sua música.

Ana – Como assim as partes?

Prof^a - Quantas partes têm?

Ana – Quatro.

Prof^a – Como elas são?

Ana – Diferentes.

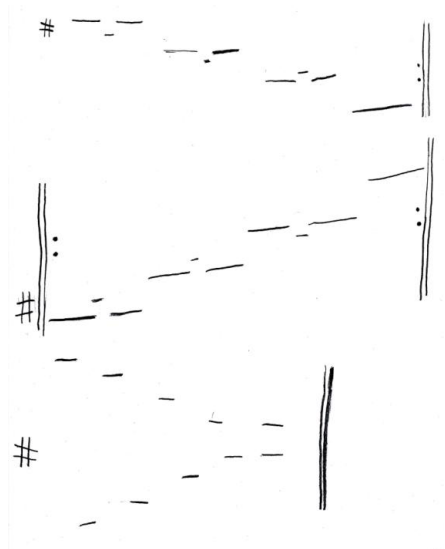


Figura 15 - Gráfico da composição *Bolinhas Saltitantes* de Ana Luisa (5º registro)

Profª – As quatro são diferentes? Como é?

Ana – São duas iguais, depois outras duas diferentes da primeira.

Profª – Então se eu chamar de A a primeira parte, a segunda é A também, e depois?

Ana – B e B também.

Profª – E depois?

Ana – C

Profª – Você fez mais um pedacinho, não é? Você fez esse outro pedacinho. Por quê? Me conta?

Ana – Não sei. Quis inventar mais alguma coisa.

Profª – Quando terminou o B, não parecia fim, pra terminar ali?

Ana – Não.

Profª – Ah! Você fez mais um pedacinho, uma finalização. Pode ser um C, mas na verdade, o que você quis foi apenas uma finalização. Não foi? Isso a gente chama de Coda.

E agora o que você quer fazer? Você pode escrever a partitura. O que você acha?

Profª – Como são os tamanhos das frases?

Ana – São iguais e a última diferente.

Profª – E o ritmo? Como é?

Ana – Não lembro.

Profª – Então toque. (Ana tocou) Agora com palmas. [...] Ficou na dúvida? Então bata palmas enquanto eu toco. Esse ritmo é igual ao das outras partes?

Ana – Não, diferente.

Profª – Tive uma ideia da escrita pra você escrever na sua casa. O que você vai pensar? Você tem notas mais agudas e mais graves. As notas agudas, onde são escritas, em relação às graves?

Ana – Mais para cima

Profª – Você pode escrever em uma folha em branco, um gráfico, como a gente já fez. Se você quiser, pode escrever o nome das notas ou em “bolinhas” também.

Agora o ritmo, todos os sons são iguais ou tem algum mais longo.

Ana – Tem.

Profª – Qual é o mais longo de todos.

Ana – O último de cada frase.

Profª – Você pode escrever com risquinhos também. Você pode inventar um jeito de escrever.

A profª tocou para Ana perceber, depois bateram palmas, até ela tomar consciência dos sons mais curtos ou longos.

→ ET: análise da forma, ritmo, reflexão sobre a escrita.

ANÁLISE: Quando a música acaba com som longo, é comum ver os alunos se virando para o professor após atacar a nota, quando a música ainda não acabou, apenas a ação do dedo encerrou. Por essa razão, a profª quis que Ana se concentrasse até o fim, ouvindo o som e trabalhando a sua postura para performance.

Ana refletiu e analisou elementos de sua própria composição:

- forma (coda)

- ritmo

Começou a pensar em uma maneira de escrever sua composição.

AP57: TÉCNICA

Utilizando a própria composição, *Dois Amigos*, Ana trabalhou técnica de dois dedos vizinhos – 2º e 3º; 3º e 4º dedos com mão direita e mão esquerda. Ana articulou cada dedo bem devagar, controlando se os outros dedos estavam relaxados e depois tocou a canção.

→ ET: técnica: articulação legato de dedos vizinhos.

ANÁLISE: Ao tocar devagar como preparação para a canção, a profª ajudou a aluna a controlar a ação de articular o dedo e o relaxar os outros dedos. Utilizou a imagem “gelatina” para sugerir a sensação de flexibilidade e relaxamento dos dedos que não estavam ativos. A

canção funciona como estímulo e também como medida da evolução da técnica instrumental, para que o próprio aluno perceba seu desenvolvimento.

AP58: ESCRITA - Música *O Negrinho Barnabé* em Sol M

A profª havia pedido a Ana que escrevesse a partitura da música *O Negrinho Barnabé* em Sol M. Ela escreveu as notas na pauta, os nomes das notas, utilizou apenas semínimas, então a profª pediu que Ana comparasse o que faltava no que havia escrito, em relação à partitura já escrita em Dó M. Ana observou e disse o que faltou no seu registro: as barras de compasso, as claves, o acompanhamento na clave de Fá, as casas 1 e 2. Em relação às notas, ela observou que não tinha uma nota “branquinha”, alguns “risquinhos” (hastes e colchetes) e “pontinho”. A profª explicou que esses detalhes indicavam o ritmo. Como ela havia escrito todas as figuras iguais, a profª tocou, pedindo que ela batesse palmas “sempre igual”. Ana percebeu que o que escreveu não correspondia com a maneira que se deveria tocar. A profª ressaltou que as notas estavam corretas, porém faltava o ritmo para saber direitinho se o som é mais curto ou mais longo e solicitou que reescrevesse a partitura tendo por base a partitura em Dó M. Em seguida Ana tocou em Sol M.

→ ET: escrita, percepção rítmica.

ANÁLISE: Interessante notar que apesar de já ter escrito a música em Dó M, Ana não a usou como base para a sua escrita em Sol M. Vários elementos passaram despercebidos. Pela observação e autocorreção, o aluno poderá assimilar outros conhecimentos, como se pôde verificar, por meio da análise, o aprendizado de Ana.

As aulas foram interrompidas por 1 semana, em função de feriado

AULA 17

 **AP59: TRANSPOSIÇÃO** – Música *Voo da Abelha*

Ana tocou *Voo da Abelha*, escrita em Fá \sharp M e a pedidos da profª, descobriu na sua casa como tocar em Dó M. Tocou corretamente e disse que foi fácil. Informou que experimentando as teclas, tocou algumas notas erradas e corrigiu.

→ ET: exploração do teclado, percepção auditiva, transposição.

ANÁLISE: Com esta atividade de transposição, Ana trabalhou sua percepção auditiva buscando os sons na nova tonalidade. Se em outras atividades semelhantes bastava “escorregar” os dedos das teclas pretas para as brancas, agora a atividade se tornou um pouco mais complexa devido à nova tonalidade ser distante da tonalidade original. Nota-se também que anteriormente, mesmo que ela percebesse que o som não estava correto, não o modificava. Desta vez, ela tomou consciência de que deveria buscar os sons corretos, confiando em sua capacidade, em relação à percepção auditiva, para encontrá-los.

AP60: TRANSPOSIÇÃO / ESCRITA – Música *O Negrinho Barnabé*

Ana tocou a música *O Negrinho Barnabé* em Sol M. A mão direita começando na nota Sol, mas tinha dúvidas quanto à esquerda. Acabou encontrando as notas Ré e Sol (intervalo de 4^a) e achou que soou bem.

A prof^a pediu que posicionasse as mãos como em Dó M e mostrou no teclado o quanto a mão direita se deslocava para Sol M, devendo fazer o mesmo com a mão esquerda, chegando nas notas Sol e Ré (intervalo de 5^a) para soar como Dó M. Ana tocou.

Observando a partitura, ela viu que havia escrito Sol Ré (5^a). A prof^a ressaltou que como Ana havia tocado, soou bem porque eram as mesmas notas, porém invertidas.

Ana escreveu bem as notas na partitura e, alguns detalhes que faltaram, ela mesma identificou: clave de Fá, algumas figuras rítmicas, casa 1 e 2. A prof^a explicou a regra de colocação das hastes.

→ ET: percepção auditiva, transposição, escrita na pauta nas claves de Sol e de Fá, notas, ritmo e hastes.

ANÁLISE: Nesta música as duas mãos ficam posicionadas no pentacorde do tom.

Ana trabalhou ao mesmo tempo a transposição de Dó M para Sol M pela percepção auditiva e pela topografia do teclado.

Escreveu a partitura - elementos presentes:

- claves de Sol e de Fá,
- figuras rítmicas: mínima, semínima, colcheia, colcheia pontuada e semicolcheia,
- compasso 2/4,
- sinal de repetição,
- casa 1 e casa 2.

Importante notar que é preciso retomar práticas e conceitos. Ana já havia tocado a música em Sol M e escrito a partitura em Dó M, mesmo assim teve dúvidas para tocar e deixou de


escrever alguns detalhes. Observa-se também que ela não relacionou o que tocou com o que escreveu. As ações foram feitas separadamente. Cabe ao professor notar e ajudar o aluno a fazer as relações, assim como reforçar o que já foi dado para que haja a sedimentação do aprendizado.

AP61: IMPROVISACÃO

Utilizando as notas duplas da mão esquerda da música *Negrinho Barnabé* em Dó M, a profª propôs que Ana improvisasse melodias com a mão direita, em andamento tranquilo e com um ritmo simples: quatro sons iguais na mão direita contra um na esquerda. Ao experimentar, Ana fez na primeira vez em compasso ternário e depois em quaternário. A profª disse que ela poderia também dar umas “paradinhas” – tocar som longo, e exemplificou cantando um ritmo



Ana começou em compasso ternário e terminou em quaternário (parecia estar buscando, tentando executar a proposta). A profª, com o intuito de deixá-la mais

segura, cantou um ritmo  para que ela repetisse, primeiramente cantando e após no piano. Depois cantaram o ritmo e Ana tocou a mão esquerda (notas Dó e Sol). Em seguida, Ana tocou improvisando, mas parecia não estar muito à vontade com o ritmo. A profª sugeriu que fizesse como quisesse. Ana tocou. Como tarefa para a semana, a profª pediu que Ana criasse uma melodia, usando essas notas duplas na mão esquerda, podendo variar o ritmo em ambas as mãos, da maneira que ela sentisse, que memorizasse e não escrevesse.

→ ET: improvisação, ritmo, técnica: coordenação de movimentos e ritmos diferentes nas duas mãos.

ANÁLISE: Interessante notar que, mesmo improvisando, quando o foco não é a técnica, Ana conseguiu tocar a mão esquerda com movimentos verticais e criar melodias na mão direita sem perder o legato das frases. Isso demonstra que a preparação feita através do repertório foi interiorizada, refletiu em outra atividade, permitindo criar com maior liberdade. Ela só não estava completamente segura em que momento tocar a mão esquerda.

AULA 18

AP62: ESCRITA de GRÁFICO - Composição *Bolinhas Saltitantes*

Ana escreveu um gráfico (figura 16 - ela acrescentou as flechinhas e bolinhas pretas após esta aula) utilizando números: para as duas teclas pretas: números 1 e 2, para as três teclas pretas: números 1, 2, 3. A prof^a disse que não era possível identificar a qual grupo de teclas se referia o gráfico, pois ela utilizou os mesmos números (1 e 2).

Questionou a aluna em relação às alturas, porém Ana disse que não pensou nisso. Ana escreveu mudando de linha (do caderno) conforme a música se direcionava para o grave. Usou o mesmo procedimento, de cima para baixo, para o segundo trecho que ia do grave para o agudo. Para a repetição escreveu: x 2 (duas vezes). Não registrou o trecho final.

A prof^a disse que era uma boa ideia mudar de linha conforme a mão mudava de lugar, porém, da maneira que escreveu, não ficava claro a diferença das direções do som nos dois trechos. Mesmo assim, a prof^a considerou interessante, pois ela conseguiria dessa maneira compreender sua própria escrita, mas ressaltou que as partituras normalmente seguem um mesmo padrão de escrita para que outras pessoas as possam interpretar.

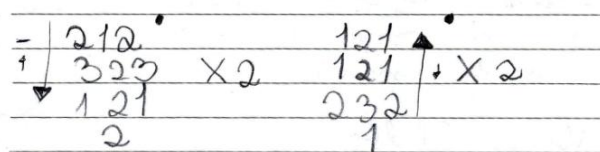


Figura 16 - Gráfico da composição *Bolinhas Saltitantes* (1º e 2º registro)

→ ET: formas de escrita musical

ANÁLISE: Ana pôde experimentar e refletir sobre as formas de escrita musical. Por meio da observação, analisou quais aspectos ficaram evidentes ou não, no seu registro.

AP63: COMPOSIÇÃO

A prof^a propôs, na aula anterior, que Ana trouxesse uma composição: melodia na mão direita usando as notas Dó Ré Mi Fá Sol e um acompanhamento na mão esquerda usando as notas Dó e Sol (5ª) simultaneamente. Ana trouxe uma composição, mas com outras notas: mão esquerda, notas Sol e Dó (4ª) simultâneas e mão direita, notas Mi Fá Sol Lá Si. Criou duas frases - melodia iniciando na nota Sol, e terminando na nota Mi, formando então o acorde de Dó M em 2ª inversão. Ana disse que começou com o intervalo de 4ª, foi experimentando e gostou assim.

→ ET: vivência harmônica, coordenação das duas mãos, notas duplas.

ANÁLISE: Ana iniciou com notas que não foram as propostas pela prof^a e nota-se que buscou finalizar com uma nota que completaria o acorde, que mesmo invertido, sugeria sensação de repouso.

AP64: LEITURA – Música *Follow the Leader* de M. Aaron (figura 17)

Figura 17⁵¹ - *Follow the leader* de Michael Aaron

A prof^a pediu que Ana comparasse a partitura de uma nova música *Follow the Leader* de M. Aaron, com *O Negrinho Barnabé*, após sua execução e verificação da correção da partitura em Sol M. Ana observou o caminho das notas: subindo e descendo. A prof^a pediu que recordasse quais eram as notas escritas na música conhecida e que encontrasse as mesmas notas na música nova. Ana descobriu que deveria começar na nota Sol nas duas mãos, localizou a região do piano e descobriu qual dedilhado deveria colocar para executar, baseado na visualização das notas escritas em sentido ascendente. A prof^a também a fez comparar o ritmo, nos trechos em que foram utilizadas colcheias e semínimas, nas duas músicas, para que ela observasse qual era a figura com duração mais curta. Ana então tocou o início da música.

Olhando apenas a nova partitura, comparou o que se repetia, o que era semelhante ou diferente. Ana foi descobrindo as notas, observando se eram vizinhas (graus conjuntos) ou não, e se “subia ou descia” (mais aguda ou mais grave). Percebeu também que as duas mãos

⁵¹ Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/100102929/Michael-Aaron-Curso-Para-Piano>> acessado em 13/6/2016

seguiram em movimento “paralelo” (direto). Tocou mãos juntas procurando olhar apenas para a partitura e pensando se “subia ou descia”. A prof^a insistiu que não olhasse para as mãos. Observou que havia também uma mínima pontuada e que esta era mais longa. Ana leu toda a partitura comparando com o que já conhecia. Ana e a prof^a a executaram inteira alternando-se a cada dois compassos, para que ela ficasse segura na leitura de cada trecho separadamente. Em seguida, a prof^a orientou que Ana deveria se programar antes para tocar cada trecho, ou seja, enquanto toca um compasso, já vai lendo o que virá no compasso seguinte. Ana tocou a música inteira sem interrupções.

→ ET: leitura da partitura:

- notas nas Claves de Sol e de Fá,
- figuras rítmicas: colcheia, semínima e mínima pontuada,

Vivência do compasso ternário,

Fraseado,

Técnica: legato, mãos alternadas, mãos juntas em movimento direto, articulação dos cinco dedos.

ANÁLISE: Nesta música, Ana fez toda a leitura de notas e ritmo com consciência de cada elemento. Coordenou as duas mãos em movimento direto. Executou a articulação legato. Ela tocou toda a música seguindo a partitura sem olhar as mãos.

AULA 19

AP65: ESCRITA de GRÁFICO - Composição *Bolinhas Saltitantes*

Ana acrescentou outras informações em seu gráfico (figura 18) escrito no caderno de anotações: uma bolinha preta indicando que é pra tocar nas teclas pretas e duas setas para indicar direção descendente e ascendente, porém manteve a escrita dos números como antes seguindo de cima para baixo. Não escreveu o final da música. A prof^a questionou se ela não pensou em outra possibilidade de escrita em uma folha branca procurando usar elementos de escrita que já conhecia, ou até se ela conseguiria localizar as notas em uma pauta, a fim de que ela conseguisse passar mais informações com menos códigos escritos.

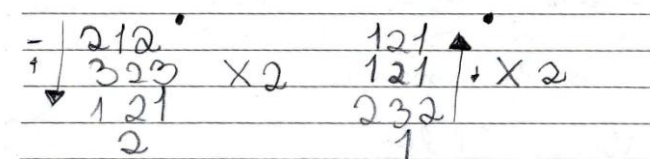


Figura 18 - Gráfico da composição *Bolinhas Saltitantes* (1º e 2º registro)

→ ET: elaboração da escrita musical

ANÁLISE: Ana refletiu sobre códigos que pudessem traduzir na escrita como seria a execução de sua música. Observou que acrescentou sinais, mas que ainda não eram suficientes para compreender como tocar.

AP66: COMPOSIÇÃO - *Voltando de Viagem* (o nome foi dado na aula seguinte)

Ana trouxe uma composição baseada na proposta feita pela profª: melodia na mão direita usando as notas Dó Ré Mi Fá Sol e um acompanhamento na mão esquerda usando as notas Dó e Sol (5ª) simultaneamente. Ela experimentou as cinco notas para escolher com qual começar. Da forma como relatou, pareceu que escolheu os outros sons conforme os dedos seguiam tocando, e também buscando no teclado os sons que vinham em sua cabeça. A música é em compasso quaternário e tem quatro frases, sendo que o início das três primeiras é igual. A profª pediu que desse um nome e que escrevesse a partitura na pauta (ver AP69 - figura 19).

→ ET: percepção auditiva, fraseado, técnica de articulação de cinco dedos na mão direita, notas duplas na mão esquerda, coordenação de diferentes movimentos em cada mão.

ANÁLISE: Ana exercitou seu ouvido interno na busca dos sons ao teclado. A música foi composta com uma quadratura fraseológica e ela tocou com precisão rítmica coordenando movimentos e ritmos diferentes.

AP67: TRANSPOSIÇÃO – Música *O Negrinho Barnabé*

Ana descobriu como tocar a música *O Negrinho Barnabé* em Ré M. Na música original, em Dó M, na mão esquerda tem um intervalo de 5ª (Dó e Sol) e quando Ana tocou em Ré M, executou o intervalo de 3ª (Ré e Fá#). A profª disse que ficava bom, mas pediu que ela tocasse em Dó M e em seguida em Ré M para que percebesse a diferença, depois tocou novamente com o intervalo de 5ª.

→ ET: percepção auditiva, conhecimento de tonalidades.

ANÁLISE: Ana fez a transposição da música a partir da percepção auditiva e da topografia do teclado, descobrindo assim uma nova tonalidade (Ré M)

AP68: FRASEADO

Ana executou a música *Follow the Leader* de memória. A profª pediu que fizesse as respirações de acordo com o fraseado levantando a mão para iniciar cada nova frase, cuidando da sonoridade resultante desse movimento.

→ ET: fraseado, memória.

ANÁLISE: Ana tocou a música de memória. Percebeu a forma e fez as respirações de frase.

AULA 20

AP69: ESCRITA DA PARTITURA – Composição *Voltando de Viagem*

Ana analisou algumas partituras para escrever sua composição na pauta (figura 19), em sua casa. Ela escreveu toda a parte da mão direita e depois a da mão esquerda. As notas da mão direita estavam corretas, porém 8ª acima e só com semínimas e uma mínima no final. As notas da mão esquerda não estavam certas embora dispostas com o intervalo correto. A profª fez algumas perguntas para que ela avaliasse o que estava exato em sua escrita e o que estava inadequado ou faltando. Questionou a região em que foi escrita e o ritmo. Compararam com partituras que ela já havia tocado para observar a disposição das notas quando as mãos tocam juntas e a escrita das notas no devido lugar na clave de Fá.

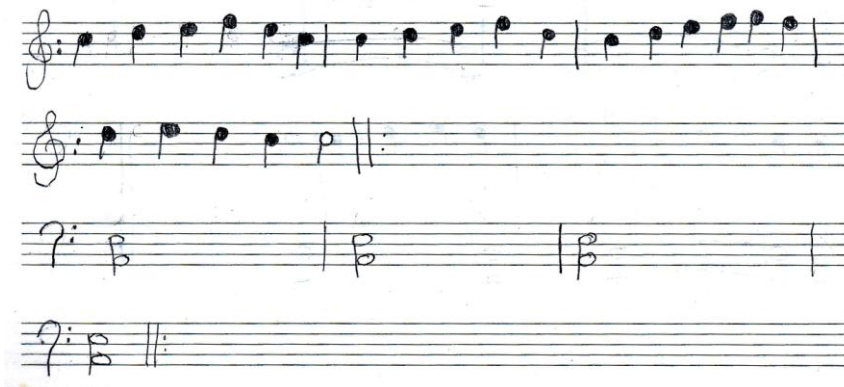


Figura 19 - *Voltando de Viagem* de Ana Luisa (1º registro)

→ ET: escrita de partitura, percepção rítmica.

ANÁLISE: A partir da escrita da partitura, pôde ser observado quais aspectos da escrita foram compreendidos e quais os aspectos musicais, tinham sido incorporados ou não por Ana. Isso é um retorno para o professor: saber como está o desenvolvimento do aluno, e ter a oportunidade de trabalhar para superar as deficiências e avançar no que já foi interiorizado.

AULA 21

AP70: COMPOSIÇÃO – *Pensamentos* (figura 20)

Essa música foi elaborada em Sol M. Ana disse que começou a criar esta quando estava tentando lembrar uma música. A profª perguntou se ela sabia em que tonalidade tocou e Ana disse que não. Então a profª pediu que tocasse *O Negrinho Barnabé* nesta mesma posição para que ela tomasse consciência do tom de sua composição. Deu também como referência a música *Follow the Leader*.



Figura 20 - *Pensamentos* de Ana Luisa

→ ET: exploração da tonalidade de Sol M, coordenação de diferentes movimentos nas duas mãos, articulação de dedos vizinhos.

ANÁLISE: Nota-se que Ana reelaborou elementos de outras músicas que tocava, transformando em uma nova composição. Fez o mesmo trabalho técnico da música *O Negrinho Barnabé*, de coordenar as duas mãos: mão direita em legato e a mão esquerda tocando notas duplas, com movimento vertical. Usou também elementos da música *Follow the Leader*. Exercitou a percepção auditiva.

AP71: TRANSPOSIÇÃO / ESCRITA

Ana tocou *O Negrinho Barnabé* em Sol M e Ré M, em seguida descobriu como tocar em Lá M. A profª cantou uma vez a canção e Ana não teve dificuldade para encontrar as notas do pentacorde de Lá M. Tocou apenas uma vez a nota Dó natural e percebendo que aquele não era o som correto, tocou Dó#. A profª pediu que escrevesse a partitura em Ré M para a aula

seguinte e explicou como poderia escrever as alterações na pauta, antes da nota ou na armadura de clave. A profª tocou a escala de Ré M, porém com Dó natural para que ela percebesse que tem mais uma nota alterada. Fez o mesmo com Sol M. Ana identificou auditivamente quais notas deveriam ser alteradas.

→ ET: recordação de tons e conhecimento de nova tonalidade, percepção auditiva, notas da escala maior, escrita de alterações.

ANÁLISE: Ana encontrou a nova tonalidade de ouvido, rapidamente, demonstrando tanto seu aprimoramento auditivo quanto seu conhecimento do teclado. A profª explicou como podem ser escritas as alterações na pauta.

AP72: TÉCNICA

A música *Dois Amigos* foi retomada com novo dedilhado: dedos 1 e 2. Como preparação, Ana executou bem lentamente a articulação dos dedos 1 e 2, apenas algumas vezes, após orientação. A profª mostrou como cada dedo deveria se movimentar com atenção para que os outros dedos ficassem relaxados e a ajudou a “abrir” o polegar e manter alta a palma da mão. Depois tocou a música observando a postura da mão e a articulação dos dedos. Fez cada mão separadamente.

→ ET: técnica – articulação legato dos dedos 1 e 2, e queda

ANÁLISE: Buscando uma boa articulação dos dedos, desta vez, foram trabalhados dedos 1 e 2, bem devagar. Dessa maneira, é possível ter maior controle dos dedos e aperfeiçoar o movimento para que fiquem condicionados a tocar com uma boa posição e sem tensão. A música, além da motivação, tem a função de fazer perceber o desenvolvimento da destreza dos dedos.

AP73: TÉCNICA – Coordenação das mãos

A profª ensinou, duas aulas antes, um acompanhamento, para a música *Asa Branca* de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, utilizando a nota fundamental de cada acorde. Ana tocou de mãos separadas. Nesta aula, como ela teve dificuldade para tocar de mãos juntas, a profª tocou a melodia e pediu que Ana batesse palma quando achasse que “combinava”. Ela bateu palmas com certa rigidez nos braços. A profª disse para deixar os braços soltos e fazer movimentos amplos sem parar. Ela bateu uma palma a cada compasso e então a profª disse para tocar da mesma forma. Começou bem, mas teve dificuldade no terceiro compasso, então a profª cantou

a melodia para que ela tocasse a mão esquerda. Sua dificuldade era coordenar as duas mãos embora soubesse o momento de executar cada nota. A cada nova tentativa foi conseguindo coordenar as mãos.

→ ET: vivência do apoio do compasso (1º tempo), técnica: coordenação das mãos.

ANÁLISE: A partir de algumas estratégias como bater palmas no ritmo que iria tocar em seguida, ou tocar a mão esquerda e cantar a melodia, Ana foi tomando consciência do momento de tocar cada som e conseguiu coordenar as duas mãos. Ela também percebeu a importância de praticar em andamento lento para tentar resolver a dificuldade.

AP74: ESCRITA de GRÁFICO - Composição *Bolinhas Saltitantes*

Ana escreveu uma outra opção de gráfico (figura 21).

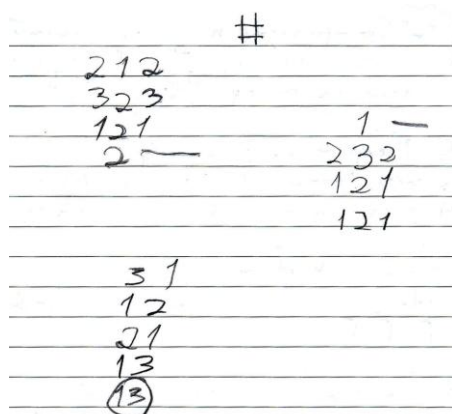


Figura 21 - Gráfico da composição *Bolinhas Saltitantes* (3º registro)

A profª resolveu elaborar os conceitos de escrita que ela já conhecia: agudo x grave, curto x longo, para que ela repensasse a sua forma de registro. Ressalta-se que Ana alterou o ritmo da música em relação a quando compôs, a profª percebeu mas não comentou. Analisaram o caminho das notas, mais aguda ou mais grave, escrevendo mais para o alto ou mais para baixo; para diferenciar as durações, traços mais curtos ou mais longos; e sempre, cada som, um pouco à direita para mostrar a sequência dos sons, segundo o direcionamento de leitura. Também utilizaram gestos com a mão para ficar mais clara a altura e a duração dos sons.

→ ET: escrita em forma de gráfico das alturas e durações, percepção de durações.

ANÁLISE: Ana seguiu sempre a mesma ideia para os gráficos desta composição, relacionando os números às teclas. Acredita-se que por esta razão não houve evolução

significativa em sua escrita. A análise dos gráficos fez com que Ana refletisse sobre os elementos da música e suas representações, colaborando também para que ela tomasse consciência musical das durações.

AULA 22

AP75: PERCEPÇÃO HARMÔNICA - Músicas *Asa Branca* em Sol M e *Cai Cai Balão* em Dó M

Nesta aula Ana já estava conseguindo coordenar as duas mãos – melodia na mão direita e notas do acorde na mão esquerda - em *Asa Branca*. Recordando, fez o mesmo em *Cai Cai Balão*.

→ ET: coordenação das mãos, percepção harmônica.

ANÁLISE: Com a orientação dada e a prática, Ana estava evoluindo na independência de mãos. Na medida em que ela tocava de ouvido as notas fundamentais dos acordes, estava exercitando a percepção harmônica. A prof^a também utilizou essas duas músicas como preparação para a improvisação seguinte, em razão dos acordes de I, VI e V graus.

AP76: IMPROVISACÃO

A prof^a tocou uma cadência em Dó M: I-VI-V-I em compasso ternário, e pediu que Ana improvisasse nas teclas brancas, duas notas vizinhas (graus conjuntos), após cada acorde. Ela o fez, mas prolongava o último som, então prof^a pediu que fizesse pausa quando o acorde era tocado (no 1º tempo), e solicitou que usasse os dedos 2 e 3. Em seguida, Ana tocou a cadência (apenas a fundamental de cada acorde) com mão esquerda e a prof^a improvisou. Depois Ana tocou as duas mãos: a cadência com a mão esquerda, e improvisou com a mão direita. A princípio, ela demorava pra escolher os sons da mão direita, então a prof^a disse para não pensar quais sons iria atacar, mas deixar a mão tocar livremente. Orientou-a para que mantivesse sons longos na mão esquerda, dando base para a mão direita. Ana conseguiu coordenar e criar, mantendo a pulsação. Na maioria das vezes finalizou com a nota Mi (terça do acorde). Para que ela seguisse explorando em sua casa, pediu que criasse uma música com o mesmo padrão e se tivesse vontade, poderia também utilizar saltos (graus disjuntos).

→ ET: percepção harmônica, técnica: articulação de dedos vizinhos, ligadura de dois sons.

ANÁLISE: A profª quis proporcionar à Ana a vivência desta cadência harmônica e estimular sua percepção auditiva. Houve também um trabalho técnico de duas notas vizinhas ligadas. A profª perguntou à Ana se havia alguma semelhança da improvisação com as duas músicas anteriores, porém Ana somente identificou que a esquerda era parecida porque tocava uma nota por vez e com saltos. Embora tenha tido uma vivência harmônica, parece que ainda não havia tomado consciência das funções harmônicas.

AP77: ESCRITA de GRÁFICO - Composição *Bolinhas Saltitantes*

Ana manteve a alteração do motivo rítmico de quando compôs a música. O motivo original era: ♪ ♪ ♪ e o modificou para: ♪. ♪ ♪. Trouxe um novo gráfico (figura 22) da música,

onde escreveu mais elementos musicais, mas como a profª acreditava que Ana poderia ser ainda mais precisa no seu registro, iniciou um questionamento sobre a escrita.

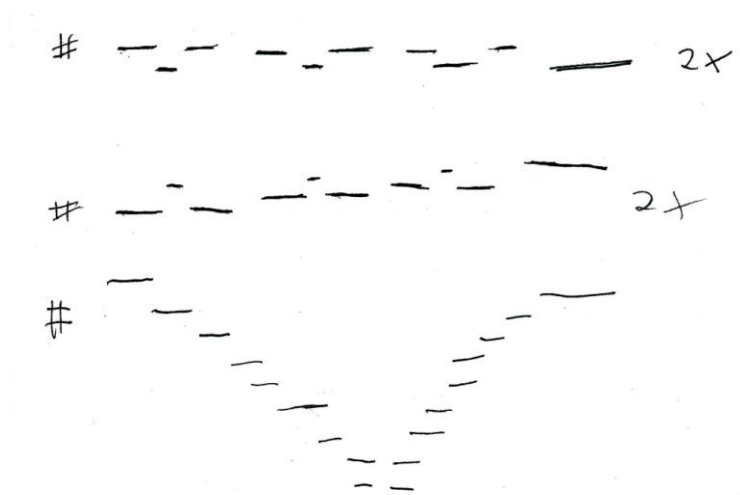


Figura 22 - Gráfico da composição *Bolinhas Saltitantes* (4º registro)

Profª – A 1ª frase vai do agudo para o grave, dá pra perceber?

Ana - Aqui está mais pra cima e aqui mais pra baixo.

Profª - Você acha que alguém, lendo, vai perceber essa sutileza desta linha descendo?

Ana – Não.

Profª - Está meio parecido, não é? Aqui, do grave para o agudo tem uma leve subida, mas pra ficar claro, acho que precisa ser uma diferença maior.

Profª - Nesse outro trecho para as duas mãos. Toque a 1ª nota – agudo (ela escreveu no alto à esquerda) e a 2ª nota - grave (ela escreveu no alto à direita).

Ana escreveu a sequência de sons pra se ler: lado esquerdo, direito, esquerdo, direito, porém esses sons se alternavam entre agudo e grave.

Profª - Como a gente lê? Como é a nossa leitura? Em zig zag?

Ana - Não, tem uma linha e depois outra.

Ela não havia pensado no lado esquerdo e direito do piano, apenas nas notas distantes que foram ficando mais próximas.

Ana - Os agudos estão mais pra cima e os graves mais para baixo.

Então a profª sugeriu para escreverem juntas novamente.

A profª foi orientando, fazendo perguntas: as alturas das notas – onde escrever, comparando cada motivo e colocando mais para cima ou para baixo; as durações – estimulando a sua percepção quanto aos sons mais curtos ou mais longos, escrevendo traços mais curtos ou mais compridos. Questionou também se ela se lembrava se existia algum sinal que indicava “para repetir”. Ela não se lembrou, então buscaram na música *O Negrinho Barnabé* que tem repetição, como é a indicação. Ana identificou “os dois pontinhos”. Na última parte, foram aos poucos colocando cada nota, aguda e grave, comparando as alturas e seguindo a colocação das notas sempre para a direita, segundo a direção que se segue em uma leitura, e barra final. Depois compararam com a escrita anterior.

A profª ainda questionou como saber com precisão quais seriam as notas. Ana pensou que poderia escrever o nome das notas. A profª lembrou que poderia indicar em um desenho do teclado ou escrever na pauta e justificou que foi por isso que surgiu a pauta, pela necessidade de ter as notas precisas. Também apontou que o ritmo não estava preciso na escrita. Ana tocou novamente, conferindo o gráfico (figura 23), e notou alguns equívocos de altura das notas, então corrigiu em sua casa e trouxe na aula seguinte (figura 24).

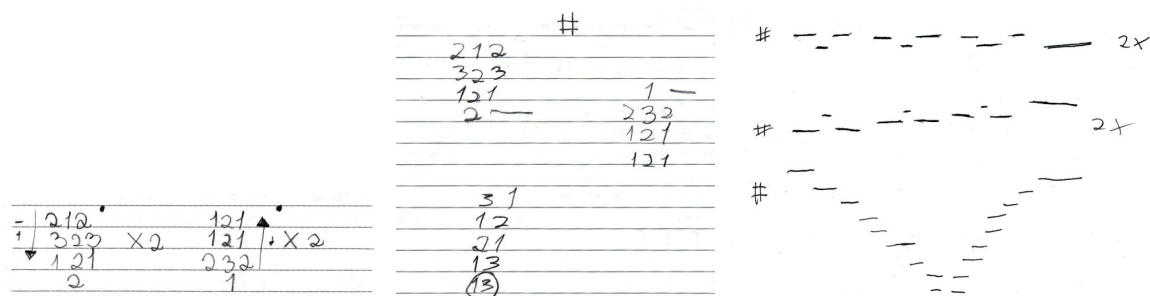


Figura 23 - Sequência das elaborações dos gráficos da composição *Bolinhas Saltitantes*

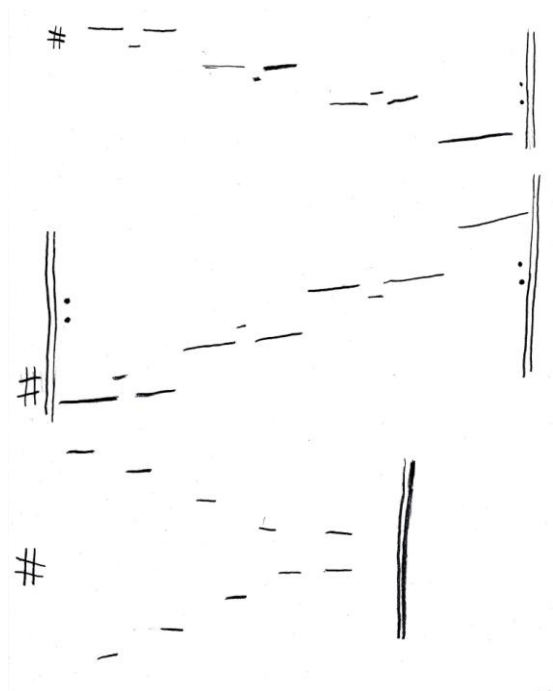


Figura 24 - Gráfico da composição *Bolinhas Saltitantes* (5º registro)

→ ET: escrita de gráfico: alturas, ritmo, sinal de repetição, barra final; percepção rítmica

ANÁLISE: Foi uma elaboração complexa que levou bastante tempo, mas considera-se que foi um grande aprendizado. Os elementos da escrita foram bem trabalhados e Ana pode refletir e compreender todo o processo.

AULA 23

AP78: ESCRITA da PARTITURA – Composição *Voltando de Viagem*

Ana fez uma revisão da partitura (figura 25) que havia mostrado anteriormente. Ela procurou corrigir o ritmo. Não alterou a 8ª da mão direita, que não correspondia ao que havia tocado. Mudou a escrita das notas da mão esquerda, mas ainda de forma inadequada. A profª fez questionamentos para que ela própria percebesse os equívocos. Quanto ao ritmo, a profª precisou estabelecer várias estratégias para Ana perceber os sons longos que ela não havia registrado corretamente:

- A profª tocou e Ana seguiu a partitura com o dedo;
- A profª tocou e Ana bateu palmas no ritmo fazendo movimentos amplos nos sons longos;

- Ana apontou as notas escritas e a profª cantou e bateu palmas. Ana fez corretamente mas não se deu conta de todos os sons escritos em semínima que deveriam ser mínimas ou semibreves. A profª pediu que pensasse novamente sobre sua escrita.

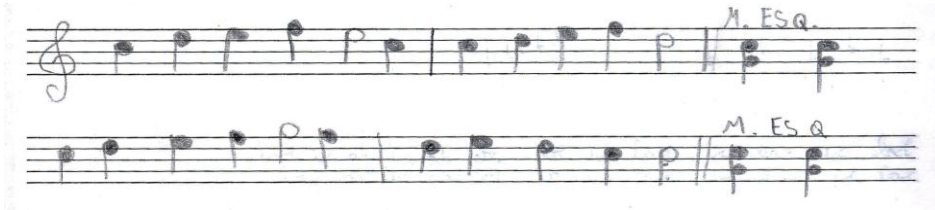


Figura 25 - *Voltando de Viagem* - de Ana Luisa (2º registro)

→ ET: escrita tradicional de partitura: pauta, alturas e ritmo

ANÁLISE: Neste registro, foi trabalhada a escrita tradicional com a precisão das alturas e ritmos. Alguns elementos da escrita musical, embora Ana fosse capaz de identificar quando lia, no momento de escrever ela própria a partitura, não conseguiu elaborar completamente.

AP79: ESCRITA da PARTITURA – Composição *Pensamentos*

Ana seguiu a mesma lógica de escrita (figura 26) de sua outra composição. Os sons que eram para ser tocados simultaneamente, ela escreveu equivocadamente, colocando mão esquerda em seguida da mão direita na mesma pauta. Procurou diferenciar as durações, mas ainda sem precisão rítmica.

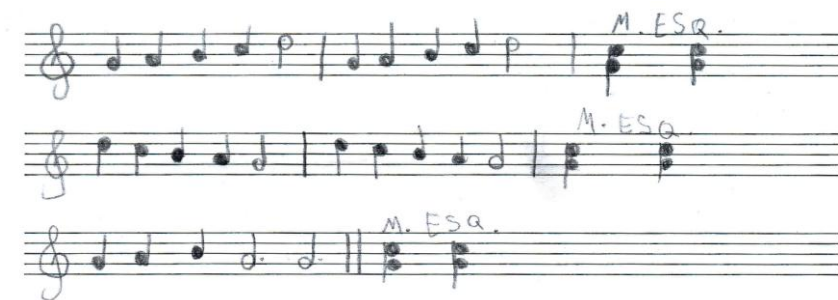


Figura 26 - *Pensamentos* de Ana Luisa (1º registro)

→ ET: escrita tradicional de partitura: pauta, alturas e ritmo

ANÁLISE: Ana procurou escrever as figuras rítmicas correspondentes com atenção em relação à colocação das notas e suas hastes. Apesar dos pequenos equívocos, nota-se um cuidado ao procurar grafar da melhor maneira. Pela forma como escreveu as notas das mãos direita e esquerda, parece que sua preocupação seria fazer um registro para orientar a execução e não para tocar seguindo a partitura.

AP80: REPERTÓRIO / LEITURA – Música *Angolinhas* – tradicional brasileiro, arranjo de E. Mahle (figura 27)



Figura 27 - *Angolinhas* – tradicional, arranjo E. Mahle - compassos 1, 2 ... 4,5 (MAHLE, 1958, p.1)

A profª pediu que Ana fizesse a leitura sozinha, e forneceu algumas indicações de como proceder para ler.

Profª - Que nota começa na clave de Sol?

Ana - Mi

Profª – e na de Fá?

Ana – Lá?

Ela disse Lá, mas a nota é Dó.

Profª – Nota Lá, se fosse na clave de Sol... Pense... Onde fica a nota Fá na clave de Fá?

Ana – Na quarta linha

Profª – Encontre um Fá na partitura.

A partir da nota Fá, Ana leu as notas anteriores que eram Mi Ré Dó. Encontrou a primeira: Dó.

Profª - Começa na nota Dó

Profª - Outra coisa que gostaria que você observasse é: se sobe, desce ou fica na mesma nota.

Ana foi analisando o caminho das notas na clave de Sol e na clave de Fá.

Profª – É o mesmo “desenho” nas duas pautas? (As duas mãos em movimento direto)

Ana – Sim

Obseveram o dedilhado marcado para iniciar, a nota que segue na mudança de pauta, o ritmo: todo em colcheias, e no final da frase, uma semínima. Ana tocou a mão direita, lendo. Em seguida, o mesmo com a esquerda.

A profª pediu que tocasse apenas um trequinho de mãos juntas, tampando o resto.

Ana iniciou bem e desviando o olhar da partitura, errou a nota.

Profª - Eu só mostrei uma coisinha. Quero que você toque só até onde eu mostrei, sem olhar a mão. Então ela tocou e acertou.

Profª - Você consegue ler em casa de mãos juntas?

Ana - Vou tentar.

Profª - Só que tem um segredinho. Na metade da música, as mãos mudam de lugar. Então você toca a primeira parte, e se conseguir decifrar o que acontece no final, você toca também.

→ ET: leitura de partitura: nome e localização das notas, ritmo: semínima e colcheia, dedilhado.

ANÁLISE: O aluno, muitas vezes, não consegue ler uma partitura porque em meio a tantos signos musicais, não sabe por onde começar. Com a orientação do que observar na partitura, Ana foi capaz de ler e entender a escrita e em seguida tocar corretamente.

As aulas foram interrompidas por 1 semana, em função de viagem da aluna.

AULA 24

AP81: REPERTÓRIO / LEITURA – MÚSICA *Angolinhas* – tradicional brasileiro, arranjo E. Mahle

A profª deu um desafio a Ana de tocar a música, em sua casa, de mãos juntas, mas ela disse que não deu muito certo.

Profª – Não soou bem? Você tocou nota Lá?

Ana – Sim.

Profª – Então vamos acertar agora.

A profª perguntou com que nota começava e com qual dedo. Ana tocou mão direita. Analisou as notas na mudança de pauta para não ter interrupções e tocou novamente corretamente. Para tocar a mão esquerda, foi necessário rever a nota inicial. A profª perguntou que referências ela tinha para saber qual é a nota. Ana disse que sabia onde se escreve o Fá na clave de Fá e sozinha descobriu a nota inicial. Ana tocou a mão esquerda corretamente. Em seguida tocou de mãos juntas também corretamente.

Como ela tocou sem fazer o movimento vertical, a profª interveio.

Profª – Perfeito. Você já viu que várias vezes as notas se repetem? Vou te ajudar a dar um pulinho pra ficar mais fácil repetir a nota. Você ficou um pouquinho “grudada” no teclado.

A profª pegou nas mãos de Ana e as levantava quando tinha de repetir a nota.

Profª – Toque sem medo de errar a nota e olhando a partitura.

Depois ela tocou bem, sem ajuda.

A profª deixou que ela descobrisse sozinha a outra parte da música para que ela ficasse mais confiante de sua capacidade de ler.

Ana tocou a segunda parte corretamente

→ ET: leitura de partitura em clave de Sol e clave de Fá, coordenação das mãos em movimento direto, articulação legato, movimento vertical (queda)

ANÁLISE: A profª não disse o que Ana deveria tocar, mas a fez descobrir novamente as notas e ressaltou que ela era capaz de fazer a leitura sozinha.

Com relação à técnica, executou movimento vertical e horizontal alternadamente com boa desenvoltura. Coordenou as duas mãos em movimento direto.

Percebeu-se que ela ficou feliz e satisfeita com as conquistas.

AP82: REPERTÓRIO POR IMITAÇÃO / TÉCNICA - *Brincando de Bola* de Laura Longo

A profª tocou *Brincando de Bola* de Laura Longo (figura 28) e perguntou se ela gostaria de aprender. A profª começou ensinando o movimento para executar os sons cromáticos, tomando o 1º dedo na tecla branca como eixo (nota Ré) – mantendo a tecla afundada e o 3º dedo se deslocando de uma tecla preta para a outra (notas Dó♯ e Mi♭) – sem tocar e depois tocando. Fez várias observações quanto a postura: manter punho baixo, palma da mão alta para o 1º dedo se mover mais livremente, perceber a parte do 1º dedo que encosta na tecla para tocar, 1º dedo retinho sem dobrar. Ana tocou o trecho da música com a posição correta das mãos.

→ ET: técnica: passagem do 1º dedo em escala cromática

ANÁLISE: Ana trabalhou a técnica para executar sons cromáticos.

Allegretto

Ro - la bo - la ro - la bo - la pu - la

Ro - la bo - la ro - la bo - la - ba - te - - Ro - la bo - la ro - la bo - la

pu - la Ro - la bo - la_a - qui, ro - la bo - la_a - li.

Figura 28 - *Brincando de Bola* de Laura Longo (LONGO, 2003, p. 30)

AP83: LEITURA DE PARTITURA - *Brincando de Bola* de Laura Longo

Olhando a partitura, a prof^a pediu que ela identificasse onde estava escrito o que havia tocado, que mão(s) toca(m) em cada compasso, onde se deveria tocar os “cachinhos” de três notas. Em seguida, Ana tocou 1^o 3^o e 5^o compassos e a prof^a, o restante. Depois Ana tocou os compassos 1 a 6 e finalmente inteira.

Voltaram a observar a partitura, desta vez o ritmo, analisando as figuras: colcheias e semínimas. A prof^a perguntou qual figura tinha duração mais curta, e como ela se equivocou, a prof^a mostrou outras duas partituras de músicas que ela já sabia tocar para verificar as figuras, então ela percebeu.

Ana fez um outro trabalho técnico: tocar nota Ré com 1^o dedo (mão fechada) e abrir em seguida para tocar simultaneamente Fá[♯] Sol[♯] e Lá[♯], com mão direita e com mão esquerda, para ganhar velocidade na abertura de mão e deslocamento lateral dos dedos. Tocou novamente a música inteira.

Novamente olhando a partitura, observaram a mínima. A prof^a tocou o trecho que tem mínimas e perguntou como era o som. Ana disse “mais devagar”. A prof^a corrigiu o termo:

duração mais longa e mostrou como seria mais devagar (andamento). Revisaram as três figuras quanto às durações: mínima, semínima e colcheia. A profª tocou, e juntas cantaram o texto. Ana tocou em seguida, desta vez com mais fluência.

→ ET: leitura da partitura

leitura rítmica: mínima, semínima e colcheia

técnica: abrir e fechar a mão

vivência de variação de compasso 4/4, 2/4

ANÁLISE: A profª fez observações sobre vários aspectos: técnico, rítmico e melódico, assim Ana foi tocando algumas vezes a música. A cada repetição, ela foi tomando mais consciência dos aspectos apontados e ganhando mais fluência.

Ampliou o aprendizado da leitura de partitura.

Reforçou o conhecimento das durações das figuras: mínima, semínima e colcheia.

AP84: ESCRITA da PARTITURA - Composição *Voltando de Viagem*

Ana disse que não conseguiu descobrir se tinha outra nota longa, como haviam comentado na aula anterior. Como estratégia, a profª tocou a música e disse:

Profª – Você vai caminhar pela sala, como se seu pé estivesse tocando cada nota, cada som você dá um passo.

Ela andou um pouco “dura”, como se estivesse pensando em como andar. A profª então cantou a primeira frase e andou com ela.

Profª – Percebeu agora?

Ana – Não sei. Tenho que ver na partitura o que eu escrevi.

A profª cantou a melodia e Ana foi seguindo com o dedo até perceber exatamente o ritmo. Sua percepção foi aumentando com a ajuda do canto. Quando teve dúvida, bateu palmas e identificou quais notas eram mais longas.

→ ET: ritmo: vivência, percepção das durações, escrita

ANÁLISE: Ana pôde perceber as diferentes durações através do movimento corporal, e identificou as figuras que representam as durações para posterior escrita. (Ana continuou elaborando a partitura – ver AP84-87-95).

AULA 25

AP85: LEITURA / TÉCNICA – Música *Angolinhas*

Ana tocou coordenando bem as duas mãos, porém com o ritmo errado no início. A prof^a pediu que observasse a partitura e ela notou que eram figuras iguais, todas colcheias. Solicitou que tocasse pensando em durações iguais, mas ela tocou como antes. A prof^a questionou se as durações estavam iguais e Ana respondeu que achava que sim. A prof^a então falou para cantar, mas antes disso, ouvindo a prof^a, ela percebeu que estava fazendo o início mais rápido. A prof^a perguntou se ela conhecia a música e ela disse que não. Mesmo assim, a prof^a contou que esse é um processo que acontece na música tradicional, que é passada de um a outro oralmente, podendo ocorrer transformações no ritmo, no texto ou na melodia. Explicou que, o que ela fez não estaria errado, porque há pessoas que cantam esta canção desta maneira, porém era necessário compreender o que estava escrito na partitura.

Ana havia tocado uma 8^a acima. Analisando a partitura, rapidamente percebeu e corrigiu.

A prof^a a ajudou a fazer o movimento vertical quando as notas se repetiam e a fez refletir que era importante esse gesto, para garantir que soassem as repetições. Comentou que deveria arriscar fazer o movimento sem ter medo de errar a nota. Em seguida Ana tocou corretamente, executando o movimento, sem a ajuda da prof^a.

→ ET: leitura rítmica, leitura melódica – localização do registro, técnica: movimento vertical e alternância com o movimento horizontal.

ANÁLISE: Ana pôde tomar consciência do ritmo escrito e sua execução, pelo canto e tocando.

Reforçou seu conhecimento sobre as notas na pauta e sua exata localização no teclado.

Em relação à técnica, Ana coordenou bem as duas mãos em movimento direto. Praticou o movimento vertical (queda) e alternância com o movimento horizontal (legato) com boa desenvoltura. Notou-se que ela ficou mais segura quanto à execução destes movimentos.

AP86: TÉCNICA – Música *Brincando de Bola*

Ana tocou e após, trabalhou a técnica para aprimorar a execução. Ela estava tocando com o 3º dedo “tombado” de lado. A prof^a a ajudou a manter a palma da mão firme dando sustentação para o 3º dedo. Trabalhou também a queda, buscando a sonoridade desejada. Tocou novamente ajustando esses movimentos.

→ ET: técnica: movimento vertical (queda), postura da palma da mão.

ANÁLISE: Mantendo a palma da mão numa postura alta, deixa livre os dedos para articular melhor e tocar a tecla com o dedo em posição adequada, por isso a prof^a a ajudou a manter a palma da mão. A prof^a a lembrou de fazer as quedas, com controle da altura que se levanta a mão e do peso para atacar a nota, a fim de garantir a sonoridade desejada.

AP87: TÉCNICA – Composição *Dois Amigos*

Ana observou que, quando tocava a música anterior, o 5º dedo estava erguendo sem função, então a prof^a propôs trabalhar a técnica de articulação de dedos vizinhos e a música *Dois Amigos*. Antes disso, pediu que com a mão esticada erguesse cada dedo, para observar que o 4º dedo, quando articula, levanta menos que os outros dedos, e às vezes o 5º dedo ergue junto, mas o importante era não criar tensão. Voltando à postura natural da mão, Ana articulou três vezes, bem devagar, alternadamente, os dedos 3 e 4, procurando manter os outros dedos relaxados. Tocou a canção *Dois Amigos* com os mesmos dedos.

→ ET: Técnica: articulação de dedos vizinhos.

ANÁLISE: A prof^a falou sobre a importância de praticar a técnica de dedos vizinhos e conseguir tocar sem tensão. A prof^a sempre pedia para tocar a música *Dois Amigos* em seguida para que, tanto a prof^a como a aluna, pudessem perceber a evolução da articulação e do relaxamento dos dedos.

AP88: ESCRITA da PARTITURA – Composição *Voltando de Viagem*

Ana reescreveu a partitura, corrigiu algumas coisas e outras não, mesmo tendo entendido tudo na aula anterior. O ritmo ficou correto. A melodia em clave de Sol foi escrita 8ª acima. A prof^a a fez observar no piano onde tocou, e analisar sua escrita. Quanto às notas da clave de Fá, ela apenas copiou do registro anterior da partitura, em que havia escrito na clave de Sol, notas Sol e Dó (uma 4ª). A prof^a pediu que ela tocasse as notas da Clave de Fá e perguntou:

Prof^a – Qual é a distância entre essas notas?

Ana – Três

Prof^a – Tem três sons no meio, então é uma distância de 5ª. A gente conta o primeiro e o último som.

Olhando o teclado, e dizendo alternadamente nota na linha, nota no espaço, observaram que o intervalo de 5ª seria escrito em duas notas na linha ou duas no espaço. Na partitura, Ana notou que escreveu uma nota na linha e outra no espaço (intervalo de 4ª), e reconheceu as notas, tomando por base a nota Fá na 4ª linha. A profª lembrou que ela também poderia ter olhado músicas em que se tocam as mesmas notas como *O Negrinho Barnabé*. Obsevaram também que as barras de compasso estavam em cada pauta, separadamente, sem usar uma barra comum unindo as duas pautas, e foram colocadas segundo as frases. Seria necessário analisar qual era o compasso.

Ana corrigiu as notas da clave de Fá. A profª, mostrando os sons da mão direita, perguntou até em que momento durava o som da mão esquerda, e questionou se a figura escrita correspondia à duração dos sons da outra mão. Ana observou que deveria escrever um som mais longo. Combinaram de fazer essas correções em outra aula (ver AP95 – figura 31).

→ ET: altura: escrita em clave de Fá, ritmo: durações e escrita.

ANÁLISE: Ana escreveu as notas em Clave de Fá, relacionando com o intervalo tocado. Entendeu a relação das durações do som e suas escritas.

AULA 26

AP89: COMPOSIÇÃO

Ana fez uma nova composição utilizando as notas Si e Mi (intervalo de 4ª): mão esquerda - os dois sons simultâneos e mão direita – os dois sons melodicamente. A profª disse que ela ficou repetindo as mesmas notas e o clima criado ficou muito interessante. Sugeriu que ela continuasse a música, talvez usando uma outra ideia que ela já havia explorado mas que não lembrava bem.

→ ET: composição, notas duplas na mão esquerda, coordenação das duas mãos em movimentos diferentes.

ANÁLISE: Ana demonstra que explora o instrumento e quando encontra sons que gosta, cria algo. Neste caso, ela pôde explorar elementos da técnica: movimentos vertical e horizontal simultâneos.

AP90: REPERTÓRIO - Música *Brincando de Bola*

Ana posicionou a mão para tocar e a prof^a questionou o registro, então ela experimentou em dois lugares e pelo som, descobriu onde seria o correto. A prof^a pediu para Ana rever o registro a ser tocado observando a partitura, assim como a escrita destinada a cada mão.

A prof^a tocou e Ana bateu palmas na pulsação. Interessava à prof^a que Ana observasse a variação do compasso 4/4 e 2/4. Depois explicou como se escreve a fórmula de compasso simples. Novamente, a prof^a tocou e Ana bateu as pulsações: a primeira com palmas e as outras pulsações do compasso batendo na perna para perceber a diferença dos compassos. Olhou a partitura de músicas que sabia tocar para observar o compasso.

→ ET: Registros no piano e sua escrita, fórmula de compasso simples, variação de compasso.

ANÁLISE: Ana analisou na partitura onde as notas estão escritas e sua localização no instrumento.

Vivenciou a pulsação e a variação dos compassos com sons corporais. Observou e refletiu sobre os compassos de músicas que tocava. A prof^a explicou como se define e se escreve a fórmula de compasso.

AP91: IMPROVISACÃO – VARIAÇÃO DE COMPASSO

Ana improvisou seguindo a sugestão dada no livro *Divertimentos* (figura 29):

Sugestões:

- Nessa música, o número de tempos em cada compasso varia - ora 4 tempos, ora 2 tempos. Escolha uma ou mais notas para tocar compassos de 4 tempos (quaternário), outras notas para compassos de 2 tempos (binário) e crie uma seqüência.

Por exemplo:



- Crie outras combinações também com compasso de 3 tempos (ternário).

Figura 29 - Sugestão de improvisação (Longo, 2003, p. 30)

A prof^a disse para improvisar sem muita preocupação se a música ficará linda ou não. Pediu para experimentar os sons escolhidos. Propôs primeiramente de seguir o comando de compasso da prof^a que dizia dois ou quatro, para que ela alternasse os compassos, tocando sempre em movimento ascendente ou descendente. Depois pediu que ela mesma alternasse os compassos livremente. Ela escolheu outros sons para improvisar. Em nova improvisação, a prof^a sugeriu que tocasse as notas na seqüência que quisesse, podendo também repetir as

notas. Ana procurou fazer a variação, mas notou-se que teve um pouco de dificuldade na realização.

Ana disse que achou legal, mas também que percebeu ter se perdido um pouco no compasso.

A profª esclareceu que isso é normal, que precisava exercitar bastante, e disse que ela poderia elaborar uma composição com mudança de compasso.

Em seguida, Ana tocou novamente *Brincando de Bola*, procurando perceber as variações de compasso.

→ ET: Pulsação, compasso simples, fórmula de compasso, variação de compasso, improvisação.

ANÁLISE: Nesta atividade, Ana percebeu a pulsação e o compasso, praticou e aprendeu um pouco sobre a notação de compassos simples. As improvisações permitiram praticar os compassos binário e quaternário em alternância irregular. A terceira improvisação, com proposta mais livre, exigiu maior concentração para não perder a sensação do compasso, favorecendo a obtenção da consciência do compasso.

AP92: TRANSPOSIÇÃO / ESCRITA - Música *O Negrinho Barnabé* - tradicional

Ana escreveu corretamente as notas da música, nas duas claves, em Ré M, porém colocou os sustenidos embaixo das notas. Não colocou o ponto de aumento e semicolcheia. A profª pediu que observasse a escrita em Dó M e Sol M para ver o que faltou. Ela identificou. Observou também, a colocação do sustenido na partitura de *Brincando de Bola*. A profª explicou as regras de colocação das alterações na armadura de clave e dentro do compasso, tocando e analisando duas partituras.

→ ET: escrita em nova tonalidade, escrita dos sinais de alteração.

ANÁLISE: Apesar de fazer a leitura em que há notas alteradas, a consciência da grafia só aconteceu quando ela mesma teve de escrever os sustenidos nas notas.

 **AP93: REPERTÓRIO** - Músicas *Palitos de Carrera*; *Voo da Abelha*

Ana recordou *Palitos de Carrera* em Fá# M. Como fazia um tempo que não tocava, exercitou sua memória e a percepção auditiva para tocar a música também em Fá M e Sol M. Recordou também a música *Voo da Abelha*. Notou-se uma melhora técnica geral comparando-se como

ela tocava meses antes, obtendo melhor desempenho e maior controle da sonoridade no instrumento.

→ ET: percepção auditiva, memória, posição da mão, técnica: movimento vertical.

ANÁLISE: Ana retomou músicas aprendidas anteriormente. O que se observou foi seu aprimoramento técnico no posicionamento das mãos, no tônus muscular e na execução dos movimentos, obtendo um melhor resultado sonoro. Exercitou a memória e a percepção auditiva para tocar a música em outros tons.

As aulas foram interrompidas por 1 semana.

AULA 27

AP94: COMPOSIÇÃO - com variação de compasso

Ana contou que experimentou para escolher as notas da composição – mão esquerda: Dó Mi em compasso binário e mão direita: Si Dó Ré Mi em compasso quaternário. Tocou sempre as notas em sequência, em movimento ascendente ou descendente.

A prof^a questionou qual era a sensação que ela tinha do andamento. Ela respondeu: médio (moderato). A prof^a disse que ela poderia fazer mais lento para ter maior controle e se quisesse, poderia variar mais as linhas melódicas, mudar de notas, e ainda, variar o compasso apenas em alguns trechos da música, como se encontra em obras de muitos compositores.

→ ET: variação de compasso, articulação de dedos vizinhos na mão direita e em 3^a na mão esquerda.

ANÁLISE: Ana ficou mais consciente do conceito de compasso, vivenciando a variação de compasso binário e quaternário em sua composição.

AP95: COMPASSO / ESCRITA – Composição *Voltando de viagem*

A cada vez que Ana tocava, não se lembrando da ideia inicial, mudava de registro, então a prof^a pediu que tocasse em vários lugares para escolher e definir o registro. Definiu as duas mãos em clave de Sol).

Faltava ainda saber qual era o compasso. A prof^a fez algumas atividades para que ela pudesse perceber o compasso:

1. A prof^a tocou e Ana bateu palmas na pulsação, o que a prof^a chamou de: “o coração da música”.
2. Para o compasso, a prof^a disse que seria a pulsação que tem maior apoio. A prof^a tocou novamente e pediu que Ana jogasse ao chão uma bolinha no momento que achasse que havia um apoio.
3. Para ela perceber a quantidade de pulsações por compasso, a prof^a cantou e bateu a pulsação, enquanto Ana jogava a bolinha no chão no início de cada compasso. Ela percebeu que havia mais de uma pulsação em cada compasso, mas não sabia quantas. Então inverteram: a prof^a bateu a bolinha no compasso, e Ana a pulsação, até que percebeu que batia duas palmas a cada vez que a bolinha batia, concluindo que o compasso é de 2 tempos, ou seja, binário.

Passaram à escrita: A prof^a cantou, mostrando a partitura, para ela identificar em que notas coincidiam as pulsações e os apoios, anotou com risquinhos e localizou onde colocar as barras de compasso. Comparando o ritmo das duas mãos, descobriu que para a mão esquerda deveria escrever uma semibreve, que se prolongava por dois compassos, fazendo uso de uma ligadura de valor.

Prof^a – O compasso é de dois tempos. Como colocar na partitura?

Ana – Colocar o número 2 no começo.

Prof^a – E vamos dizer “dois o quê” em cada compasso? Onde que tem dois “alguma coisa” nestes compassos?

Ela localizou duas mínimas.

Prof^a – Por que aqui só tem uma figura?

Ana – Porque a figura é mais longa.

Prof^a – E nesse compasso, por que têm quatro figuras?

Ana – Porque são mais curtas.

Prof^a – Então em cada compasso terão duas mínimas. O número que representa a mínima é o 2, então se escreve $2 \downarrow$ ou $2/2$.

A prof^a explicou o porquê do compasso ser $2/2$, ao invés de $4/4$, porque se sente o compasso como binário. O importante é que as notas escritas não sugiram o compasso, mas sim os sons da música. Disse também que poderia ser $2/4$, mas teria que usar figuras de duração mais curta.

Ana completou o que faltava na partitura e fez as correções necessárias: escreveu a fórmula de compasso, a mudança da mão esquerda da clave de Fá para a clave de Sol, o ritmo da mão esquerda (figura 30).



Figura 30 - Voltando de Viagem - de Ana Luisa – (3º registro)

→ ET: percepção de compasso,

Escrita: compasso, proporção das figuras rítmicas, ligadura de valor, claves de Sol e de Fá (registros)

ANÁLISE: Ana teve a sensação do compasso por meio de movimentos corporais e do jogo com a bolinha, então percebeu que era compasso binário. Identificou na partitura onde se localizavam as pulsações e, de acordo com as figuras rítmicas escritas, colocou a fórmula de compasso. Compreendeu a proporção entre as figuras rítmicas das duas mãos e a função da ligadura de valor.

Refletiu sobre o registro das alturas e alterou a mão esquerda para a clave de Sol, escrita inicialmente em clave de Fá.

AULA 28

AP96: TIROU DE OUVIDO – Música *Nesta Rua* – tradicional brasileiro

Outra aluna tocou a música *Nesta Rua*, em lá menor, ela ouviu e durante a semana tirou a melodia, de ouvido, em sua casa.

→ ET: Percepção auditiva melódica.

ANÁLISE: Ana tocou a melodia corretamente, de ouvido. A prof^a considera importante estimular o aluno a essa prática, pois favorece o desenvolvimento auditivo.

AP97: TIROU DE OUVIDO – música *Aquarela* de Toquinho / Vinicius de Moraes / M. Fabrizio / G. Morra

Ana tirou de ouvido a música na tonalidade de Fá M. Ela chamou a tecla preta que tocou de Lá \sharp e a prof^a explicou, tocando a sequência das notas da escala, que chamaria aquela nota de Sib.

→ ET: Percepção auditiva melódica, nome das notas: sustenido e bemol, escala de Fá M.

ANÁLISE: A partir da música que Ana tirou de ouvido, a prof^a pôde explicar o porquê de se dar o nome da nota de Sib e não Lá \sharp , considerando que as duas notas correspondem à mesma tecla no piano. Neste caso, por ser o IV grau da escala de Fá M. Exercitou a audição, o que proporcionou também um maior conhecimento do teclado.

AP98: TRANSPOSIÇÃO - Música *O Negrinho Barnabé*

Como Ana conheceu uma nova tonalidade, a prof^a pediu que tocasse *O Negrinho Barnabé* em Fá M. Ana posicionou a mão um pouco à frente para o 4º dedo alcançar a tecla preta, experimentou as notas ascendentemente e descendentemente. Ficou em dúvida em quais notas tocar na mão esquerda, então comparou com Dó M, encontrou as notas corretas: Fá e Dó, e executou de mãos juntas.

→ ET: conhecimento e prática do pentacorde de Fá M, percepção auditiva.

ANÁLISE: Ana explorou uma nova tonalidade, exercitando também a técnica no pentacorde de Fá M (posicionamento da mão direita e articulação dos dedos nesta posição). Trabalhou a percepção auditiva.

AP99: TÉCNICA

Ana tocou a música *Dois Amigos*, com os dedos 2-3 e 3-4. Fez a articulação dos dedos 3 e 4 bem devagar, cuidando para que os outros dedos ficassem relaxados e em seguida repetiu a canção, com mão direita e esquerda.

→ ET: técnica: articulação dos dedos 3 e 4.

ANÁLISE: Ana trabalhou a técnica de articulação dos dedos 3 e 4 bem devagar, para ter controle do movimento e independência de cada dedo, assim como o relaxamento dos outros dedos, punho e braço, a fim de melhorar também o tônus muscular e a firmeza da palma da mão. A profª sempre diz para fazer uma quantidade de vezes que consiga executar com atenção, concentração e qualidade de movimentos, pois considera que, dessa maneira, se atingem melhores resultados, do que fazer muitas vezes sem garantia de cuidado na qualidade da execução.

AULA 29

AP100: LEITURA de PARTITURA – Música *O Sapo e a Mosca* de Laura Longo

A profª pediu que Ana olhasse a partitura da música *O Sapo e a Mosca* (figura 31). Ana observou “os pontinhos em cima da nota”, mas não sabia sua função, e onde não tinha pontinhos, disse que as notas estavam juntas. Não se lembrou do nome “ligadura” e também não sabia o que a ligadura indicava.

Depois a profª pediu que mostrasse que mão(s) toca(m) em cada trecho da música.

A profª explicou a escrita em staccato e legato, usando a imagem que o título da música sugere: o sapo pula, então fazer queda nas notas em staccato para desligar um som do outro, e no outro trecho, os sons ligados - dois movimentos diferentes.

Passando à leitura das notas, pediu para Ana observar quantas notas diferentes têm, qual é a mais aguda e finalmente o nome das notas, tendo por referência a nota Sol na clave de Sol, e a nota Fá na clave de Fá.

Observou que as duas mãos tocam em movimento direto. Ana posicionou as mãos, tocou bem devagar, com movimento vertical (queda) o primeiro compasso. A profª perguntou se este compasso se repetiria. Ela notou que o 3º é igual e o 5º e 7º são ao contrário. Tocou estes compassos, olhando a partitura, sem perder o movimento “do pulo do sapo”. Para estimular que ela olhasse a partitura e não as mãos, a profª apontou cada compasso que ela deveria tocar. Depois tocaram alternadamente, Ana os compassos em staccato, e a profª os em legato. Repetiram um pouco mais rápido.

Ana começou a ler os trechos em legato, até o 4º compasso, comparando com as notas que havia tocado nos compassos aprendidos (se a nota está para cima, ou para baixo ou repete). Tocaram alternadamente, desta vez, a profª os compassos em staccato, e Ana, em legato. Fizeram o mesmo nos compassos seguintes, e depois tocaram inteira. O último compasso, ela

praticou separadamente, pois cada mão deve fazer movimentos diferentes simultaneamente. A profª fez uma brincadeira, pedindo para Ana “adivinhar” a última nota da mão esquerda (Sol na 1ª linha), para estimular sua percepção auditiva. Ana encontrou a nota.

Para finalizar, a profª tocou e cantou o texto, enquanto Ana seguia a partitura.

A profª disse a Ana que estudasse em casa separadamente os trechos em staccato e os trechos em legato para que ficasse bem segura em cada tipo de movimento.

Allegro

Sal - ta sa - po se vo - cê tem frio sal - ta sa - po -

nas pe - dras do rio. Vo - a mos - ca sa - po quer te ver

Vo - a mos - ca prá não te co - mer.

Figura 31 - *O Sapo e a Mosca* de Laura Longo (LONGO, 2003, p. 34)

→ ET: leitura de partitura: observação global e das notas específicas, técnica: movimento vertical (queda) e horizontal (articulação dos dedos)

ANÁLISE: Estimulada pela profª, Ana foi observando a partitura e decodificando cada símbolo da escrita musical. Leu as notas e tocou seguindo as indicações de articulação. Trabalhou a técnica procurando executar bem os movimentos vertical (queda) e horizontal (articulação dos dedos).

AP101: TIROU de OUVIDO – música *Aquarela* de Toquinho / Vinicius de Moraes / M. Fabrizio / G. Morra

Ana tocou a música *Aquarela*, que havia mostrado na aula anterior, mas estava com algumas dúvidas quando a melodia se mantinha na mesma região ou mudava, então ouviram uma gravação da internet. A primeira coisa que notaram é que a gravação estava em Sol M e Ana tinha tirado em Fá M. Foram ouvindo, procurando perceber as regiões em que a melodia ficava, quando mudava ou voltava. Ana conseguiu identificar bem as notas. Em um trecho que errou, deu uma parada, mas a prof^a a incentivou a continuar. Ela conseguiu tocar até o fim, apenas com a ajuda do canto da prof^a.

→ ET: percepção auditiva melódica

ANÁLISE: Ana tirou de ouvido, por iniciativa própria, a música *Aquarela*, a prof^a apenas a ajudou a perceber e a ajustar os trechos que tinha dúvida, sempre auditivamente. É interessante notar que, uma vez que o aluno já foi estimulado a determinadas práticas em música e obteve resultado positivo, muitas vezes, tomará a iniciativa de realizar a mesma atividade por conta própria. Foi o que se percebeu com a aluna Ana.

As aulas foram interrompidas em função das férias de julho. O período determinado para o experimento, relatado, mostrou que, nesse espaço de tempo a aluna atingiu resultados favoráveis em relação aos objetivos propostos pela pesquisa.

Após esse relato, devido ao bom relacionamento com o instrumento, Ana seguiu tocando, criando e desenvolvendo seu repertório ao piano.

4.2. Estratégias pedagógicas

Ao iniciar as aulas de piano com Ana Luisa, a professora buscou reconhecer suas características pessoais. Isso ocorreu com o tempo, pela observação e pela criação de situações que pudessem favorecer a percepção do outro. Num primeiro momento, os aspectos físicos foram apreendidos de forma simples e concreta, os aspectos musicais, inerentes à aluna, foram evidenciados a partir das ações iniciais, assim como outros aspectos culturais e emocionais foram se delineando frente às atividades das aulas.

Com as observações e tendo em mente os objetivos a serem atingidos em relação ao ensino do piano, o repertório foi sendo apresentado e apreendido a partir de estratégias elaboradas continuamente segundo o desenvolvimento da aluna.

A professora ofereceu repertório, por imitação, por pré-leitura e leitura, e estimulou a criação ao piano, solicitando improvisações e composições. Por meio desse

repertório e das criações, pretendeu-se instigar a leitura, a escrita, a análise e a compreensão dos elementos da linguagem musical, promover o desenvolvimento da percepção musical e da memória, favorecer o desenvolvimento e a consciência da técnica para execução. Foi criado um trabalho individual, com uma sequência progressiva, considerando também fatores como oportunidade, habilidade e, ou, interesse pessoal.

Com a expansão do repertório, novas possibilidades foram se abrindo para a evolução musical e pianística da aluna.

O questionamento foi sempre uma ferramenta usada durante as aulas. Se as respostas fossem incorretas, a professora fazia outras perguntas para levar a aluna a ampliar suas reflexões. Mesmo nas respostas assertivas, muitas vezes havia questionamento, para que fosse feita uma avaliação do conteúdo assimilado. Essa atitude também tinha como objetivo levar a aluna a realizar uma autoavaliação, ação importante durante o processo de aprendizagem.

As atividades de improvisação e criação acompanharam todo o processo, estimulando a imaginação e a expressividade, levando ao conhecimento dos elementos musicais, servindo para aprimorar a técnica pianística, ou criando por criar, explorando o instrumento. Estas atividades ocorreram em momentos distintos, atendendo ao andamento da aula, o interesse e a vontade da aluna, a sua disposição para a criação, momentos adequados para que pudessem ser produtivas.

A prática da técnica instrumental foi realizada de forma lúdica, progressiva, e adequada ao desenvolvimento da aluna. Buscou-se trabalhar dois movimentos básicos: vertical e horizontal, com atenção à postura, posição, relaxamento e flexibilidade das mãos, punhos e braços, tonicidade dos dedos. Elementos específicos foram sendo tratados, como: conhecimento do teclado, deslocamento sobre o teclado, alternância de mãos, articulação dos dedos, igualdade, independência e mobilidade dos dedos, ataques, coordenação motora, notas duplas, toque polifônico, entre outros.

Considerando que o aprendizado se dá por acúmulo de experiências, a professora procurou estar atenta para perceber quando seria mais conveniente mudar de atividade. O importante foi ter claro os objetivos do ensino, e aproveitar as oportunidades que se ofereciam, procurando ordenar e variar as atividades, a fim de manter o interesse e o entusiasmo da aluna.

A partir das ações realizadas foi possível trabalhar com a aluna: Postura, Exploração do instrumento, Técnica, Repertório, Leitura, Escrita, Termos musicais, Percepção, Transposição, Memória, Análise, Interpretação, Improvisação, Composição.

4.2.1. Atitude do professor e procedimentos de ensino

Atitude do professor:

Acredita-se que a postura do professor frente ao aluno pode influenciar diretamente no seu desempenho. Visando colaborar com a evolução do estudante de forma positiva, citam-se aqui algumas atitudes desejáveis ao professor:

- Confiar no aluno.
- Valorizar cada pequeno progresso.
- Motivar o estudo sistemático diário, em casa.
- Cobrar sem pressionar.
- Dar estímulo positivo, levando o aluno a crer que conseguirá executar a peça ou atividade proposta.
- Valorizar cada improvisação ou composição do aluno, podendo fazer comentários e dar sugestões, mas sem interferir no processo criativo.

Procedimentos de ensino:

Alguns procedimentos de ensino adotados pela pesquisadora, que serviram como norte para o trabalho:

- Ter um programa de aula levando em conta que cada aluno é único e seu aprendizado diferencia-se de todos os outros.
- Planejar a aula de maneira que o aluno mantenha o interesse e consiga se concentrar o máximo de tempo possível.
- Procurar observar o estado emocional e físico do aluno em cada aula.
- Estimular a criar, dando sugestões de improvisação ou composição, de acordo com as possibilidades musicais e, ou técnicas instrumentais do aluno, levando em conta seu grau de espontaneidade.
- Na sugestão de repertório, tocar algumas peças para que o aluno escolha a que mais lhe interessa. O aluno que toca músicas do seu agrado, tende a aprender mais rápido, com

mais alegria e a ter maior estímulo para as atividades que o professor lhe propõe, para tocar outras peças e prosseguir no estudo do instrumento.

- Oferecer um repertório variado que estimule a imaginação e ajude a desenvolver a musicalidade.
- Ajudar o aluno a visualizar a música como um todo.
- Procurar retirar de cada música o que ela pode oferecer ao aluno para seu crescimento musical e pianístico: leitura, técnica, conceitos, etc.
- Estimular o aluno a verbalizar sobre o que está sendo trabalhado, assim poderá se conscientizar melhor do conteúdo e o professor poderá identificar se o aluno realmente aprendeu.
- Alternar atividades ou músicas que exijam mais concentração com outras que exijam menos concentração; de maior dificuldade técnica com outra mais fácil.
- Trabalhar a técnica instrumental, orientada, adequada ao desenvolvimento do aluno, levando-o a perceber sua importância, seja aplicada ao repertório, de maneira lúdica, ou de forma específica.
- Ensinar ao aluno como estudar em casa.
- Dar desafios que o aluno tenha condições de resolver. Solicitar tarefas além da capacidade do aluno pode ser fator desestimulante.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa procurou investigar se atividades de criação, realizadas em aulas de piano, nos níveis iniciais do estudo do instrumento, colaboram para a aquisição de elementos da linguagem musical, e no desenvolvimento da técnica pianística.

Fundamentou-se a pesquisa em dois autores de épocas e locais distintos, que são referências na divulgação e estímulo às práticas criativas em aulas de instrumento: Émile Jaques Dalcroze e Violeta Hemsy de Gainza. Eles mesmos empregaram esses princípios nos trabalhos desenvolvidos com seus próprios alunos, atestando a eficiência dessas práticas.

Dalcroze e Gainza têm pensamentos convergentes em vários aspectos do ensino instrumental. Ambos dão igual importância à tríade: professor, música e aluno. O ensino da música para eles não se restringe apenas aos objetivos inerentes ao próprio resultado musical, mas visa colaborar com o desenvolvimento integral do ser humano (corpo, mente e espírito). Consideram que cada aluno tem suas características e necessidades individuais, e visam uma formação musical sólida, abrangente e ampla.

Valorizam a integração do fazer com o sentir e o conhecer, e postulam que todo conceito deve ser precedido da prática, para que o aprendizado aconteça por meio das próprias experiências do aluno.

Entendem o importante papel do professor como estimulador, com sensibilidade para criar um ambiente favorável e alegre.

Pregam a importância de estimular os alunos às práticas criativas, considerando ser possível o desenvolvimento dessas habilidades, sugerindo sua iniciação o quanto antes, e a não interrupção desse processo que leva à educação da sensibilidade e da imaginação.

Acreditam que a partir de atividades de criação, o aprendizado é facilitado, se torna mais eficiente e consciente, além de poder trazer alegria e maior envolvimento com o instrumento e a música.

Com relação à evolução do ensino musical no Brasil, verificou-se que a inovação trazida pelos métodos ativos impulsionou iniciativas no âmbito da educação musical, porém parece que não se estendeu ao ensino de instrumentos. Apesar das reflexões e dos avanços

atuais, ainda se nota que as novas ideias e práticas, quando acontecem, são isoladas e particulares.

Constatou-se que não existe uma quantidade ampla de material inovador para o ensino do piano e os poucos que existem não são largamente difundidos e utilizados.

Como parte da pesquisa, foram realizadas entrevistas com Violeta Hemsy de Gainza, Iramar Rodrigues, Elvira Drummond e Moema Craveiro Campos, os quais possuem trabalhos de reconhecida relevância no ensino do piano e na educação musical, que valorizam a criação em aulas de instrumento.

Concluiu-se a partir das entrevistas que:

- Todos os entrevistados dizem que desenvolvem atividades de criação em suas aulas, e concordam que essa prática é importante para o aluno e para o seu aprendizado musical;
- Revelam que existe uma estreita ligação entre percepção auditiva e criação;
- O estímulo externo, vindo do professor ou de outra pessoa, não é determinante para que uma criança inicie a improvisar ou compor, e mantenha essas práticas ao instrumento, mas favorece essas ações, principalmente para aqueles que não têm um impulso natural para se aventurar em atividades de criação;
- A receptividade dos alunos para atividades de criação é variada. Uns gostam muito, e outros não têm tanto interesse, mas, segundo os entrevistados, a partir do estímulo do professor, podem vir a se envolver com estas atividades;
- Concordam que uns tem mais facilidade e vontade que outros, mas que todos são capazes de desenvolver a habilidade de improvisar e compor, até um determinado nível, e também consideram que é melhor iniciar estas práticas o quanto antes.
- Acreditam que as práticas criativas geram muitos benefícios tanto musicais como extramusicais, dos quais, citam alguns: colabora no desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da atenção, da concentração, da memória, da percepção auditiva, da expressividade, além de facilitar o aprendizado de elementos da linguagem musical e favorecer o desenvolvimento da técnica instrumental.

- Reconhecem que o professor tem um papel fundamental como motivador do aluno, considerando-o em suas individualidades, a fim de que tenha um aprendizado eficiente e prazeroso.

Esta pesquisa pretendeu demonstrar, com utilização de exemplos práticos, possibilidades de apreensão de elementos da linguagem musical e da técnica instrumental, por meio de processos criativos.

A pesquisa de campo foi realizada com uma aluna, Ana Luisa, que iniciou os estudos de piano por ocasião do início da pesquisa. A professora e pesquisadora ministrou 29 aulas: uma aula semanal de uma hora, durante nove meses, com interrupções em feriados, no período de férias de fim de ano e apenas uma falta por motivo de viagem. A aluna sempre demonstrou alegria em participar das aulas e da pesquisa. Manifestou interesse em aprender, executou as propostas sugeridas pela professora e também fez proposições.

Desde as primeiras aulas, a professora procurou criar um ambiente de confiança, acolhimento e valorização. Procurou observar as características físicas, culturais e emocionais de Ana, e tendo em mente os objetivos do ensino de piano, foi elaborando as estratégias e escolhendo o repertório. Procurou estar aberta para desenvolver alguma atividade ou trabalhar determinada música de acordo com o que a aluna trazia ou como respondia às propostas recebidas.

Devido a este trabalho não ser inteiramente previsível, importante ressaltar que, muitas vezes, a apresentação e o desenvolvimento de certos elementos se realizavam a partir da necessidade e oportunidade que o próprio trabalho apresentava, e de acordo com as possibilidades da aluna.

Em cada aula, a professora procurou inserir alguma atividade que envolvesse criação, como por exemplo: uma proposta de improvisação ou, se a aluna trazia alguma composição, trabalhar algum elemento que parecia mais interessante para o momento, como a percepção do compasso, a forma, ou a escrita da composição.

O estímulo foi constante, pois nem sempre a aluna dispunha de subsídios para novas criações. A valorização do produto se fez igualmente importante, pois sempre havia algo a ser ressaltado no trabalho da Ana. Os processos em si trouxeram muitos benefícios, independente do resultado final.

Ana Luísa realizou vários modelos de improvisação propostos por ela mesma ou pela professora. Alguns modelos de improvisação vieram de ideias das músicas aprendidas, outros prepararam para o aprendizado de novas músicas. Algumas improvisações geraram composições. Dentre as composições, algumas continham elementos semelhantes às músicas aprendidas, e outras, ideias próprias.

A partir das improvisações e composições pôde ser trabalhado:

- exploração e conhecimento do teclado
- dinâmica
- pulsação
- ritmo: vivência, percepção, leitura e escrita de ritmos mais simples; vivência e leitura de ritmos mais complexos,
- compasso binário, ternário e quaternário; subdivisão binária e ternária; variação de compasso
- forma musical, fraseado – AB; ABAC; introdução, ponte, coda
- alturas: percepção do direcionamento das alturas , escrita relativa e absoluta
- escrita de gráficos e de partitura tradicional: em função da escrita, a conscientização de vários elementos da linguagem musical (alturas, ritmo, compasso, entre outros) e elementos da própria escrita musical (notas na pauta nas duas claves, figuras, alterações, fórmulas de compasso, barras de compasso e final, sinal de repetição, casa 1 e 2, ligaduras de valor e de frase, sinais de dinâmica)
- função tonal: vivência das funções de tônica, subdominante e dominante
- elementos da técnica pianística como o movimento horizontal (toque legato) e o movimento vertical (para sons desligados, notas repetidas, acordes e respirações de frase), entre outros.

Em relação ao trabalho realizado, como um todo, pôde-se observar os seguintes resultados:

Foram trabalhados elementos da técnica pianística: postura, posição, relaxamento e flexibilidade das mãos, punhos e braços, tonicidade dos dedos, dedilhados, toque legato e staccato, alternância das mãos, sons simultâneos, deslocamentos (mudança de posição das mãos), cruzamento de mãos, passagem do polegar, independência entre as mãos, melodia com acompanhamento de notas duplas, movimento paralelo, movimento contrário, variação de

dinâmica. Notou-se que Ana adquiriu consciência da necessidade de uma postura adequada de corpo, braços, palma da mão e dedos e a necessidade de usar um dedilhado que fosse funcional, e percebeu-se o desenvolvimento contínuo dos outros elementos citados.

Frequentemente as improvisações e composições dos alunos estão de acordo com seu nível técnico instrumental, porém muitas vezes, o aluno cria sequências que ele próprio tem dificuldade de executar. Quando isso ocorreu, tornou-se um bom momento para a professora trabalhar a técnica instrumental adequada para a realização da passagem. Dessa forma, Ana conseguiu superar seus limites e melhorar a sua técnica.

Em função das preparações feitas, Ana não teve problemas de execução dos ritmos, e executava ritmos complexos com naturalidade, pois o ensino se baseou na audição e nas experimentações da aluna, ou seja, na sua vivência.

Ana compreendia os elementos da escrita musical, gráficos ou partitura tradicional, mas em alguns momentos teve dificuldade em escrever sozinha em casa. Neste caso, a professora auxiliou em aula dando subsídios para a realização da proposta, instrumentalizando a aluna para adquirir mais autonomia em tarefas futuras.

Para colaborar com a performance ao instrumento foram trabalhados: a análise das partes da música, as respirações de frase, a coordenação das mãos e dedos, a dinâmica, as articulações, as inflexões.

Houve evolução nas elaborações criativas de Ana, demonstrando maior conhecimento do teclado, mais desenvoltura e liberdade, mais segurança na escolha dos sons (percepção auditiva mais aguçada).

Ana sempre gostava de criar, e observou-se que com o passar das aulas, ela passou a acreditar mais em seu potencial criativo, a executar as improvisações e composições com maior interesse, obtendo um produto que lhe dava mais satisfação.

Ao final deste período de estudo Ana foi capaz de:

- improvisar: melodias livres; melodias com fraseado evidente; melodias sobre sequência harmônica executada pela professora; melodias com acordes estabelecidos.

- criar pequenas composições contendo: melodias; mescla de melodias e acordes ou clusters; melodias com acompanhamento de acordes (notas duplas); construção e utilização de acordes não fornecidos pela professora,
- desenvolver a imaginação e a criatividade,
- ler partituras simples nas duas claves, à duas vozes, melodia com acompanhamento de notas duplas e acordes,
- executar músicas por imitação, fazendo a leitura parcial de partituras mais complexas.
- manter um posicionamento adequado das mãos, usar um dedilhado apropriado na execução das músicas,
- desenvolver a percepção auditiva: fazer transposições; tirar músicas de ouvido; antecipar auditivamente os sons usados nas improvisações (consciência auditiva)
- desenvolver a memória: tocar de cor as músicas aprendidas
- tocar e realizar as atividades propostas com atenção e concentração
- tocar com expressividade

Observou-se que as atividades de criação forneceram à aluna maior consciência de suas próprias habilidades, dando-lhe mais confiança nas suas execuções. Como ela mesma confirma: “dessa forma meu relacionamento com o teclado se torna mais tranquilo”. Foram também atividades prazerosas para Ana, tendo escrito “gosto de improvisar, pois a música fica especial”, e “acho divertido colocar as minhas emoções nas composições”.

Portanto a pesquisa pôde demonstrar que a apreensão do conhecimento musical se dá de forma abrangente através de uma prática contínua, e que atividades de criação, inseridas nessa prática, podem ser um caminho para se adquirir e ampliar habilidades, levando a um desenvolvimento mais eficaz e prazeroso.

Diante dessas constatações, acredita-se que no ensino de piano, assim como de outros instrumentos, as práticas criativas devem ser inseridas visando um aprendizado mais amplo, eficiente, consistente e prazeroso.

Neste percurso, o papel do professor é fundamental como o que “planta as sementes” no aluno, que, em seguida, com o estímulo recebido e, ou por iniciativa própria, “venham a desabrochar”.

Espera-se com esta pesquisa: apontar caminhos para um ensino que forneça ao aluno uma formação abrangente e sólida, que lhe permita fazer suas futuras escolhas relacionadas à música, independentemente de seu desejo de se tornar profissional, amador ou apenas apreciador da música; colaborar com as pesquisas da área, ampliando a bibliografia vigente.

Finaliza-se este trabalho com as impressões da aluna Ana Luisa (2014) sobre a música, o piano e seu aprendizado:

A música me faz viajar através de meus pensamentos me deixando mais alegre. No piano consigo expressar esse sentimento, e através de meu aprendizado fico mais confiante. (ANA LUISA)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARON, Michael. **Piano Course. Book one.** USA: Mills Music, 1975.

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

BACHMANN, Marie-Laure. **La Rítmica Jaques-Dalcroze – Una educación por la música y para la música.** Madrid: Ed. Pirámide, 1998.

BOURSHEIDT, Luís. **Pesquisa-Ação: Uma Alternativa Para A Pesquisa Em Educação Musical No Brasil.** Anais da ANNPOM, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LBoursheidt.pdf> Acesso em: 02 jun. 2013

CAMPOS, Moema Craveiro. **Entrevista** realizada por Laura Longo em 25 de abril de 2014.

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

CORVISIER, F. G. M. **Antônio de Sá Pereira e o ensino moderno de piano: pioneirismo na pedagogia pianística brasileira.** Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DALCROZE, E. Jaques. **Ritmo, Musica e Educazione.** Milano: Ed.Ulrico Hoepli, 1925.

DRUMMOND, Elvira. **Entrevista** realizada por Laura Longo em 20 de fevereiro de 2014.

_____. **Nossos dez dedinhos.** São Paulo: Ricordi Brasileira, 1994.

_____. **Caderno Preparatório.** Rio de Janeiro: Bruno Quaino, 1988)

_____. **Site oficial.** Disponível em: <http://www.elviradrummond.com.br/>. Acesso em 14/12/2013.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema.** São Paulo: Globus, 2012.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. **Educação musical: propostas criativas.** In: A Música na Escola (Org. Jordão, G.; Allucci, R. R.; Molina, S.; Terahata, A. M.). São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br>>. Acesso em 2/8/2013.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. **Composição, Apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática.** In: Em Pauta, Revista do PPGM da UFRGS, v.13, n.21, 2002.

FRANÇA, Cecília C. **Composição, performance e audição na educação musical.** Monografia do Curso de Especialização em Educação Musical. Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 1995.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Entrevista** realizada por Laura Longo em 06 de agosto de 2014.

_____. **En musica in dependencia: educación y crisis social?** Violeta Hemsy Gainza e Pepa Vivanco. Buenos Aires: Lumen, 2007a.

_____. **La Improvisación Musical.** Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2007b. (1ª Ed. 1983)

_____. **Sentido Común y Educación Musical.** Anuario 2007 de PRO Música.

Conjunto Pro Música de Rosario. Buenos Aires, Setiembre de 2007, 2007c. Disponível em: <<http://www.violetadegainza.com.ar/?s=Sentido+Com%C3%BAAn+y+Educaci%C3%B3n+Musical&submit.x=0&submit.y=0>>. Acesso em: 4/5/2014.

_____. **Pedagogia Musical – Dos décadas de pensamiento y acción educativa.** Buenos Aires: Lumen, 2002.

_____. **Melodías para Formar.** In: Diario El Mercurio. Santiago de Chile. Chile. 21/04/2001. Disponível em:

<<http://www.violetadegainza.com.ar/?s=melod%C3%ADas+para+formar&submit.x=6&submit.y=10>>. Acesso em: 4/5/2014.

_____. **A improvisação musical como técnica pedagógica.** In: Cadernos de Estudo: Educação Musical nº 1 (Org. Carlos Kater). Atravez, s/p. São Paulo, 1990. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.htm>. Acesso em: 4/5/2014.

_____. **Estudos de psicopedagogia musical.** Tradução de. Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

_____. **Palitos chinos.** Buenos Aires: Barry, 1987.

_____. **Música para niños compuesta por niños.** Buenos Aires: Barry Editorial, 1983

_____. **Iniciación Musical del Niño.** Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

_____. **Site oficial.** Disponível em:

<<http://www.violetadegainza.com.ar/categoria/biografia/biografia-biografia/>>. Acesso em: 4/5/2014

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Tradução Sandra Costa, Porto Alegre: Artmed, 1994.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. **Educação musical através do teclado,** manual do professor, v. 1,2,3. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1989.

_____. **Site oficial.** Disponível em: <<http://www.pianoemgrupo.mus.br>>. Acesso em: 6/9/2014

HOLLERBACH, Ingrid. Ensino elementar de piano: princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano. Dissertação (Mestrado) Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2003.

ISAACS, Alan; MARTIN, Elizabeth (org.). Composição, Improvisação. **Dicionário de Música Zahar.** Rio de Janeiro: Zahar Editores e Luiz Paulo Horta, 1985. P. 83, 179. Tradução: Álvaro Cabral. [1ª ed. Londres, 1982]

LIMB, Charles. **Creativity and the Brain.** In: TEDxMidAtlantic, Washington, nov. 2010. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=BomNG5N_E_0> Acesso em 23/06/2013

LONGO, Laura; AGGIO, Adriana. **A improvisação na Pedagogia Pianística: ensino e aspectos cognitivos e psicológicos.** Anais do SIMCAM 2014 p. 107-115. Disponível em: <<http://www.abcoamus.org/documents/SIMCAM10.pdf>>. Acesso 02/06/2014

LONGO, Laura. **Divertimentos, para piano.** São Paulo: L. Longo, 2003. Acompanha CD.

MAHLE, Ernst. **Vamos, maninha.** São Paulo: Ricordi, 1958.

MARIANI, Silvana, **Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento.** In: Pedagogias em Educação Musical. (Org. Madeiro, Teresa; Ilari, Beatriz). Curitiba: Ibpe, 2011.

MORAES, Maria José D. Carrasqueira de. **Entrevista** feita por Laura Longo em 25 de junho de 2014.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. **Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, 2005.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no século XX: Metodologias e Tendências.** Brasília: Editora Musimed, 2000.

PONCET, Isa. **Jaques-Dalcroze e a Rítmica; O ensino do piano e da improvisação.** Apostila do curso de Rítmica Dalcroze no III Simpósio Nacional sobre o Método Kodály em São Paulo, 1997.

RAMOS, Ana Consuelo. **Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick.** (Dissertação de Mestrado) Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

ROCHA, Inês de Almeida. **Liddy Chiaffarelli Mignone como professora de piano e canto.** Anais do XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANNPOM, Natal, 2013. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2409>>. Acesso em: 22/8/2015.

RODRIGUES, Iramar. **Entrevista** realizada por Laura Longo em 23 de agosto de 2013.

_____. **A Rítmica de Émile Jaques-Dalcroze: Uma educação por e para a música.** Apostila do curso de Rítmica Dalcroze no XIII Curso Internacional sobre o Método Kodály – Oficina Rítmica de Dalcroze, São Paulo, 2005.

SÁ PEREIRA, Antônio. **Psicotécnica do ensino elementar de música.** Rio de Janeiro: Olympio Editora, 1937.

PEREIRA, Sá. **Ensino Moderno do Piano: aprendizagem racionalizada.** São Paulo: Ricordi, 1933.

SAMPAIO, Marcelo Almeida. **Métodos brasileiros de iniciação ao piano: um estudo sob o ponto de vista pedagógico.** Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SAMPAIO, Marcelo Almeida. **Iniciação musical aplicada ao piano no Brasil: levantamento, resumo e estudo comparativo.** (Iniciação Científica) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

VERHAALLEN, Marion. Explorando música através do teclado. (trad. e adapt.: Denise Frederico) Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1989.

APÊNDICES

A- Entrevista⁵² com VIOLETA HEMSY DE GAINZA

A entrevista foi realizada por Laura Longo, no dia 06 de agosto de 2014.

1. Em sua formação pianística, a senhora teve aulas de improvisação ou algum tipo de estímulo à criação?

VG: Não exatamente, isso não acontecia na aula de piano, mas, sim, na aula de solfejo. Na aula de solfejo e percepção auditiva, tive uma professora muito especial chamada Clara Arzuaga, que de repente deixava inacabada uma frase e pedia para que nós a terminássemos; em outras palavras, era deixar algo inacabado para ser terminado. Era muito divertido. Este foi o único estímulo que eu tive na minha formação, através desta professora. No piano, nunca tive o incentivo para improvisar. E mais, se houvesse alguma pessoa, algum colega, que improvisava, eu os observava e os admirava. É isso, tentava ver o que eles faziam, ou seja, para mim, o estímulo veio mais de dentro do que de fora.

Laura: Esse estímulo fazia com que a senhora fosse ao piano para improvisar?

VG: Como eu não era estimulada, eu não ia ao piano para improvisar, mas para aprender a tocar as peças do repertório; excepcionalmente, eu brincava ao piano. Quando algum colega improvisava, eu prestava atenção, tratando de descobrir como ele fazia, mas somente observava.

2. Como a senhora desenvolveu a habilidade de improvisar e compor?

VG: Eu não desenvolvi a habilidade de compor ou de improvisar. O que eu fazia, era observar e ensinar a mim mesma, para encontrar uma maneira de transmitir ao outro meu conhecimento. Improvisar não era meu objetivo, mas quando eu comecei a lecionar, esse procedimento foi surgindo de uma forma natural em mim.

Laura: Então, para a senhora, a improvisação surgiu da necessidade de ensinar aos alunos?

VG: Eu não improviso, eu incentivo o aluno a fazer; eu olho, eu observo. O que eu quero é entender o que a pessoa está fazendo. E se eu tenho que passar a solução do problema, eu

⁵² Entrevista com Violeta Hemsy de Gainza realizada por Skype, utilizando conexão via internet, tendo sido gravada em áudio. A entrevista foi traduzida e transcrita pela pesquisadora e sua orientadora, enviada por email à entrevistada, que aprovou a versão escrita.

passo para a outra pessoa. Isso não é para mim. Para mim, a inquietude é descobrir o que a pessoa faz.

Laura: A senhora não tinha interesse em improvisar?

VG: Eu não poderia saber se me interessava ou não, eu estava tratando de compreender algo, entender alguma coisa, incorporando toda a informação dentro de mim. Minha preocupação não era desenvolver em mim a habilidade de improvisar e compor.

3. Qual foi a razão que a levou começar a trabalhar improvisação com seus alunos?

VG: Isso é essencial. Quando eu comecei a trabalhar com os alunos, o jogo, a parte lúdica, tudo o que eu tinha dentro, veio à tona. Então, a maneira que eu tinha de me comunicar com eles, não era exclusivamente a maneira pela qual eu aprendi. Eu coloquei para fora todas as inquietudes e todas as observações que eu havia feito.

Laura: A senhora sentiu necessidade que sua professora também tivesse trabalhado improvisação consigo?

VG: Não pensei nisso, porque nessa época, os alunos não questionavam os professores, mas os admiravam. Eu tinha professores de primeira categoria, então o professor era muito respeitado. Eu não questionava nada. Em todo caso, eu questionava a mim mesma. Porém isso surgiu naturalmente, porque, quando em contato com os alunos, eu fazia a mesma coisa na música que eu fazia no campo do conhecimento. Naquele momento eu estudava e me formava como Química, como cientista. Então, recebi uma formação acadêmica. A influência questionadora, de pesquisa, liberadora, que eu tive na escola e na universidade foi muito maior que no ensino de música. O ensino de música foi muito bom, no entanto, foi tradicional. Por outro lado, o meu ensino geral, a escola média e a universidade, foi completamente liberador porque foi avançado naquele momento. Então a inquietude era algo, como dizer, a intenção de se liberar era uma coisa interna minha e isso se transformou. Eu me transformei em uma liberadora dos outros. Então, a razão pela qual eu começo a trabalhar improvisação com meus alunos é porque eu estou aplicando à música exatamente a mesma conduta que eu tenho com todas as coisas, a conduta geral que eu aprendi na escola, de pesquisa, de busca, que tanto na escola como na universidade, era bem avançada.

4. Pelos seus escritos, sabemos o quanto a senhora valoriza as práticas criativas e reconhece seus benefícios. Gostaria de ressaltar alguma coisa sobre os benefícios musicais ou

extramusicais que um aluno de instrumento pode ter com a prática da improvisação ou composição?

VG: O aluno, através da improvisação, da composição, consegue muitas coisas porque está aplicando à música, a mesma conduta liberadora, de busca, que ele deveria ter em relação a qualquer aspecto da vida. Ele tem que ser protagonista, deve ter uma capacidade de escolha, tem que participar. Não deveria ser uma coisa autoritária a maneira que a gente aprende. A consequência disso é muito importante, porque a música é a única arte que até agora está sendo aprendida por repetição de modelos. Se uma criança está tomando aulas de artes plásticas, de teatro, de dança, ela vai fazer primeiro expressão corporal, vai fazer primeiro seus próprios desenhos, mas na música, até agora, vai a um conservatório ou vai a uma instituição ou a um professor, e o que consegue é aprender a ler e a decodificar coisas de outras pessoas. Então, imagine que na realidade, nas outras manifestações artísticas, o ato de criar é um conduta totalmente natural, mas não é natural na música. Não é natural aprender algo através de cópia de modelos. Eu tenho exemplos, só excepcionalmente estou repetindo “Oi, tudo bem, como vai?”. Isso é uma repetição, mas eu estou tentando explicar as coisas que pertencem a mim, as coisas pessoais. Então, nem tudo é copiar. Copiar é importante, mas é igualmente importante acrescentar algo. Ou seja, os benefícios musicais ou extra-musicais são muito importantes, porque isso seria uma pedagogia da liberação, importa o que meus dedos podem fazer sobre um piano. É importante... é importante sob muitos aspectos, porque eu não estou condicionada por um texto, não estou condicionada porque eu tenho que fazer assim..., assim..., assim. Eu faço..., portanto, é um conceito completamente diferente. Isso tem consequências não só para a música. Eu tenho a permissão de fazer alguma coisa que..., tenho permissão para me expressar, para dizer, para fazer. Não é que eu só tenha que repetir aquilo que está na partitura, ou aquilo que o professor está propondo. É importante que a exploração seja pessoal também. A exploração da música pode ser explorar uma tonalidade, explorar um ritmo, explorar um grupo de acordes, ... explorar o que fez... de descobrir o que é o quê... qual era a idéia que tinha Bach quando fez isso?... como ele procedeu? Então, se trata de apreender isso..., descobrir..., fazer ... não exatamente ... mas no caminho... estou construindo algo que me pertence.

Se você pergunta à criança:

- Você sabe tocar piano?

- Sim...

- Vai lá, toca, faz soar o piano...

Quando um aluno vem pela primeira vez à minha casa, não importa que idade tenha, pode ser uma criança, pode ser uma pessoa adulta, eu pergunto se ela tem algum instrumento em casa. Quando diz que sim, então pergunto se toca algo. Se diz que não, questiono se nunca toca nada. Então pergunto à criança se quer conhecer meu piano para ver se gosta dele. Peço que experimente, mas sem falar o que ela tem que fazer, apenas digo pra ver o que descobre e depois pergunto se gostou. A mesma coisa com uma pessoa mais velha. Às vezes, o adulto diz que não toca nada. Peço a ele para fazer soar alguma coisa e ele me responde que não sabe nada. Mas ele sabe sim, faz coisas. Então, eu não coloco uma proposta pessoal minha, antes de conhecer o que a pessoa faz quando ela está sozinha em sua casa. Portanto, essa é a primeira coisa. A primeira coisa não é dizer que este é o Dó, este é o Ré e esta nota está aqui e a outra está lá, e fazer um exercício, não, não é.

5. Atualmente, como a senhora vê o ensino da improvisação e composição nas aulas de instrumento no Brasil e América Latina?

VG: Não se pode saber. Olha, no Brasil e na América Latina, tudo é igual. E França e Espanha também são iguais. Nós, os latino-americanos, somos um pouco mais livres, muito mais livres do que os europeus. Os europeus sabem muito bem preparar músicos para os concursos de instrumentos, porém não privilegiam uma pedagogia avançada. Acredito que nós temos mais possibilidades.

6. A senhora acha importante a prática da improvisação ou composição para um estudante de piano que tem por objetivo ser um intérprete?

VG: Claro que é importante. Para mim não interessa qual é o objetivo do aluno. Eu penso, absolutamente, que ele tem a obrigação de fazer algo dele, que seja capaz de fazer qualquer coisa. Ou seja, se ele já tocou a grande peça de Schumann, de Brahms, o que seja, de Schoenberg ... eu peço: faça alguma coisa sua... experimente... toque meu piano, seu piano. Se me diz não, então ... isso não dá, não dá.

Eu desenvolvi a capacidade de ser consciente, de saber se essa pessoa que está tocando uma peça qualquer é ou não é capaz de improvisar. Porque se não improvisou nunca em sua vida, não tem a liberdade que eu esperaria que tivesse, esse intérprete. Você entende? Como é possível que não lhe ocorreu improvisar? Eu não entendo, não dá para entender.

Ou seja, se começamos com uma criança, a criança começa seu contato com a música. Eu não sei absolutamente se vai ser um intérprete, um regente ou um compositor. Quero dizer, para a pedagogia é fundamental, tenho que dar uma preparação que seja tão ampla que possa ser aproveitada em qualquer dos sentidos. Não posso dizer: essa criança vai ser intérprete e esta vai ser compositora. O que é isso? Esta criança está começando a conhecer, a praticar a linguagem musical através de um instrumento. Então, eu tenho que ser livre, tenho que saber copiar, tenho que saber inventar, tenho que saber tudo que a pessoa, hoje em dia, deve saber, não só com a música, mas com qualquer coisa.

Laura: Um intérprete pode tocar melhor se ele tiver liberdade, se souber improvisar?

VG: Tem que ser um ensino aberto, amplo e liberador que permita no dia de amanhã fazer isso ou aquilo, ou aquilo outro, eu não sei, não posso programar para uma criança o que vai fazer. Quando uma criança está começando na escola, não sei se vai ser um engenheiro, se vai ser um artista, ou vai ser um advogado. Eu estou formando a criança, não estou formando um instrumentista. Isso não quer dizer que eu vou proceder mal, que eu estou descartando o problema da qualidade do ensino. A qualidade do ensino é muito importante. Eu faço as coisas bem feitas porque tenho uma razão para fazer. Não é porque estou simplesmente brincando, brincando... Brinco, brinco, mas brinco lindo! Então, ao intérprete eu estou lhe pedindo a mesma coisa que peço a qualquer pessoa. Como é possível que um intérprete renomado ... Como é possível?... Ele não brinca nunca? Não é possível. Há alguma coisa, algo que está faltando. Algo que não dá.

É importante que uma pessoa que está em um coro, às vezes, antes de executar as obras, ou depois, ou durante, seja capaz de brincar, de improvisar. Como é possível que todo o tempo esteja repetindo, esteja montando obras? Montar ... quer dizer, preparando. Você faz isso... você faz aquilo... Não! O que é isso? Sou uma parte de um coral que o regente nunca na vida me permite fazer algo? Não, não dá! Mas é lamentável que isso não esteja sendo, já, uma conduta generalizada. Na realidade, a gente tem que trabalhar para se liberar um pouco e para se adaptar à atualidade. Como é isso? O músico de rua improvisa, e o músico da academia não improvisa? Não dá, absolutamente. Um tem liberdade, o outro não tem liberdade? Há muitos professores que pensam que fazer algo ou se preparar nesse sentido, é estar perdendo tempo. Ou seja, você está “desaproveitando”... não, não, você está aproveitando o tempo. Não é questão de abandonar a formação profunda, a formação profissional profunda tem muito a ver com este desenvolvimento.

7. Por que, em sua opinião, pessoas que tocam muito bem um instrumento, muitas vezes se consideram incapazes de improvisar ou compor?

VG: Quando às vezes, você tem um grande... não precisa ser um grande artista, mas um intérprete profissional, então você pede: por que você não toca, ou melhor, por que não faz algo seu? Vejamos um momentinho... Você poderia fazer alguma coisa sua? Ele responde “Ah, não, não..., não sei.” É natural. Se você não está habituado, se você nunca teve a oportunidade de fazer isso, com certeza você não é capaz. Você seria capaz de falar em alemão se você não fizesse aula, não fosse ensinada, sem ter conhecimento, uma prática? Aquilo que você nunca praticou, logicamente, não está habituada. Quanto mais tempo passa, pior, porque se você não está habituada, não está habituada! Não posso pedir a alguém,... não posso esperar que uma pessoa que passou a vida repetindo, repetindo, estudando, estudando, faça algo próprio. Não. Além disso, ela vai achar que não vale a pena.

Laura: Talvez, com a prática, essa pessoa também poderia desenvolver a habilidade da improvisação?

VG: Eu vou lhe dizer uma coisa, eu escrevi bastante. Você poderia ler não somente esse pequeno livro chamado *La Improvisación Musical*, você deveria ler a introdução dos livros das composições de meus alunos: *Nuestro Amigo el Piano*, da editora Ricord. Nesta introdução faço alguns comentários sobre isso. Outra coisa, eu tenho dois pequenos livros intitulados: “Música de Criança composta por Crianças” (*Música de niños compuesta por niños*). São dois em sequência, composições que são o resultado de que compor, improvisar, é uma atividade normal, permanente, sendo uma técnica de aprendizagem. Ou seja, se eu tenho um problema na execução de uma peça, por exemplo, numa obra de Chopin, eu vou estudar esse problema fora da obra, diretamente no piano. Eu detecto e crio procedimentos inventivos para resolver esse problema, seja ele técnico, ou de outra natureza. Se é um problema acrobático, ou de qualquer outro tipo... se é corporal, ou se é musical, por exemplo, porque eu não conheço bem a tonalidade... Então, eu não posso fazer uma valsa em do#m se eu não praticar a tonalidade de dó sustenido menor. Ora, ou eu conheço, ou não conheço...; se conheço, faço um pouquinho dele, digo alguma, qualquer coisinha, em dó sustenido menor. Não é que vá fazer uma composição, uma criação, eu não utilizo a palavra criação. Para mim, não estou criando, eu não sou a criadora, sou uma pessoa que estou experimentando, provando, fazendo, vivendo. Isto é, não vamos criar, não. Isso é demais... Porque se você recebe um pedido assim: “Vamos criar...”, não! Que criar?! Eu não estou criando na vida,

estou vivendo. Então, é assim. Lembre-se, deveria ser como é em todas as aprendizagens, fazer algo de dentro de mim é uma técnica de aprendizagem. Não é tudo escutar, escutar, absorver, escutar, exteriorizar, escutar..., não. É provar, experimentar. Se eu tenho todos os horizontes na mente para experimentar ritmos, melodias, harmonias, então estou experimentando o tempo todo. Não estou só repetindo... repetindo peças. Estou repetindo peças porque eu gosto dessa peça, porque o público gosta dessa peça, porque estou me profissionalizando, mas essa não é a linguagem, a linguagem é o experimento de todo o processo.

8. O que gostaria de comentar, acrescentar referente ao ensino do piano?

Não tenho mais nada a dizer. Eu disse muitas coisas no meu último livro, em todas as partes, em todos os meus livros sempre há algum artigo sobre a improvisação. Eu não posso ensinar sem improvisação, eu faço, o aluno faz e esse material está no meio dos dois. Uma das minhas características é que os meus livros estão cheios de composições de alunos e de professores que são alunos. E você não vai encontrar em nenhum outro livro do século XX, nem mesmo nos de Orff, nem nos de Suzuki, nem nos de Kodály, composições dos seus alunos, nunca, os donos da criatividade são eles, não são seus alunos. No meu caso, o que eu faço não importa. E se me dedico..., bem ... mas eu sou mais criativa na pedagogia, porque a minha cabeça, meu coração está na pedagogia. Então, se eu dedicasse esse tempo que eu dedico a essa paixão, que dedico à pedagogia, dedicasse à composição, eu seria compositora. Porém, o que importa é que meus alunos tenham essa liberdade.

Espero que você faça uma linda tese e faça parte dos professores que agora querem dar uma educação mais atual, mais completa. Não se perde tempo, mas se ganha tempo com isso... Meus alunos quando tocam em concerto, se vê qual é o resultado da profissionalização mais rápida e mais completa. Eu não estou trabalhando somente no nível inicial, estou formando artistas também, mas esse artista está formado, como deve ser formada uma criancinha, através de todo o processo...

Laura: Uma abordagem mais ampla...

É uma abordagem integral, na qual o instrumento e a formação instrumental inclui a formação auditiva e a formação criativa. Isso pode ser desenvolvido mais amplamente em outra disciplina, mas deve ser desenvolvido essencialmente na aula do próprio instrumento, deve ser inclusivo.

Laura: É maravilhoso ouvi-la falar assim, com essa paixão pelo ensino, pela pedagogia. Estou muito feliz pela entrevista e muito honrada em ter suas palavras neste meu trabalho. Muito obrigada por sua grande colaboração.

B- Entrevista⁵³ com IRAMAR RODRIGUES

Realizada no dia 23 de agosto de 2013 por Laura Longo

1. Qual a sua trajetória dentro do Instituto Dalcroze em Genebra?

IR: Bom, minha trajetória dentro do Instituto Dalcroze começou há quarenta anos atrás, quando cheguei como aluno. Fiz dois anos de formação profissional, porque já tinha uma formação anterior bem profunda, eu fiz a minha licenciatura como professor de Rítmica, Solfejo e Improvisação Instrumental no Instituto Dalcroze de Genebra que é a sede mundial da Rítmica Dalcroze. E lá, eu me formei em dois anos. Terminando, como eu já tinha uma vida familiar na Suíça, o diretor me ofereceu para ser professor na escola e aí comecei, onde trabalhei até o ano de 2010, porque com a questão da idade, na Suíça, a partir de sessenta e cinco anos a gente tem que se aposentar. Atualmente eu sou aposentado da escola, mas ainda trabalho quando eles me solicitam. Isso me permite viajar mais tempo para o exterior, porque há dez anos que eu tenho essa missão de representar o Instituto no mundo inteiro, e antes, só podia vir em certos períodos do ano escolar, agora eu tenho a liberdade de vir quando eu quero e nas possibilidades que eu tenho. A minha trajetória foi essa, de quarenta anos de ensino no Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra, em todas as áreas, com criança, adulto, adolescente, e as disciplinas: Solfejo, Rítmica e Improvisação Instrumental Pianística. Este trabalho, agora, continua de uma forma não tão institucional, mas de uma forma mais livre no Instituto e também de uma forma mais livre extramundos do Instituto Dalcroze de Genebra.

Laura: E fora do Instituto, dando aulas para profissionais, também há muito tempo e em vários países...

IR: Há treze anos em todos os países de língua hispânica. E como o espanhol é minha segunda língua materna, então é fácil. Às vezes, eu vou a países que falam inglês, mas é um pouco mais difícil, mas eu consigo, porque pra ensinar a Rítmica, a gente não precisa falar uma língua, a gente precisa falar música.

2. O senhor gosta de improvisar e compor?

IR: Improvisar sim, muito e sempre, desde o começo de minha carreira como professor de Rítmica, solfejo e improvisação instrumental no Instituto Dalcroze de Genebra.

⁵³ Entrevista com Iramar Rodrigues realizada presencialmente, tendo sido registrada em vídeo, e transcrita pela pesquisadora e sua orientadora.

3. Em sua formação pianística, teve aulas de improvisação ou algum tipo de estímulo à criação? O senhor improvisava por conta própria quando era pequeno?

IR: Na realidade comecei os estudos de piano aos dez anos de idade. Nesta época, fazia como se dizia: tocar de ouvido. Cantando, tentava reproduzir as melodias cantadas, e de vez em quando já com acompanhamento harmônico, claro, tudo de ouvido. Não sei se chamaria esta atividade de improvisação.

4. Como o senhor desenvolveu a habilidade de improvisar e compor?

IR: Improvisar sempre, desde meus primeiros contatos com a improvisação, quando comecei meus estudos de Rítmica no Instituto Interamericano de Educação Musical da Universidade do Chile, onde tive as primeiras aulas de Rítmica Dalcroze.

Compor, nunca escrevi algo, a não ser algumas canções infantis, para minhas aulas com as crianças. Sempre trabalho a improvisação pianística tendo como temas as peças do repertório pianístico, e claro, adoro Jazz (todos os estilos).

5. Em relação à formação da criança, que habilidades ou capacidades musicais o senhor considera importantes de serem trabalhadas com os alunos no início do aprendizado musical?

IR: Bom, é uma questão, às vezes, difícil de ser objetivo porque cada criança tem uma capacidade que traz consigo, e tem uma capacidade que ela vai desenvolver, que é individual, cada uma tem a sua. Às vezes, você encontra crianças que nunca fizeram nenhuma atividade musical e que já tem um senso de uma boa pulsação, outros tem uma boa entoação, outros tem alguma dificuldade de motricidade mas cantam bem, então, é muito difícil dizer, de catalogar que essas habilidades sejam unificadas. Cada ser tem a sua facilidade e a sua dificuldade. No meu ensino, encontrei crianças de quatro anos que cantavam magnificamente bem, que tinham um senso de pulsação musical já muito bem instalado, e ao lado, havia algumas que não possuíam essas mesmas capacidades. Isso depende muito do que a criança traz consigo mesma, que na minha observação, parte da raiz de onde ela vem, que é a família. Crianças vindas de onde os pais cantam, ou a mãe canta, ou fez atividades rítmicas, claro que elas vão avançar mais do que uma outra que não teve esse tipo de estimulação, mas todos tem capacidade, a curto prazo ou a longo prazo, para chegar a uma boa educação musical,... agora, catalogar, unificar um ponto de partida, é muito difícil.

Laura – Com relação à questão auditiva, a leitura..., são trabalhadas conjuntamente?

IR: Sim, sim, eu falo como especialista da Rítmica porque quando nós trabalhamos a Rítmica, nós não trabalhamos para desenvolver uma só qualidade do ser humano, nós desenvolvemos todas ao mesmo tempo. Do ponto de vista de percepção auditiva, percepção visual, percepção espacial, percepção corporal, é um todo. Nós educamos o ser integralmente, para que depois ele seja um portador de uma mensagem, que chamamos a mensagem musical. Fazer música desde o início.

Laura – E nesse sentido a criatividade também está presente dentro das aulas de Rítmica?

IR: Sim, sim, claro, claro, claro. Ela sempre está presente porque você dá um exemplo e pede um para a criança, você dá dez, ela te dá vinte exemplos. É aí que se constrói a boa educação musical, o sentir das ideias pedagógicas de Dalcroze, que é a educação da percepção auditiva, visual, corporal. De uma maneira lúdica, mas séria. Não é brincar por brincar, é brincar aprendendo, é aprender brincando. Tudo é muito sério.

6. Como se dá a formação inicial ao piano no Instituto Dalcroze?

IR: No Instituto Dalcroze nós temos uma escola que não tem objetivo de ter outros instrumentos a não ser o piano. Quer dizer, as crianças entram na nossa escola a partir de três anos e quando elas têm seis anos, se elas têm uma tendência a querer começar o piano, tem um curso que se chama IPI – Iniciação ao Piano pela Improvisação - que são dados por professores capacitados da nossa escola que sabem dirigir os primeiros passos da criatividade no teclado, e claro, musicalmente, obedecendo as normas do aprendizado do instrumento piano, que é a boa postura, boa posição da mão, qualidade sonora, qualidade fraseológica - trabalham o que chamamos de ‘a Rítmica ao teclado’. Quer dizer que, nesse trabalho se objetiva o desenvolvimento do sistema neuro-sensorial da criança para que ela seja criativa em oitenta e oito notas de uma maneira agradável, de uma maneira musical e já buscando a qualidade do som. Mas não leem música nesse momento. A partir de sete anos, eles se inscrevem no curso de Piano Elementar da escola, e ao mesmo tempo continuam improvisação, paralelamente, na disciplina chamada Improvisação Complementar.

Laura: Então a leitura aparecerá a partir dos sete anos?

IR: A partir de sete anos, porque na Rítmica e no Solfejo, o começo da leitura e da escrita será somente abordado a partir de seis anos e meio.

7. Qual é a receptividade dos alunos para as práticas criativas nas aulas de piano no Instituto?

IR: No Instituto Dalcroze de Genebra, a improvisação instrumental começa nas próprias aulas de piano, os alunos já têm uma certa experiência neste domínio. Os temas trabalhados nas aulas de Rítmica e Solfejo são aplicados diretamente à improvisação instrumental.

8. O senhor considera que improvisar e compor são habilidades inatas ou possíveis de serem desenvolvidas por meio de práticas e estudos específicos?

IR: Bom, é uma pergunta muito difícil de ser objetivo, porque conheço muitas pessoas que sentam no piano e que não são pianistas, que nunca estudaram música e improvisam muito bem. Não sabem o que é uma nota, o que é um pentagrama, nada; e outros que vice-versa. Isso depende muito da curiosidade. Quando falo isso, por exemplo, da criança, têm crianças que se a pessoa estimula, começam a criar coisas, melodias, no seu próprio piano. Pensando que a gente nasce com este dom ou não, isso é muito difícil de saber. Normalmente hoje é muito difícil de ver, por exemplo, uma criança de dez anos que compõe uma sinfonia, ou que compõe uma sonata para piano como na época de Mozart, que foi gênio já juvenzinho. Hoje já não é mais da cultura da pessoa. A nossa sociedade leva tudo para uma tecnologia muito avançada e a criatividade não tem lugar em nenhum sentido, não só na música, mas em tudo, tudo já está feito, tudo já está fabricado, já está pronto. Quer dizer que ninguém vai buscar nada. Do ponto de vista escolar, por exemplo,... há uns trinta anos atrás, todos os alunos na fase escolar tinham um caderno de composição e tinham que escrever, com erros ou sem erros, algumas páginas sobre um tema dado pela professora. Hoje ninguém faz mais isso. Por quê? Tem o computador, tem tudo, até mesmo na nossa própria língua, têm os corretivos, os acentos, ninguém sabe mais nada, porque tudo a máquina corrige, dá tudo....legal, mas eu acho que a qualidade de compor, é muito difícil de dizer que uma pessoa tenha o dom ou não. Conheço muitas pessoas ... que são compositores, que começaram a compor depois que estudaram contraponto, fuga, harmonia, no conservatório, mas aquele que já, lá no seu quartinho, compôs uma sonata, um concerto para piano e orquestra, eu não sei se existe.

Laura: Nesse sentido, são habilidades que podem ser trabalhadas para serem adquiridas?

IR: No ser humano, não existem habilidades que não estejam à altura da pessoa, todas são, o problema é a estimulação, o problema é aonde se quer ir e de que maneira, e se a pessoa quer desenvolver essas habilidades.

Laura: Então no caso, no Instituto Dalcroze, as crianças ou jovens que fazem o curso de improvisação, todos conseguem desenvolver a habilidade de improvisar?

IR: Sim, claro, mas tem também o fenômeno da musicalidade. Um(a)s fazem já com certa musicalidade, outras não, mas isso é função do professor despertar. É sempre possível fazer música, mas tem que saber como e de que maneira.

9. Que benefícios, musicais e extramusicais, um aluno de instrumento pode ter com as práticas criativas, ou seja, improvisação e ou composição?

IR: Bom... os benefícios são todos bons, a única coisa é saber, do ponto de vista pedagógico e metodológico, como o professor faz com que essas habilidades sejam desenvolvidas no aluno. Porque tudo é possível, o problema não é aprender, o problema é saber como assimilar essa noção musical, da improvisação, ao piano. Se o caminho pedagógico é claro e preciso, o aluno é estimulado e dá resultados possíveis, e resultados que são bons e resultados que são estimuladores também. A função do professor, nesse aprendizado, é capital, porque a motivação vai aparecer pela curiosidade, vai aparecer pela busca da beleza, do som, do gesto, da frase. Quer dizer, todos os objetivos musicais e extramusicais estão integrados, porque na pedagogia Dalcroze, nada é separado, tudo vai ao mesmo tempo. Por isso que é difícil de transmitir essa filosofia de aprendizado a um aluno, porque a gente tem que estar a par de tudo que vai aparecer durante o aprendizado. Não é somente aquele que ensina a tocar o piano bonitinho, não,... é completamente diferente. Aquele que vai ensinar o aluno a descobrir uma maneira de fazer uma boa música, de fazer uma boa frase, de ter um toque agradável, de ter uma boa questão física no próprio piano, e tudo vem com o professor que trabalha. Não quer dizer que o aluno vai sentar-se ao piano e fazer “máquina de escrever”. Isso é contra os princípios pedagógicos da pedagogia Dalcroziana do aprendizado, não somente com o corpo, mas com qualquer instrumento que seja.

10. E benefícios extramusicais que possam ter com a improvisação, em relação ao emocional da criança, à autoestima ou alguma outra questão...?

IR: Claro ... Tudo vai junto. Isso é uma questão não do aluno, isso é questão do professor, porque é o professor que vai entrar nesse campo aí. E exemplos você já conhece, porque já presenciou. Um aluno tímido, no fim de tantas lições, ele vai desenvolver outras qualidades que vão aparecer e que a gente não imagina. Mas isso é o professor que faz, porque ele sozinho não vai conseguir. Isso é função do educador, aquele que transmite.

11. O senhor considera que a improvisação pode favorecer o desenvolvimento da técnica instrumental, ou, se é possível trabalhar a técnica através da improvisação?

IR: Aí está uma questão, eu sempre volto no mesmo núcleo. Um exemplo: se você tem uma frase aonde o seu aluno não faz musicalmente aquilo que você deseja, pode ser que ele esteja com uma tensão no braço, uma tensão no punho, ou pode ser que tenha uma tensão na postura, então vamos corrigir essas ações para poder ter um resultado técnico. Para mim, técnica não está separada da música. Uma está a serviço da outra. Se o aluno não consegue realizar algo, nós temos que buscar recurso para que ele possa realizar. Aí esse recurso pode ser musical, pode ser técnico, pode ser físico. Isso..., mas os benefícios são bons e... tudo vem junto, a técnica e a música, e, a música e a técnica. O importante é que a mensagem seja comunicada de uma maneira agradável. No caso do aluno, quando ele faz algo de bonito e agradável é porque tudo está presente. É o som, o desenho, a frase, tudo está dentro do contexto musical. Não é preciso que ele faça dez páginas de Hanon ou quarenta páginas de Cramer para poder ser um bom músico, mas pode ser que fazendo pequenos exercícios simples, ele vai conseguir a mesma coisa. Não é quantidade que conta, mas é qualidade do que se faz. Vou te dar um exemplo que aconteceu muitos anos atrás. A pianista paulista, Eudóxia de Barros, quando eu estudava piano, esteve dando cursos de técnica pianística através dos dez primeiros exercícios de Czerny – volume I. Toda a escola técnica de Eudóxia de Barros é baseada nestes pequenos exercícios de Czerny, que tem oito ou dezesseis compassos cada um, e para cada exercício ela empregava uma maneira de aplicar objetivando conseguir uma boa digitação, uma boa articulação, e era suficiente. Quer dizer, hoje em dia, no caso do piano, não é uma necessidade de fazer “máquina de escrever” para que os dedos toquem bem, se a posição é boa, o som é agradável e não há tensão corporal. É aí que vem a importância da Rítmica no corpo do aluno, porque ela desenvolve todos esses tópicos, vai buscar tudo quanto é problema, corporal, espacial, gestual, respiratório, tudo é abarcado. Quer dizer, tudo está integrado, não tem nada separado uma coisa da outra.

12. O senhor considera que as práticas criativas podem colaborar para a aquisição dos elementos da linguagem musical como pulso, ritmo, compasso, escalas, acordes, fraseado, forma, andamentos, estilo, gênero?

IR: Sim. Está tudo encadeado um ao outro, mas na minha opinião, é fazer a coisa adequada no momento preciso e não distorcer. Um exemplo: se um aluno necessita compreender a função de um acorde de três sons, explorar todas as noções possíveis do aprendizado desse acorde de três sons no teclado, porque numa regra de aprendizado sonoro, já dois sons, segundo os grandes técnicos pianísticos, teriam que ser dois sons diferentes. Não porque você tocou dois

sons: do - mi, que tem que ter a mesma sonoridade. Aí vem a questão neuro-sensorial do ouvido, e um aluno que praticou a rítmica, que tem desenvolvido essas noções da escuta, ele vai assimilar isso muito mais rápido do que outro que vai pensar que tem três sons que são iguais ... não, um canta mais do que outro, mas isso que faz cantar é a sensibilidade da pessoa. Agora, a pessoa que tem uma sensibilidade neuro-auditiva menos desenvolvida, vai fazer soar um instrumento diferente de um outro que já tem essa noção da beleza do som. Tudo isso se adquire através de uma sensibilidade sensorial do pianista, porque, como diz o italiano, suonare vem de soar, fazer som, não é tocar; tocar é físico, e até conseguir que o aluno compreenda que fazer som é uma coisa e tocar é outra, leva um tempo, e isso é função do professor.

Laura: A improvisação, então, pode colaborar para explorar cada um desses elementos?

IR: Claro, porque do momento que uma criança, por exemplo, toca uma invenção de Bach, com dois, três compassos dessa invenção, você pega a fórmula rítmica contida ali e improvisa com a criança essa fórmula rítmica. Isso já é uma atividade de criação que vai surgir, não esteticamente musical como a peça que ela está realizando, mas, de qualquer forma criativa. Isso depende da motivação do professor.

Laura: ... e então o conhecimento desse ritmo fica mais claro.

IR: É claro, vai levar à criatividade. Você pega uma peça de Anna Magdalena Bach (Iramar cantou a melodia do Minuetto em Sol M, e depois cantou o ritmo) isso já serve para improvisar. Mesmo na improvisação no corpo..., percussão..., ritmo..., está tudo ligado, instrumento, corpo..., o instrumento musical está ligado à atividade do aluno. Isso eu falo como especialista da Rítmica, porque se eu fosse professor de Solfejo tradicional, eu ensinaria a criança a ler música, nada mais. Mas eu ensino a criança a compreender a música e a desenvolver essa capacidade interior e depois, isso é repercutido no instrumento que ela toca, que ela vai tocar.

13. Por que, em sua opinião, pessoas que tocam muito bem um instrumento, muitas vezes se consideram incapazes de improvisar ou compor?

IR: Creio não ser essa a questão, isso é uma questão de tempo, fator tempo. A maioria dos pianistas profissionais, que são concertistas, para manter um repertório, eles não tem tempo de sentar e improvisar, mas se eles sentassem e fossem buscar, eles improvisariam também muito

bem. Mas é questão de uma certa prática. Você pode, você mesma pesquisar todos os grandes concertistas que você já viu, ninguém tem essa capacidade de improvisar, não porque não tem capacidade, mas porque não tem tempo. Na época de Mozart, na época de Beethoven, você sabe muito bem que todas as cadências eram improvisadas. Era o momento de mostrar a qualidade improvisatória do instrumentista, não só do pianista, mas em todos os instrumentos da época se improvisava as cadências no momento. Mas eles tinham tempo para isso e hoje não tem mais.

Laura: E em relação às pessoas, não num nível muito alto no instrumento, que sejam concertistas, mas, vamos dizer, a média dos profissionais de música, pessoas que tocam. A gente encontra muita gente que lê bem, que toca, pode tocar até num bom nível instrumental, mas ainda assim consideram que não conseguem improvisar, eliminando essa questão do tempo?

IR: Conseguir, consegue, porque o profissional do piano, estou falando agora do pianista profissional, eles têm na memória uma bagagem monstruosa. A questão é saber transferir essa bagagem monstruosa a um processo criativo. Depende do interesse também. Isso é óbvio. Que passa também com os grandes pianistas do jazz, são grandes criadores, são grandes tudo, mas que não tocam os estudos de Chopin, não tocam Bach, e dão concerto de jazz no mundo inteiro. Mas eles têm já essa cultura do ouvido que transmite aos dedos o processo criativo.

Laura: Então é uma questão de prática, de interesse?

IR: Claro, de prática, de interesse, da curiosidade também, e a vontade de fazer algo, de criar algo.

14. O que gostaria de comentar, acrescentar referente ao ensino do piano?

IR: A respeito do ensino de piano, você como pianista e como pedagoga de piano, e também compositora, porque você já editou um livro muito adequado à capacidade da criança, você deve saber. Para mim, o ensino do piano é algo que depende muito do professor. Tem tantos métodos de iniciação ao piano quanto as teclas do piano mesmo. Você vai à uma loja e acha métodos de tudo quanto é tipo. Metodologias, cada uma completamente diferente, de abordagem do ensino pianístico. Dizer que um é mal e outro é bom? O problema não está no método, o problema não está no aluno. O problema está no professor, aquele que transmite, e é claro que a pessoa que ensina transmite o que possui. Se ela tem uma boa técnica pianística,

se tem uma boa corporalidade, se ela tem uma boa observação, ela vai transmitir tudo isso ao aluno que está à sua frente, que está aprendendo. Quer dizer, isso depende. Conheço muitos alunos que em contato com o professor, a estimulação é tão grande, tão imensa, profunda, outros que não, só dão a lição, escutam o aluno, dão as peças pra fazer e terminam a aula. Então, a gente não sabe... Para mim, o que ensina é aquele que transmite, é o professor. Ele tem que estar capacitado para tudo que vai acontecer, e também tem a questão do “feeling”. Às vezes, você é uma boa professora para um aluno, você tem um contato grande com ele, como com outro aluno que vem na hora seguinte, mas é completamente ao inverso. Porque é questão de contato pessoal, de contato humano. Às vezes, uma palavra que você diz para um, ela é estimuladora, e para outro já não é. A gente tem que ter 50 mil antenas para poder perceber as necessidades de cada um. Nas minhas observações, a coisa mais difícil que existe no ensino hoje em dia, é o ensino do instrumento individual, porque numa classe coletiva, todas as ações feitas pelo professor, são assimiladas de uma maneira global, mas no ensino pessoal, direto, a relação é muito forte entre aquele que ensina e aquele que aprende. E às vezes, um aluno pode detestar um professor, e o que vem na hora seguinte, o adora, e o professor é sempre o mesmo. Isso prova que o elemento humano necessita esse lado extrapedagógico e extrapsicológico, do ponto de vista relacional. Quer dizer, tem o professor que ensina, tem o aluno, tem o instrumento... e tudo tem dificuldade. O instrumento tem seus problemas, o aluno tem seus problemas, o professor também tem seus problemas, e agora junta toda essa montanha de problemas. Então nossa função é evitar que isso apareça em qualquer lugar. E é aí que está o difícil do ensino. Grandes instrumentistas não sabem transmitir o ensino do próprio instrumento, já outros que não tem projeção artística, são excelentes professores, e conseguem ótimos resultados de seus alunos. É uma questão de feeling pessoal, é uma questão psicológica.

Laura: O senhor fez colocações em relação à criança, ao professor e ao ensino de piano que são muito importantes e preciosas, que acredito, estimularão à reflexão de quem as ler. Muito obrigada por sua colaboração.

C- Entrevista⁵⁴ com ELVIRA DRUMMOND

Realizada no dia 20 de fevereiro de 2014, por Laura Longo.

1. A senhora gosta de improvisar e compor?

ED: A criação é um exercício de liberdade. Com o tempo, vira hábito — melhor dizendo: vira vício!... É raro o dia em que não escrevo uma canção, uma história, um arranjo ou um versinho... O ato de criar tem uma faceta de moleque travesso: cutuca, pinica e esperneia até cedermos aos seus encantos!

2. Em sua formação pianística, teve aulas de improvisação e/ou algum tipo de estímulo à criação?

ED: Iniciei o piano tocando de ouvido. Na época, havia resistência entre os professores quanto a essa prática. Minha abençoada teimosia me fez ignorar tais normas e prosseguir localizando melodias conhecidas e inventando pequenos trechos melódicos. Meu pai não era músico profissional, mas sabia ler música e também tocava de ouvido. Costumávamos nos divertir, tocando a quatro mãos, numa parceria que comungava afeto com prazer de fazer música. Através dele, recebia estímulo para tocar o que escutava e me aventurar no território da criação. Minha mãe, embora não tocasse, era ótima apreciadora e seu entusiasmo contagiante respaldava meus devaneios musicais.

3. Como a senhora desenvolveu a habilidade de improvisar e compor?

ED: À medida que prosseguia nos estudos, sobretudo, na leitura musical, ampliava meu conhecimento quanto à diversidade de estilos e compositores. Percebia, por exemplo, a diferença entre acompanhar um trecho melódico, utilizando acordes como apoio ou criando uma outra melodia. A linguagem contrapontística sempre me chamou a atenção pela engenhosidade sonora. Uma arquitetura melódica que delineia ideias no sentido horizontal e vertical. Essa pluralidade de sentidos sempre me encantou. Faz lembrar, na literatura, a linguagem poética, repleta de significados, disponibilizando um leque de ambiguidades. Costumava observar a natureza de cada discurso musical e experimentava, através de pequenas invenções, reproduzir os vários estilos. Funcionava como um garimpo musical, em que buscava compreender a música como linguagem.

⁵⁴ Entrevista com Elvira Drummond realizada por email.

4. Desenvolve alguma atividade de criação (improvisação ou composição) com seus alunos iniciantes ou de nível mais avançado? Se sim: 4 a) Qual a razão que a levou a trabalhar atividades de criação com seus alunos? 4b) Qual a receptividade dos alunos para essa prática?

ED: 4a) Do mesmo modo que a prática da redação exercita a capacidade de manifestar ideias e demonstra a real compreensão do idioma, considerando desde as regras gramaticais às questões de natureza semântica, a prática da criação musical exercita a capacidade de manifestar ideias e demonstra o entendimento da sintaxe musical, envolvendo aqui as informações de natureza teórica. A cada etapa conquistada, convém abrir espaço para a criação — excelente recurso que nos permite constatar a aplicação de todo o conhecimento absorvido!

4b) Os alunos reagem bem à oportunidade da experiência criativa. Quanto mais cedo iniciam nessa linha de trabalho, mais facilidade em absorver essa prática e entregar-se a ela, de forma espontânea, independente da solicitação do professor.

5. A senhora considera que improvisar e compor são habilidades inatas ou que são possíveis de desenvolver através de práticas e estudos específicos?

ED: É inegável o fato de que algumas pessoas demonstram mais facilidade em operar com essa prática, mas qualquer um, desde que devidamente orientado, é capaz de lidar com a criação e de crescer, nesse aspecto. Afinal, a experiência criativa é inerente à natureza humana. É próprio do ser humano criar soluções, à medida que se defronta com os obstáculos que a vida lhe impõe. Herdamos a centelha divina do grande Criador.

Convém aqui ressaltar que, do mesmo modo que a prática da redação na escola básica não tem a intenção de formar escritores, mas, através de produção textual, favorecer o domínio do idioma e permitir que possamos registrar nossas próprias ideias numa escrita clara e coesa, também a produção do texto musical tem como principal objetivo favorecer o domínio da música enquanto linguagem e oportunizar o registro de nossas ideias musicais, sem, no entanto, pretender que cada aluno seja um compositor. Eventualmente, isso poderá acontecer, assim como na escola básica percebe-se em alguns alunos uma facilidade maior em se expressar através de palavras, com potencial para tornar-se um escritor.

6. Que benefícios musicais um aluno de instrumento pode ter com as práticas criativas (improvisação ou composição)?

ED: Todos!... Além de importante estratégia na compreensão do tecido musical, como a forma, o fraseio e os motivos que reincidem no discurso sonoro, temos o processo de escrita, que lida com o uso adequado dos elementos teóricos utilizados na composição.

Aspectos técnicos também são, inevitavelmente, explorados, e considero bastante oportuno focalizar esses aspectos nos trabalhos de criação, ressaltando, na composição do aluno, elementos que, muitas vezes, não foram intencionais, isto é, não foram inclusos com o objetivo de explorar a técnica do instrumento, mas que exigem cuidados para deixar a execução fluente e graciosa.

7. E benefícios extramusicais?

ED: Muito embora, à cada atividade que nos dedicamos, haja um foco com metas específicas a serem atingidas, o ser humano não é um mosaico que apresenta um conjunto de fragmentos. Existe uma inteireza na espécie humana, de modo que, ao treinar o cérebro para qualquer atividade na área cognitiva, deixamos mais ágil nossa capacidade de operar com o raciocínio lógico; atividades que despertem nossa imaginação, nos torna aptos a lidar com mais habilidade com a fantasia e com o imaginário.

A música, particularmente, lida com a imaginação, com o raciocínio, com a motricidade... Evidentemente, ao explorar esses aspectos no terreno musical, haverá um ganho na maneira de perceber o que há em volta. A leitura de mundo desse indivíduo será mais rica.

8. A senhora considera que a improvisação pode favorecer o desenvolvimento da técnica instrumental ou considera possível trabalhar a técnica através da improvisação?

ED: Costumo apresentar "motivos musicais", solicitando que o aluno execute variações rítmicas daquele motivo, que, naturalmente, utiliza os cinco dedos. Depois, invertamos os papéis: eles fornecem o motivo, eu faço as variações e eles as repetem. Vira um divertido jogo, em que entra em cena a criação e a desenvoltura na execução. Contamos com a vantagem de lidar com pequenos trechos, o que torna possível uma execução satisfatória, em curto espaço de tempo.

Minha filha Bia tinha paixão por estudos. Ela gostava de descobrir qual a "dificuldade" em questão, isto é, que aspecto técnico estava em destaque. Em seguida, ela própria escrevia uma peça com o mesmo enfoque técnico. Havia prazer na descoberta e grande satisfação ao apresentar sua criação, focalizando a mesma "dificuldade".

9. A senhora considera que as práticas criativas podem colaborar para a aquisição dos elementos da linguagem musical (pulso, ritmo, compasso, escalas, acordes, fraseado, forma, andamento, estilo, gênero)?

ED: Não conheço melhor estratégia para explorar o conhecimento da linguagem musical, considerando todos os elementos citados por você. Através dessa prática, ocorre uma apropriação do discurso sonoro. O domínio da música, enquanto linguagem, é visível e, certamente, colocar-se no papel de compositor aproxima o intérprete de cada obra executada e o estimula a perceber diferenças de estilo, entre os diversos compositores.

10. Por que, em sua opinião, pessoas que tocam muito bem um instrumento, muitas vezes se consideram incapazes de improvisar ou compor?

ED: Obviamente não foram estimuladas no terreno da criação. Podem conseguir bons resultados em suas "performances", mas terão uma lacuna lamentável. Alguém que não consegue ouvir uma peça e transcrevê-la para determinado instrumento, ou criar um arranjo, contemplando determinado número de pessoas com seus respectivos instrumentos, tem limitações que eliminam oportunidades. Sem contar que, ao abrir mão de atividades criativas, desperdiçamos uma fatia de prazer. O ato de criar é libertador. Vejo a liberdade como nosso bem maior.

11. O que gostaria de comentar, acrescentar referente ao ensino de piano?

ED: Convém salientar que, na era do piano digital, os preços do instrumento tornaram-se mais acessíveis. Há uma procura maior pelo estudo desse instrumento e percebemos que o público adulto vem, cada vez mais, demonstrando interesse pelo piano. Há várias opções de métodos voltados para crianças, mas pouca coisa direcionada aos adultos. Seria interessante ampliar as propostas de ensino pianístico, considerando uma nova clientela com um novo interesse. Esse público não pretende ser concertista; querem tocar para seu próprio deleite ou acompanhar o hinário de sua igreja ou, ainda, tocar com os filhos que estudam música. Seja qual for o objetivo, é uma iniciativa válida, porque música é cultura. É disso que precisamos: fomentar o alimento estético. Tenho pensado nisso!...

12. Gostaria de tecer comentários em relação à elaboração de arranjos de músicas?

ED: Considero a elaboração de arranjos um aspecto relevante da criação. Partir de algo já existente é motivador, porque delimita nosso espaço de ação. Isso é estimulante, porque

precisamos exercitar nossa capacidade inventiva, sem desvirtuar o que nos é apresentado pelo outro (o compositor em questão!)

Laura: Foi encantador ler a sua trajetória. Digo também que me emocionou. Acho que todos os alunos deveriam ter uma experiência como esta de afeto e prazer no contato com a música. Agradeço imensamente a sua colaboração.

D- Entrevista⁵⁵ com MOEMA CRAVEIRO CAMPOS

Realizada no dia 25 de abril de 2014, por Laura Longo.

1. A senhora gosta de improvisar e compor?

MCC: Gosto muito. Sinto-me livre quando improviso ou componho.

2. Em sua formação pianística, teve aulas de improvisação e/ou algum tipo de estímulo à criação?

MCC: Nunca, muito pelo contrário. Minha sorte foi ter tocado de ouvido desde os 5 anos de idade, sempre "brincando" com o piano e com a voz, me soltando nas improvisações. Os professores ainda diziam que tocar de ouvido atrapalharia meu estudo.

3. Como a senhora desenvolveu a habilidade de improvisar e compor?

MCC: Como lhe disse anteriormente, desde bem pequena tinha curiosidade e muito prazer com o instrumento. Experimentava combinações sonoras, climas, "viajava" com os sons ao piano e, claro, tocava músicas de ouvido que eu cantava.

4. Desenvolve alguma atividade de criação (improvisação ou composição) com seus alunos iniciantes e de níveis mais avançados? Se sim: 4a. qual a razão a levou a começar trabalhar atividades de criação com seus alunos?; 4b. Qual é a receptividade dos alunos para estas práticas?

MCC: Procuo sempre incentivar meus alunos iniciantes a improvisar desde as primeiras aulas. Abrir o piano e perceber as variantes sonoras que o instrumento oferece, em seguida convidar o aluno a "desenhar", com os sons, paisagens musicais, é o primeiro passo. Até mesmo um desenho no papel passa a ser a sua primeira partitura, pelo qual a ideia musical acontece. Sem falar nas estórias contadas e sonorizadas, criação de climas de música de filme, sons de tempestades ou tantas outras motivações que levarão o aluno a brincar e usar o piano com mais liberdade. Já com o aluno não iniciante que vem até mim, nem todos querem experimentar a improvisação. Convido e respeito a hora. Para estes, tenho CDs que podem motivar a imaginação criativa, partindo do atonal, expressão livre de criação de climas na exploração das sonoridades e parâmetros sonoros.

⁵⁵ Entrevista com Moema Craveiro Campos realizada por email.

4a. A razão que me levou a esse tipo de trabalho foi minha própria experiência - a liberdade no uso do instrumento. Poder improvisar, inventar, compor, tirar músicas de ouvido me levaram a compreender melhor a criação musical dos compositores.

4b. A receptividade é variada. Uns gostam, outros sentem mais dificuldade e se acanham, pois o resultado não os agrada, não está nos padrões. Mas, nada que não possa ser trabalhado. Alunos que chegam com objetivos de trabalhar a leitura e interpretação de peças ou trabalhar exclusivamente a técnica, nem sempre querem experimentar algo dessa natureza.

5. A senhora considera que improvisar e compor são habilidades inatas ou que são possíveis de desenvolver através de práticas e estudos específicos?

MCC: Acho que há a facilidade inata, decorrente do temperamento da pessoa, da sua musicalidade e curiosidade, do seu grau de liberdade. Já tive alunos que chegaram improvisando e muito bem, sem mesmo terem músicos no convívio ou até compreenderem o que estavam fazendo. Isso comprova que existe a aptidão própria de cada um. Mas, também acredito que improvisar é uma habilidade a ser desenvolvida com a prática, estímulo e observação. Falo aqui da improvisação, pois para mim, esta acontece antes da composição. Ainda que eu conheça grandes improvisadores que não são compositores (aqui, no caso, intérpretes da música popular). Assim como ouvi do meu professor Camargo Guarnieri, grande improvisador, que, quando trabalhava numa loja de músicas ele ficava improvisando ao piano no seu tempo livre. Ao chegar em casa, lembrava do que havia feito, escrevia a música e dava o nome de improviso. Creio que tantos outros assim fizeram suas composições. Músicos de jazz e de música popular também usam o gravador na improvisação livre. Os temas que por ventura surjam serão depois desenvolvidos, elaborados e escritos em forma de composição.

6. Que benefícios musicais um aluno de instrumento pode ter com as práticas criativas (improvisação ou composição)?

MCC: Para mim, inúmeros. A criatividade no instrumento, além de ser terapêutico, de fazer soltar a imaginação na criação de ideias musicais, aproxima a pessoa do instrumento. A fará mais sensível aos recursos do instrumento, abrindo os seus ouvidos às nuances e detalhes da interpretação musical, sensibilizando-o para ser um intérprete mais completo. Lhe dará a liberdade necessária para o verdadeiro envolvimento com os sons, tirando-o do certo/errado para a dimensão da expressão livre e sincera.

7. E benefícios extramusicais?

MCC: Abre caminho para o encontro com sua verdadeira essência. Liberdade. Tive uma mãe de uma aluna que também veio estudar comigo, contando que sua filha havia mudado. Estava mais corajosa, solta, livre a ponto de ir ao chefe e pedir um aumento de salário. Ela queria o mesmo pra si e atribuiu às improvisações que a filha fazia ao piano. Ambas já chegaram lendo música e tocando peças de pequena dificuldade técnica. Improvisação é uma das ferramentas importantes da Musicoterapia. Liberdade é saúde.

8. A senhora considera que a improvisação pode favorecer o desenvolvimento da técnica instrumental ou considera possível trabalhar a técnica através da improvisação?

MCC: Nesse caso, será preciso definir o que é a técnica. Trabalho técnico dos dedos é condicionamento deles. Nisso não há criatividade. Ao menos o trabalho técnico que fiz com Linda Bustani, aluna de Arnaldo Estrela. Mas, quando uma interpretação não está nos agradando, improvisar sobre, experimentar, ousar, sempre será recurso para um melhor resultado expressivo. Trará mais liberdade e domínio. Isso pode ser chamado de técnica - forma usada para se alcançar mais segurança e liberdade de expressão em um trecho ou peça musical.

9. A senhora considera que as práticas criativas podem colaborar para a aquisição dos elementos da linguagem musical (pulso, ritmo, compasso, escalas, acordes, fraseado, forma, andamento, estilo, gênero)?

MCC: Sim. Podemos usar como propostas, no treino da improvisação, cada um desses elementos.

10. Por que, em sua opinião, pessoas que tocam muito bem um instrumento, muitas vezes se consideram incapazes de improvisar ou compor?

MCC: Pelo desinteresse quanto ao assunto, pela satisfação com o que já sabem fazer, pela falta de curiosidade ou falta de tempo, pelo grau de exigência ou censura consigo mesmas, por falta de liberdade no instrumento.

11. O que gostaria de comentar, acrescentar referente ao ensino do piano? Gostaria de tecer comentários em relação à elaboração de arranjos de músicas?

MCC: Arranjar uma música é uma vertente da improvisação e composição. Criar, enfeitar ou vestir esse tema com climas é uma forma de compor. É estar livre pra contar a estória musical escolhida de sua própria maneira.

Laura: Gostei muito das suas respostas, muito objetivas e claras. Com certeza trarão valiosa contribuição ao meu trabalho e inspiração para quem as ler. Muito obrigada pela sua colaboração.

E- Registros de som e imagem

As aulas de piano da Ana Luisa foram registradas em vídeo. Para que o leitor acompanhe o desenvolvimento do trabalho, fragmentos das aulas constam do vídeo que segue a Dissertação. Foram selecionados e agrupados em quatro blocos, sendo cada bloco composto por sequências de atividades que se relacionam entre si.

Espera-se que o assistente possa sentir o que a própria aluna escreveu sobre o seu processo de aprendizado: “Improvisar e compor tornam meu relacionamento com o teclado mais tranquilo. Acho divertido colocar minhas emoções na música. A música fica especial.” (Ana Luisa, 2014)

ANEXOS

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, com número do CAAE: 22908213.0.0000.5404 sob o parecer número: 629.207. Os envolvidos concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1

Título do Projeto: A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano.

Pesquisador Responsável: Laura Longo

Orientador da Pesquisa: Prof^ª Dra. Maria José Dias Carrasqueira de Moraes

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Instituto de Artes - Unicamp

Nome do(a) participante: _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____ anos

Responsável legal: _____

RG Responsável legal: _____

Prezado(a) Sr.(a) _____ . Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano”, de responsabilidade da pesquisadora Laura Longo.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar se atividades de criação ao instrumento colaboram para a aquisição de outras habilidades musicais. Para isto, os participantes serão estimulados a elaborar práticas criativas ao piano e a pesquisadora traçará relações com o aprendizado musical.

A pesquisa será feita com os(as) participantes em aulas individuais de piano de 1 hora de duração, realizadas semanalmente, por um período mínimo de 6 meses e máximo de 12 meses (conforme necessidade para fins da pesquisa), no local de residência da professora. A forma de registro das atividades será de escolha do(a) participante e com autorização do responsável, com o intuito de que o registro não seja um fator que interfira na ação do(a) participante e para que não haja prejuízo de ordem emocional para o(a) mesmo(a).

Os participantes terão como benefício um aprendizado pianístico nos moldes das atuais reflexões no âmbito da educação musical, um aprendizado abrangente que visa dar uma formação integral ao aluno, contemplando vários aspectos do ensino musical como ouvir,

tocar, criar e analisar. Garantimos que a pesquisa não apresenta riscos ou desconfortos para o(a) seu (sua) filho(a). Não haverá cobranças e nem pagamentos ou gratificações pela participação na pesquisa. Para assegurar a privacidade dos participantes, os registros das aulas serão utilizados apenas com fins didáticos e científicos, e serão mostrados apenas na apresentação da dissertação de mestrado e em cursos, seminários ou congressos de educação musical, com o intuito de contribuir com a melhoria do ensino musical. A pesquisadora não se responsabiliza por possíveis gravações e compartilhamentos feitos indevidamente, de forma ilícita. É importante destacar que o(a) Sr.(a) é livre para recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem prejuízos de qualquer natureza para o(a) aluno(a), seguindo normalmente com a rotina programada de aulas.

Como forma de enriquecimento da pesquisa, seria interessante utilizar gravações em vídeo que foram realizadas anteriormente, como rotina de aula, das quais o(a) aluno(a) e o(a) Senhor(a) estavam cientes e haviam autorizado. Estes registros só serão utilizados para fins de pesquisa, com a vossa autorização, nos mesmos termos dos futuros registros.

Este termo está elaborado em 2 vias, sendo que uma será entregue ao responsável legal do participante e a outra via ficará arquivada pelo pesquisador.

A pesquisadora ficará a disposição para esclarecer qualquer dúvida que o(a) Sr.(a) apresente.

Aceito participar da pesquisa: () sim () não

Assinale a opção de registro que preferir:

() Registro de som e imagem do participante.

() Registro de som e imagem das mãos ao piano.

() Apenas registro sonoro.

() Relato escrito da pesquisadora a partir das observações feitas durante as atividades, sem registro de som e imagem.

Autorizo utilização, na pesquisa, de registros feitos anteriormente: () sim () não

São Paulo, _____.

Participante da Pesquisa

Responsável

Pesquisadora responsável: Laura Longo

Para qualquer denúncia ou reclamação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa – Unicamp

Fone/Fax (19) 3521-8936 / 3521-7187

e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Home Page:

<http://www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2

Título do Projeto: A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano.

Pesquisador Responsável: Laura Longo

Orientador da Pesquisa: Prof^ª Dra. Maria José Dias Carrasqueira de Moraes

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Instituto de Artes - Unicamp

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Prezado(a) Sr.(a) _____,

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano”, de responsabilidade da pesquisadora Laura Longo.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar se atividades de criação ao instrumento colaboram para a aquisição de outras habilidades musicais.

Este convite é para responder a uma entrevista que tem o intuito de saber qual a importância dada às atividades de criação nas aulas de instrumento. A entrevista poderá ser feita por meio de gravação em vídeo, ou escrita e enviada por e-mail, conforme a escolha do participante.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente o(a) senhor(a) estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Garantimos que a participação não apresenta riscos ou desconfortos para o(a) senhor(a). Não haverá cobranças e nem pagamentos ou gratificações pela participação na pesquisa. Para assegurar a sua privacidade, os registros serão utilizados apenas com fins didáticos e científicos, e serão mostrados apenas na apresentação da dissertação de mestrado e em cursos, seminários ou congressos de educação musical, com o intuito de contribuir com a melhoria do ensino musical. A pesquisadora não se responsabiliza por possíveis gravações e compartilhamentos feitos indevidamente, de forma ilícita. É importante destacar que sua participação nesse projeto é voluntária e o(a) Sr.(a) é livre para recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem prejuízos de qualquer natureza para o(a) senhor(a).

Este termo está elaborado em 2 vias, sendo que uma será entregue ao participante e a outra via ficará arquivada pela pesquisadora.

A pesquisadora ficará a disposição para esclarecer qualquer dúvida que o(a) Sr.(a) apresente.

Aceito participar da pesquisa: () sim () não

Assinale a maneira que responderá a entrevista:

() oralmente em gravação em vídeo () escrita e enviada via e-mail

São Paulo, _____.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora responsável: Laura Longo

Para qualquer denúncia ou reclamação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa – Unicamp

Fone/Fax (19) 3521-8936 / 3521-7187

e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Home Page:

<http://www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa>