



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

ANDRÉA LÚCIA DOS SANTOS FERREIRA RODRIGUES

**REFLEXÕES SOBRE HABILIDADES CRIATIVAS NO CURSO FUNDAMENTAL
INFANTIL DE PIANO DA EMEM: um estudo de caso**

São Luís
2020

ANDRÉA LÚCIA DOS SANTOS FERREIRA RODRIGUES

**REFLEXÕES SOBRE HABILIDADES CRIATIVAS NO CURSO FUNDAMENTAL
INFANTIL DE PIANO DA EMEM: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes-Capes, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes.

Linha de Pesquisa: Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes.

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Aparecido da Silva

São Luís
2020

**Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a). Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA**

Rodrigues, Andréa Lúcia dos Santos Ferreira.

Reflexões sobre habilidades criativas no Curso
Fundamental Infantil de Piano da EMEM: um estudo de caso /
Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues. - 2020.
180f.

Orientador(a): Marco Aurélio Aparecido da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Prof-Artes em Rede Nacional/CCH, Universidade
Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2020.

1. Educação musical. 2. Ensino do piano. 3.
Habilidades criativas. 4. Material didático. I. Silva,
Marco Aurélio Aparecido da. II. Título.

ANDRÉA LÚCIA DOS SANTOS FERREIRA RODRIGUES

**REFLEXÕES SOBRE HABILIDADES CRIATIVAS NO CURSO FUNDAMENTAL
INFANTIL DE PIANO DA EMEM: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes-Capes da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes.

Linha de Pesquisa: Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes.

Aprovada em 13/10/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Aurélio Aparecido da Silva
Orientador
PROFARTES – UFMA

Prof. Dr. Alberto Pedrosa Dantas Filho
PROFARTES – UFMA – MEMBRO INTERNO

Prof.^a Dra. Maria Beatriz Licursi Conceição
UFRJ – MEMBRO EXTERNO

São Luís
2020

*Ao meu amado esposo Sílvio,
o principal encorajador deste trabalho;
Aos meus queridos filhos, Carla Nicole e Lucas Gabriel,
que enchem minha vida de alegria;
Aos meus pais, Luiz e Célia,
meus primeiros e maiores incentivadores
no estudo da música!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador de todas as coisas, sem o qual, a minha vida e tudo que faço não teriam sentido algum.

Ao meu esposo, Sílvio, presente em todos os momentos, sempre de mãos dadas. Agradeço por seu carinho, compreensão, apoio, paciência, pelas discussões, sugestões e por compartilhar seu vasto conhecimento para a concretização desta importante etapa da minha vida.

Aos meus filhos, Carla Nicole e Lucas Gabriel, meus amores, que tanto me alegram, motivam e incentivam a continuar além do suporte técnico na realização do recital.

Aos meus pais, Luiz e Célia, com os quais aprendi o amor a Deus, o valor e o respeito pelo próximo, pela música e pelo trabalho. Obrigada pelo suporte emocional e espiritual ao longo de toda a vida e durante a leitura deste trabalho; pela presença encorajadora e amorosa de vocês na qualificação.

À minha irmã, Adriana Cláudia, com quem compartilho a vida, a música e, agora, esta pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Marco Aurélio Aparecido da Silva, pela maneira nobre, paciente, competente e dedicada com que me recebeu em todos momentos de orientação; pelo olhar sensível, detalhista e cuidadoso em cada etapa desse processo e pelas videoconferências encorajadoras realizadas durante o período de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19.

À professora Cecília Cavalieri França, pelas conversas encorajadoras e desafiadoras; pelas experiências proporcionadas durante o curso de Fundamentação e Planejamento em Educação Musical, que foi um divisor de águas na minha prática pedagógica.

Aos professores Nilson Santos Costa, Reinaldo Portal Domingo, Maria Beatriz Licursi Conceição e Alberto Pedrosa Dantas Filho, pelas valiosas contribuições por ocasião das bancas dos exames de Qualificação e Defesa.

Aos meus alunos, Adriano Augusto, Rahyssa Victorya, Sarah Raquel, Ellen Gabrielle, Sarah Martins e Lívia Ketully com os quais tenho tido experiências indizíveis com e por meio da música.

Aos pais e familiares, por permitirem a participação dos alunos nesta pesquisa, pelos seus depoimentos e envolvimento nos recitais autorais.

À professora e querida amiga Kathia Salomão, pelo companheirismo em muitas atividades, pelas longas conversas e, nesse momento, pela leitura, ideias e observações tão pertinentes nesta dissertação.

Ao professor Domingos Nélio, pela editoração das criações dos alunos.

Ao núcleo de piano da EMEM: Prof.^a Ana Neuza Araújo Ferreira, Prof.^a Rose Mary Fontoura Quinzeiro, Prof.^a Helen Regina Benevenuto Soares da Silva e Prof. Joseleno Gonçalves de Moura, por participarem deste trabalho respondendo ao questionário, pela troca de saberes e companheirismo no ambiente de trabalho.

Aos colegas de turma do Mestrado, pelo compartilhamento de experiências durante o curso e, em especial, à Elma e à Silvia Lílian, pelo convívio e colaborações com a minha pesquisa.

À Escola de Música do Estado do Maranhão, a todos professores e funcionários, em especial, à Mara e à Giselda, pelo material, pelos dados e informações cedidos para este trabalho.

A todos, minha gratidão!

*Eu quero tocar as pessoas.
Quero que sejam capazes de enxergar
as coisas mais delicadas tanto quanto as mais inusitadas.
Que curtam a contemplação, riam da imprevisibilidade.
Que percebam alternativas e construam o seu caminho.
Que alimentem expectativas e vibrem com qualquer desfecho.
Cada encontro com a música é uma escuta.
Em cada escuta, criamos possibilidades infinitas
de surpresa, contemplação e partilha.
Impregnamos de música o espaço ao redor
e nos deixamos impregnar por ela.
E na interatividade, deixamos marcas.
Aprendemos a ouvir, acolher, recriar.*

Cecília Cavalieri França

RESUMO

Sabe-se que o ensino de música contribui para o desenvolvimento sensorial, motor, emocional e social da criança, especialmente se há espaço para criatividade e experimentação. Propõe-se a refletir o desenvolvimento de habilidades criativas integradas às habilidades técnicas, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos matriculados no Curso Fundamental Infantil de Piano da Escola de Música do Estado do Maranhão Prof.^a Lilah Lisboa de Araújo – EMEM. O estudo foi fundamentado no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979, 2003, 2014), nas pesquisas e materiais de França (2000, 2001, 2008, 2013) e Gainza (1987, 1988), em que a composição, a apreciação e a performance são compreendidas como modalidades centrais do fazer musical abrangente. A metodologia adotada foi um estudo de caso com padrão qualitativo, tendo como referenciais teóricos: Gil (2008), Goldenberg (2004) e Cunha (2009). A partir da observação participante, obteve-se os dados de análise das atividades de apreciação, improvisação, imitação e criação desenvolvidas com os alunos em sala de aula, utilizando diário de campo, registro fotográfico, gravações em áudio/vídeo e questionário aplicado entre os professores de piano. No final do semestre, realizou-se um recital autoral com a apresentação das composições pelos próprios alunos/participantes da pesquisa. Constatou-se que o uso de um material didático complementar é uma prática comum entre os docentes, e a composição é a habilidade criativa ausente das ações metodológicas dos professores. A integração das habilidades criativas e das habilidades técnicas promove o aprendizado e a compreensão da linguagem musical. Conclui-se que a inserção de habilidades criativas no ensino de piano contribui para um fazer musical criativo, expressivo, integrador e mais participativo dos alunos de piano.

Palavras-chave: Educação musical. Ensino do piano. Habilidades criativas. Material didático.

ABSTRACT

It is known that the music education contributes to the child sensory, motor, emotional and social development, especially if there is scope for creativity and experimentation. It is proposed to reflect on the development of creative skills integrated to technical skills expanding the learning possibilities of the students enrolled in the Fundamental Piano Children's Course of the Music School of Maranhão State Prof.^a Lilah Lisboa de Araújo - EMEM. The study was based on Swanwick's Model C(L)A(S)P (1979, 2003, 2014) on researches and materials from França (2000, 2001, 2008, 2013) and Gainza (1987, 1988), where composition, appreciation and performance are understood as central modalities of comprehensive musical making. The adopted methodology was a case study with a qualitative standard with the following theoretical references: Gil (2008), Goldenberg (2004) and Cunha (2009). From participant observation it was collected the data of analysis of appreciation, improvisation, imitation and creation activities developed with the students in the classroom using field diary, photographic record, audio/video recordings and the questionnaire applied among the piano teachers. At the end of the semester, an authorial recital was held with the presentation of the compositions by the students/participants of the research themselves. It was found that the use of further didactic material is a common practice among the teaching staff and the composition is the missing creative ability from the teachers' methodological actions. The integration of creative skills and technical skills promotes learning and the musical language comprehension. It was concluded that the insertion of creative skills in piano teaching contributes to a creative, expressive, integrative and more participative musical making of piano students.

Keywords: Music education. Piano teaching. Creative skills. Courseware.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Lições “Andando” e “Pulando”	82
Figura 2 – “Mikrokosmos nº 1”	83
Figura 3 – “1º lição”	84
Figura 4 – “Estudo nº 1”	84
Figura 5 – “Old MacDonald had a band”	85
Figura 6 – “Knock - Knock Joke”	86
Figura 7 – “Circle dance” e “Watercolors”	87
Figura 8 – “The Breakers”	87
Figura 9 – “The Birch Canoe”	88
Figura 10 – “Marchando”	88
Figura 11 – “O índio triste”	89
Figura 12 – “Palito chinos nº 2”	96
Figura 13 – “Jazzy I”	98
Figura 14 – “Baião”	100
Figura 15 – “Tarde em Copacabana”	102
Figura 16 – “O andar das formiguinhas”	105
Figura 17 – “Coelho andante”	106
Figura 18 – “Melodia em G”	108
Figura 19 – “Caminhando no campo”	109
Figura 20 – “Aurora musical”	110
Figura 21 – “The little fish”	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Plano de estudo	23
Gráfico 2 – Ciclo da aprendizagem criativa em música	49
Gráfico 3 – Educar para o aluno.....	52
Gráfico 4 – Ensino tradicional de piano centrado no professor.....	79
Gráfico 5 – Ensino tradicional de piano centrado no programa	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores aprovados no 2º Concurso Público em 2001.....	71
Quadro 2 – Atividades pedagógicas e musicais realizadas entre 2004 a 2006.....	72
Quadro 3 – Atividades pedagógicas e musicais realizadas em 2007 e 2008.....	74
Quadro 4 – Atividades pedagógicas e musicais realizadas entre 2009 e 2014.....	75
Quadro 5 – Concluintes do Curso Técnico de Piano da EMEM.....	76
Quadro 6 – Dados dos alunos/participantes da pesquisa.....	94
Quadro 7 – Plano de atividades para as aulas do 1º semestre de 2019.....	103
Quadro 8 – Relação das criações autorais	104
Quadro 9 – Formação atual dos docentes de piano da EMEM.....	116
Quadro 10 – Material complementar utilizado pelos docentes.....	116
Quadro 11 – Referenciais e abordagens norteadores das práticas docentes	117
Quadro 12 – Habilidades desenvolvidas em sala de aula e a elaboração de material personalizado	118

LISTA DE SIGLAS

CBM	Conservatório Brasileiro de Música
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEM	Conservatórios Estaduais Mineiros
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
EMEM	Escola de Música do Estado do Maranhão Prof. ^a Lilah Lisboa de Araújo
FCG	Fundação Carlos Gomes
SECMA	Secretaria de Estado da Cultura
TAA	Teatro Arthur Azevedo
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
IM	Inteligências Múltiplas
INM	Instituto Nacional de M

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O ENSINO DE PIANO NO BRASIL: breve panorama histórico.....	22
1.1 O ensino de música no Brasil Colonial.....	22
1.2 A chegada do piano no Brasil e sua proeminência social.....	25
1.2.1 A difusão do ensino do piano.....	27
1.2.2 Interlúdio: o piano conquista outros espaços.....	29
1.3 A criação do Conservatório: a institucionalização do ensino de piano.....	31
1.4 A educação musical do século XX até os dias atuais.....	34
1.4.1 Reflexos no ensino do piano.....	35
2 MÚSICA COMO ÁREA DO SABER	42
2.1 Música e cognição	42
2.2 A inteligência musical.....	45
2.3 Conceito de Habilidades Criativas	48
2.4 Habilidades Criativas, segundo o modelo C(L)A(S)P, de Swanwick	51
3 EMEM	66
3.1 Breve Histórico.....	66
3.2 Curso Fundamental Infantil de Piano.....	77
3.2.1 Programa do Curso	77
3.2.2 Habilidades Desenvolvidas	81
3.2.3 Material Didático.....	81
4 O ESTUDO DE CASO.....	91
4.1 Metodologia aplicada ao estudo.....	91
4.2 Problema e Objetivos da pesquisa.....	92
4.3 Cenário	94
4.4 Os sujeitos da pesquisa.....	94
4.5 Instrumentos de coleta e análise de dados.....	95
4.6 Coleta e análise de dados.....	95
4.6.1 Material didático como apoio teórico-metodológico.....	96
4.6.2 Habilidades criativas em sala de aula.....	103
4.7 Análise de dados.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128

REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	142
APÊNDICE A: Pôster do Recital.....	143
APÊNDICE B: Termo de consentimento livre	144
APÊNDICE C: Questionário.....	156
ANEXOS.....	175
ANEXO A: Programa do Curso Fundamental Infantil de Piano.....	176

INTRODUÇÃO

Ao longo de dezessete anos na docência do ensino de piano na Escola de Música do Estado do Maranhão e desempenhando, por cinco anos, o cargo de coordenadora pedagógica desta instituição, foi possível observar, no dia a dia, a postura espontânea e descontraída de alguns alunos de piano ao fazerem música fora da sala de aula, ora executando um repertório escolhido pelos mesmos, ora com colegas de outros cursos quando participando de disciplinas, como Prática de Conjunto, que exigiam dos educandos muita criatividade para tocar e realizar suas próprias improvisações. Por outro lado, eram perceptíveis a apatia, a dificuldade e o desinteresse desses mesmos alunos diante de exercícios e atividades que envolviam leitura musical e execução de determinadas peças sugeridas pelo programa em sala de aula.

Percebemos também que os alunos que possuíam certa facilidade na leitura para cumprirem com as exigências do conteúdo programático não conseguiam “tirar uma música de ouvido”, fazer improvisações ou criar pequenas melodias. Frente a essas constatações, notamos que, no programa do curso de piano, o espaço para a criatividade, espontaneidade e liberdade é diminuto, favorecendo apenas uma parcela de alunos, promovendo apenas uma das competências desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem instrumental. Com isso, surgiu a necessidade de realizarmos uma pesquisa que revelasse a real natureza do problema e suas implicações, e principalmente, que ajudasse a encontrar caminhos que possibilassem, ao menos, minimizar essa problemática.

Para investigar essas questões, passamos a observar, de forma sistemática, os processos de ensino-aprendizagem dos discentes do Curso Fundamental Infantil de Piano da Escola de Música do Estado do Maranhão Prof.^a Lilah Lisboa de Araújo – EMEM. Um curso relativamente novo, se comparado a outras escolas no Brasil, mas que já exerce um papel significativo no contexto musical local.

Ponderando acerca do ensino de piano para as crianças, surgiu-nos o seguinte questionamento: o processo de ensino-aprendizagem no Curso Fundamental Infantil de piano da EMEM tem contribuído para construção do saber dos alunos de forma significativa e contextualizada, integrando habilidades técnicas e habilidades criativas? A partir de tal questionamento, tivemos, como objeto de estudo, a observação do desenvolvimento de habilidades criativas como meio de ampliar as

possibilidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de modo que a aula dialogue com a realidade dos discentes, aproximando-se de suas vivências musicais e, ao mesmo tempo, cumprindo com as exigências técnicas do conteúdo programático.

Ademais, com uma história erigida em aproximadamente trezentos anos de fascínio e conquistas, a arte de tocar piano ainda hoje é objeto de deslumbramento pelas infinitas possibilidades musicais que proporciona. Desde seu surgimento, no século XVIII, muitos profissionais se dedicaram à elaboração de métodos¹, tratados e materiais didáticos voltados para a técnica e interpretação pianísticas, com o intuito de otimizar, facilitar e possibilitar a exploração deste instrumento em sua plenitude.

Nesse contexto, ressaltamos que as revoluções industriais e tecnológicas, bem como o aumento acelerado da população e as descobertas científicas no século XX, foram agentes propulsores de mudanças e descobertas, as quais, por sua vez, geraram diversas propostas educacionais e lançaram um novo olhar para a educação musical, abrindo espaço para outras perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizagem do piano.

A partir da segunda metade do século XX, o modelo de ensino consolidado no século XVIII, formalizado no conservatório de música de Paris e disseminado em outros países – incluindo o Brasil –, já não atendia às expectativas da sociedade da época, principalmente no tocante ao público infantil. O ensino de piano, que se pautava na aquisição das habilidades técnicas, para uma exímia execução do instrumento e interpretação de um determinado repertório, impedia o envolvimento mais criativo e participativo das crianças com a música.

Destarte, as referidas habilidades, as quais protagonizavam todo o espaço da aula de piano, começaram a dividir esse cenário com o desenvolvimento de competências criativas, que estimulavam o envolvimento multifacetado do aluno na aprendizagem musical, valendo-se de uma escuta mais consciente da performance intuitiva e da criação espontânea.

Dessa maneira, compreendemos por habilidades criativas, o conjunto de modalidades essenciais e integradoras, composto por composição, apreciação e performance, as quais complementam a relação pessoal existente com a música

¹ Referimo-nos ao método, nesta pesquisa, como um roteiro organizado para o estudo técnico-instrumental, muito comum no ensino de música; e não como metodologia, que entendemos ser um estudo aprofundado de métodos de estudos e pesquisa.

enquanto fenômeno e experiência. Cada uma dessas etapas abrange vários processos, levando o aluno ao entendimento e à apropriação de ideias musicais.

A possibilidade de desenvolvimento das habilidades criativas durante as aulas de piano significa – em termos práticos – (re)fazer, (re)criar e (re)avaliar os caminhos, refletindo sobre as transformações e (re)significações musicais que acontecem através de experiências, associações e observações que fazemos, não apenas na sala de aula, mas em outros espaços², estando sozinhos ou em grupo.

Com efeito, a música tem um papel significativo no desenvolvimento da criança e está presente no universo infantil desde a primeira infância, nas mais variadas circunstâncias e momentos da vida. De forma lúdica e prazerosa, a criança tem contato com o material sonoro, estabelece uma relação concreta com a música e, aos poucos, vai apresentando suas preferências, formando seu próprio gosto musical. O instrumento musical, que muitas vezes é adquirido e explorado no ambiente familiar ou escolar, estimula ainda mais a criança em querer aprender música, brincar, experimentar e, através dos instrumentos, a se expressar.

Nesse contexto, a Escola de Música tem um papel fundamental na formação dos jovens, que anseiam pelo aprendizado musical através do instrumento que escolheram. As impressões obtidas nas primeiras aulas devem perdurar durante todo o curso para assegurar uma boa, sensível, criativa e feliz jornada musical. O piano, por sua vez, torna-se um dos instrumentos, por meio do qual, ocorrerá a construção dos conhecimentos práticos e teóricos da música.

Assim, o professor exerce papel importante, pois será o mediador nesse processo, buscando integrar as habilidades necessárias para enriquecer as experiências do aluno com a música, na reconstrução e na renovação permanentes do desenvolvimento da compreensão musical, utilizando procedimentos didáticos para percorrer caminhos musicais instigantes e criativos com o educando. A prática docente, por conseguinte, é fortalecida no dia a dia em sala de aula, nas experiências, nos ‘erros-e-acertos’, com objetivo de inserir os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em um constante desafio, com o desejo de levá-los a um aprendizado cada vez mais satisfatório.

Frente a estes desafios, encontra-se a Escola de Música do Estado do Maranhão Prof.^a Lilah Lisboa de Araújo (EMEM), a qual, apesar de ser uma instituição

² Referimo-nos a espaços, ambientes fora da sala de aula, como auditórios, igrejas, ambiente doméstico, teatros, dentre outros.

de ensino técnico profissionalizante em instrumento musical e em canto pela Resolução 274/81 do Conselho Estadual de Educação (CEE), oferece cursos variados para crianças. No ano de 1978, durante a gestão de Regina Telles, a EMEM contratou a arte-educadora maranhense Enilde Cotrim Figueiredo para iniciar um trabalho de musicalização infantil, implementando a disciplina de iniciação musical. Com isso, a escola recebeu, em seu quadro de alunos, crianças a partir de 10 anos de idade. Contudo, a distinção entre turmas infantis e turmas adultas ocorreu somente na administração do Prof. Antônio Francisco de Salles Padilha. Por sua vez, a reestruturação do curso de piano, especificamente, ocorreu em 2005, na direção da Prof.^a Tânia Maria Silva Rêgo.

Como resultado, foi organizado o curso infantil de piano, com um programa próprio, para nortear e sistematizar os planos de ensino, as atividades e as avaliações dos alunos. Sendo assim, as competências, os exercícios, o material didático e o repertório estabelecidos seguem uma determinada organização, que, no entanto, não equilibra o aprendizado entre as habilidades técnicas e as habilidades criativas, afastando-se da proposta da educação musical contextualizada, na qual se prioriza aspectos como fruição, criação, autoria, fluência e expressividade. Destarte, apresentamos a relevância desse estudo, abordando os aspectos relacionados às propostas pedagógicas da Escola de Música, principalmente àquelas destinadas aos processos de ensino-aprendizagem do curso de piano.

Dessa forma, esta pesquisa tem por finalidade refletir acerca do desenvolvimento das habilidades criativas integradas às habilidades técnicas, ampliando as possibilidades de aprendizado dos alunos do Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM, tendo o professor como mediador neste processo. Para tanto, seguiremos o percurso delineado pelos objetivos específicos, que se transformaram em categorias de análise:

- ✓ Entender a integração das habilidades técnicas e criativas na construção de um ensino dinâmico e artístico;
- ✓ Contribuir para a consolidação do desenvolvimento musical dos alunos através das habilidades criativas;
- ✓ Colaborar para diversificação e ampliação do material didático como apoio teórico e metodológico.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, tendo, como aporte metodológico, o estudo de caso por meio da observação participante. O estudo foi estruturado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama histórico do ensino de música no Brasil, com a chegada dos Jesuítas em terras brasileiras, além da proeminência do piano e seu ensino, a partir do século XIX, com a criação dos conservatórios e das novas concepções acerca do ensino musical que têm influenciado a educação infantil em piano, nos séculos XX e XXI. Para isso, baseamo-nos, como aportes teóricos, em: Paz (2000), Barros (2002), Mariz (2005), Grout e Palisca (2007), Fonterrada (2008), Andrade (2012, 2015), Dantas Filho (2014) e Fucci-Amato (2001, 2007, 2016).

No segundo capítulo, tratamos da interligação do conhecimento musical com outras áreas do saber, para compreendermos os processos de ensino-aprendizagem, com base em estudos no campo da cognição musical e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Ainda nesse capítulo, conceituamos e apresentamos as habilidades criativas fundamentadas no modelo C(L)A(S)P³, de Swanwick (1979, 2003 e 2014), nas pesquisas e nos materiais didáticos de França (2002, 2008 e 2013) e Gainza (1987 e 1988).

No terceiro capítulo, construímos um breve histórico da Escola de Música do Estado do Maranhão para comprehendê-la enquanto instituição de ensino que serve à comunidade ludovicense e, em seguida, tratamos da reformulação do Curso de Piano bem como da elaboração do programa e do material didático escolhido para o desenvolvimento das habilidades definidas no curso.

No quarto capítulo, apresentamos o estudo de caso, com base em Gil (2008), Goldemberg (2004) e Cunha (2009). O estudo foi realizado durante o primeiro semestre letivo do ano de 2019, na EMEM, tendo, como sujeitos da pesquisa, os alunos do Curso Fundamental Infantil matriculados na classe da professora/pesquisadora. Utilizamos o método de observação participante na obtenção e análise dos dados da pesquisa, resultantes das atividades de composição,

³ Apesar da sigla C(L)A(S)P ter sido traduzida por (T)E(C)L(A), esta pesquisa manterá sua configuração original, visto que representa princípios filosóficos e hierárquicos norteadores do fazer musical ativo. Para Swanwick, a composição, a apreciação e a performance são as modalidades centrais do referido modelo de educação musical.

apreciação, imitação, improvisação e performance, além do emprego de um questionário, entre os professores de piano, acerca do objeto deste estudo.

Nas considerações finais, apontamos reflexões referentes às expectativas em relação ao aprendizado de piano na sociedade do século XXI, aos desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem nos dias atuais e à necessidade de uma prática pedagógica focada no aluno, buscando o equilíbrio entre a postura tradicional e a inovadora, integrando as habilidades criativas e as habilidades técnicas durante as aulas de piano para a consolidação da compreensão musical dos alunos.

1 O ENSINO DE PIANO NO BRASIL: breve panorama histórico

Para melhor compreensão do atual cenário de ensino musical-instrumental, tendo o piano como foco desta pesquisa – e sem nenhuma pretensão de construir uma dissertação histórica –, faremos um breve relato do ensino de música no Brasil nos períodos colonial e imperial, prosseguindo com a chegada do piano no país, sua aceitação e sua inserção na música nacional, destacando fatos determinantes relativos ao seu ensino, status, representatividade e valorização na sociedade brasileira. Buscamos perceber o processo das práticas pedagógicas pianísticas, a partir dos ensinos não formal, informal e, em seguida, formal, nos conservatórios e nas escolas especializadas em música.

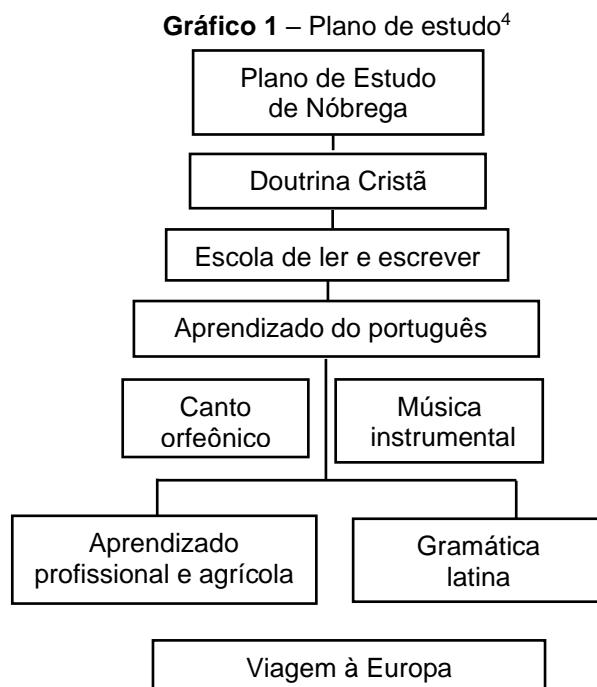
1.1 O ensino de música no Brasil Colonial

A ideia inicial de uma institucionalização da educação musical no Brasil ocorreu ainda no período colonial, com o projeto educacional da Companhia de Jesus – a qual se fixou em solo brasileiro em 1549 –, liderado pelo padre Manuel da Nóbrega. Dessa forma, na primeira fase da colonização brasileira, os jesuítas trouxeram a música europeia para o país, interferindo nas práticas musicais da sociedade vigente e modificando-as com seus hábitos e condutas. Segundo Fonterrada (2008, p. 208):

Na ação jesuítica, desde os primeiros tempos no Brasil, duas características podem ser imediatamente percebidas: o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa [...] Não havia o conceito de educação musical como o compreendemos hoje e, nesse sentido, esta estava ligada ao mesmo modo europeu de promover a educação e a prática musical nas igrejas, conventos e colégios.

Neste período, a música, na perspectiva educacional, é vista como uma disciplina importante nas escolas, colégios e seminários fundados pelos jesuítas, entre 1551 e 1600, aproximadamente. Nas primeiras escolas de ensino elementar, fundadas em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga, bem como nos colégios do Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais, Maranhão e Bahia, o objetivo principal era a alfabetização, a qual consistia em ler e

escrever em português. Em seguida, eram acrescentados os conhecimentos de aritmética e música: *contar* e *cantar*, como observamos no gráfico abaixo:



Fonte: Favero (2000, p. 89).

De acordo com Mariz (2005), os indígenas tinham aulas de canto, flauta, gaita e tambores, os quais já eram instrumentos conhecidos por eles, além de órgão, cravo e viola, introduzidos pelos portugueses. Por volta de 1578, o ensino de música se apresenta como um fator importante na formação das crianças e dos jovens brasileiros nativos, segundo Azzi (1994, p. 242):

Pouco a pouco, as primeiras escolas destinadas prioritariamente aos meninos indígenas foram sendo substituídas por colégios, onde a educação dos filhos dos colonos passou a ocupar um lugar hegemônico. Também nessa nova etapa, a música continuou a representar um setor importante da ação educativa. A educação musical, portanto, constituiu uma característica importante da formação cultural e religiosa empreendida pelos jesuítas tanto junto aos meninos indígenas e mestiços, como junto aos jovens lusos nascidos na metrópole ou na colônia.

⁴Apesar de no gráfico acima, Favero (2000) usar a expressão Canto orfeônico referindo-se ao Canto coletivo à capela que era uma prática musical realizada no século XVI, segundo SILVA (2011, p. 62) a expressão “canto orfeônico” é procedente do “(...) termo francês “orphéon” - , uma tradição em quase toda a Europa durante o século XIX, segundo estudiosos é o canto coletivo à capela, ou seja, sem acompanhamento.”

Embora houvesse esforços – por parte dos jesuítas – em musicalizar os brasileiros nativos, a atividade musical já era uma prática comum entre eles. Agregada à cultura, aos ofícios e à estrutura organizacional das tribos, a música contribuía para a preservação e a sobrevivência, antes mesmo do descobrimento do Brasil. A música ocupava um lugar de destaque na tradição indígena e sua difusão ocorria por meio da oralidade presente na organização social das comunidades nativas, em que os saberes eram transmitidos oralmente de geração em geração. É possível que, a partir desse fato, tenham sido preservados determinados elementos da música indígena no escopo musical que se constituiu no Brasil, como destaca Macedo (2013, p. 1):

Considerando que a construção de conhecimentos, o repasse de informações, a convivência de um modo geral nas comunidades indígenas se pauta, principalmente, na transmissão oral, é, portanto, importante que se valorize esse aspecto da cultura. Valorizar as narrativas indígenas, que são fontes de conhecimento e de entretenimento, é uma necessidade para a conservação e continuidade da manifestação de saberes dessas comunidades.

Além da música indígena, a cultura africana impactou e enriqueceu a música que despontava no Brasil, principalmente no que se refere à rítmica, a qual trouxe um colorido, um novo gingado às danças brasileiras (MARIZ, 2005). Apesar das distinções e conflitos entre os europeus colonizadores e os africanos, é inegável que as trocas de suas tradições, conhecimentos e experiências contribuíram para a consolidação da música brasileira como (re)conhecemos hoje.

Após a expulsão dos jesuítas do território brasileiro pelo Marquês de Pombal, em meados de 1759, um novo sistema educacional, conhecido como a Reforma Pombalina, foi implantado e passou a ser regido pelo Estado, mas logo esfacelou-se por não haver uma quantidade suficiente de professores formados para substituir os jesuítas, acrescentando-se ainda a falta de recursos financeiros como causas para a desintegração da educação iniciada pelos jesuítas (ARCANJO; HANASHIRO, 2010).

Consequentemente, a educação musical, durante o período colonial, ficou a cargo dos mestres de capela, orientados pelos jesuítas e por músicos que vinham de Portugal. Até este momento, a educação musical consistia em formar músicos que executassem vários instrumentos de modo a manter a atividade musical litúrgica.

1.2 A chegada do piano no Brasil e sua proeminência social

A proeminência do piano no cenário musical e social brasileiro somente aconteceu em um novo momento da colonização, marcado pela vinda de D. João VI e da Corte Real para o Brasil, elevando-o da situação política de colônia portuguesa à condição de Reino Unido de Portugal e Algarves. Portanto, foi durante o período joanino que o piano começou a se difundir em terras brasileiras. Segundo Fucci-Amato (2010, pp. 49 - 51):

As raízes do pianismo no Brasil podem ser situadas ainda no início do século XIX. Com a vinda de D. João VI e de sua corte para o Brasil, em 1808, houve um impulso à urbanização e à europeização da cidade do Rio de Janeiro, tendo sido criadas diversas instituições nos âmbitos financeiro, administrativo, educacional e cultural, como o Jardim Botânico e a Biblioteca Real. A música sacra desgastou-se em relação à música profana, que se deflagrava pela nação. Desse modo, as atividades musicais que se concentravam em comunidades sacras passaram a se transferir para os teatros. A iniciativa particular promovia uma educação musical elitista, comumente importando professores e artistas.

Em virtude da política de abertura dos portos às nações amigas e do Tratado Luso-Britânico, houve uma intensa importação de pianos para o país, o que provocou mudanças nos hábitos sociais e culturais da sociedade colonial, conquistando um papel de destaque, além de promover impactos musicais significativos na comunidade. De acordo com Andrade (2012, p. 8),

A expansão extraordinária que teve o piano dentro da burguesia do Império foi perfeitamente lógica e mesmo necessária. Instrumento completo, ao mesmo tempo solista e acompanhador do canto humano, o piano funcionou na profanização da nossa música, exatamente como os seus manos, os clavicímbalos, tinham funcionado na profanização da música europeia. Era o instrumento por excelência da música do amor socializado com casamento e bênção divina, tão necessário à família como o leito nupcial e a mesa de jantar. Mas, eis que, contradizendo a virtuosidade musical de palco, que durante o Império esteve muito principalmente confiada entre nós a cantores, flautistas e violinistas, o piano pula para o palco e vai produzir os primeiros gênios do nosso virtuosismo musical.

Dessa maneira, o Rio de Janeiro, capital brasileira em que a corte imperial se instalou, sofreu frenética europeização em seus costumes e cotidiano, alterando seus elementos arquitetônicos e urbanísticos, modificando o vestuário e influenciando as

práticas artísticas e culturais. Ao contrário da maioria dos instrumentos indígenas e africanos, que eram de fácil locomoção e constituídos em material acessível, geralmente retirados da própria natureza, o piano era grande, composto de uma estrutura mecânica complexa e de difícil deslocamento.

Assim como o aprendizado do idioma francês e da arte do bordado, o ensino do piano consagrou-se como hábito da elite e símbolo de “bons costumes” direcionado às moças das famílias mais abastadas. Frequentemente, na maioria destas residências, havia um piano e eram comuns realizações de recitais e saraus com o propósito de receber os amigos, ou para simples deleite musical no ambiente familiar:

As famílias aristocráticas que vieram com D. João VI ou que aqui se aproximaram dele, contribuíram com seus comportamentos e hábitos de ouvir música em saraus e reuniões sociais. A prática musical veio, ainda, como mais uma regra de etiqueta”. (MONTEIRO apud MORAES; SALIBA, 2010, p. 91).

Inicialmente, os próprios imigrantes, que aportavam em terras brasileiras para trabalhar nas lavouras de café, ensinavam piano às filhas das famílias mais ricas, as quais eram posteriormente enviadas ao velho continente a fim de receberem uma educação integral, como destaca Teixeira (1989, p. 212):

Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas. No século XVIII, esses alunos eram obrigados a um ano apenas no Colégio de Artes de Coimbra para ingresso nos cursos superiores de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia. Nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil. Dado o fato de a Independência ter constituído uma separação de tronos, continuando imperador do Brasil o rei de Portugal e depois seu filho D. Pedro II, a identificação cultural continua durante o Império, não se podendo, a rigor, fazer distinção formal entre as duas culturas senão depois da República.

Com efeito, os portugueses que residiam no Brasil, bem como a burguesia local, se beneficiavam com a permanência da corte portuguesa em terras brasileiras, principalmente na esfera educacional, pelo trânsito livre existente entre a colônia e a metrópole. Tanto brasileiros quanto portugueses, membros da classe dominante, usufruíam do ensino em instituições, nas quais a música era componente curricular. Um deles foi Francisco de Lemos de Faria, nascido no Rio de Janeiro, em 1735, e

que, por 31 anos, foi reitor da Universidade de Coimbra, além do patriarca da Independência do Brasil, José Bonifácio de Andrada e Silva que, foi professor nesta mesma instituição (TEIXEIRA, Ibid.).

É inegável que o século XIX foi, portanto, um período de grandes avanços financeiros e administrativos, expandindo o campo musical com a criação de espaços, casas para espetáculos e muitos teatros, não apenas no Rio de Janeiro, mas também em Porto Alegre, São Paulo, Recife, Bahia, Maranhão e Belém, dessa forma, beneficiando as atividades artísticas e o ensino musical daquela época. Além disso, o país recebeu diversos profissionais, tanto de Portugal como de outros países, sem contar ainda com o surgimento dos próprios músicos brasileiros

1.2.1 A difusão do ensino do piano

No período colonial e durante o início do século XIX, o aprendizado dos instrumentos de teclado, como o cravo, o órgão e o piano, foi realizado basicamente nas igrejas e em aulas particulares. Nessa época, o professor geralmente atuava também como compositor, escrevendo peças de acordo com as necessidades de seus alunos, desenvolvendo exercícios de solfejo, estudos voltados para a teoria musical, além de orientá-los nas resoluções de possíveis questões encontradas na execução de uma determinada obra musical.

Portanto, a educação musical pode ser vista como um produto de um determinado contexto social, não ocorrendo de maneira isolada, nem extemporânea a esse, mas se estabelecendo através das relações, das necessidades, dos interesses e das práticas socialmente formalizadas (LIBÂNEO, 2001).

Nesse sentido, observamos que o ensino de piano se processou de várias maneiras no decorrer da história: ora integrava um currículo sistemático a se desenvolver, ora ocorria pela interação com o meio social, ou seja, pelos ensinos formal, não formal ou informal⁵.

⁵ Compreendemos como a educação musical formal o processo de ensino aprendizagem que ocorre dentro das escolas e instituições, nas quais os saberes são sistematizados a partir de uma estrutura curricular, de modo a atingir objetivos educacionais pré-estabelecidos. Por outro lado, o ensino informal de música é o aprendizado advindo de práticas e influências do meio social, diretamente voltado para hábitos e valores não intencionados e não institucionalizados, que ocorre na troca de experiências e do convívio com outras pessoas. Já o ensino não formal é aquele que ocorre fora do contexto escolar, podendo ser promovido em espaços alternativos.

Dentre os professores que seguiam algumas dessas práticas, destacamos o padre fluminense José Maurício Nunes Garcia, nascido em 22 de setembro de 1767, filho do carioca Apolinário Nunes Garcia e da mineira Victória Maria da Cruz. Estudou filosofia, história, geografia, latim, francês, italiano, inglês, grego e sua formação musical ficou sob a responsabilidade do músico mineiro Salvador José. José Maurício foi considerado um célebre músico de sua época, desempenhando o cargo de professor, organista e mestre de capela da Catedral do Rio de Janeiro, desde 1798, posteriormente, ocupando este mesmo cargo na Catedral Real, criada por D. João VI.

Em suas obras, destacamos o “Compêndio de música e Método de pianoforte”, organizado em 1821, sendo considerado o primeiro material destinado ao ensino instrumental editado no Brasil. Este método⁶ consistia em uma coletânea de lições e princípios musicais, direcionados ao aperfeiçoamento dos estudos de alunos mais adiantados, não sendo interessantes aos iniciantes de instrumentos de tecla. Este compêndio foi dividido em duas partes: a primeira aborda os mais variados conceitos de teoria musical e saberes específicos para a execução instrumental. Essa parte é composta por uma série de Doze Lições. Por sua vez, a segunda parte contempla uma outra série de Doze Lições e seis Fantasias, sendo que a última Fantasia é composta de um “*Thema*” e cinco variações (MOREIRA, 2005).

Padre José Maurício faleceu aos 62 anos, em 18 de abril de 1830, após dedicar sua vida a serviço da música. Lecionou por 28 anos e teve como discípulo Francisco Manuel da Silva, o qual teve um papel importantíssimo na institucionalização do ensino musical, na formação de compositores, professores, cantores e diversos profissionais da música. Em sua extensa lista de alunos, encontram-se D. Pedro I e sua esposa, Maria Leopoldina. De acordo com Mariz (2005, p. 54),

Além das suas funções de mestre-de-capela, José Maurício desempenhou papel importante como professor e, dentro da velha tradição mencionada [...] tinha em sua casa uma escola de música que manteve quase até o final de sua vida. O objetivo era preparar músicos e cantores para as cerimônias religiosas da Sé do Rio de Janeiro. O ensino era gratuito e a participação nos conjuntos musicais resultava em isenção do serviço militar. Dom João VI deu-lhe uma pensão que ajudou a manter a escola, mas Dom Pedro I não teve condições financeiras de confirmá-la e a suspendeu.

⁶ Como citado anteriormente, compreendemos método como material organizado para o desenvolvimento técnico-instrumental no ensino de música.

Da mesma maneira que Padre José Maurício, outros músicos brasileiros exerceram atividades artísticas e pedagógicas relevantes em vários estados, como o organista virtuoso José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita, Marcos Coelho Neto, além de Francisco Gomes da Rocha, em Minas Gerais, e, Damião Barboza, na Bahia, o professor Tomaz da Cunha Lima Cantuária, em Pernambuco. Dentre os músicos estrangeiros, citamos o português Marcos Portugal e o compositor austríaco Sigismund Neukomm, os quais foram responsáveis pela educação musical de D. Pedro I, do qual temos o registro de peças compostas para piano de sua esposa, Maria Leopoldina e de Francisco Manuel da Silva, autor do Hino Nacional Brasileiro.

1.2.2 Interlúdio: o piano conquista outros espaços

Após o retorno de D. João VI para Portugal, houve um período de intensa recessão da produção musical, do apoio e do incentivo financeiro aos estudantes e profissionais da área, contudo a elite continuava a fazer música com o auxílio de outros professores particulares que desembarcavam no país.

Posteriormente, somente na segunda metade do século XIX, houve uma fase mais próspera, repleta de atividades musicais em uma boa parte do território brasileiro. Se, nas primeiras décadas deste período, a música estava vinculada às atividades eclesiásticas, a segunda metade do século foi marcada por intensa atividade musical fora da Igreja, concentrando-se principalmente nos teatros e nos espaços artísticos, patrocinada e dirigida para satisfazer o novo modo de vida da classe burguesa, no qual o piano era um instrumento de destaque, segundo Machado (apud MORAES; SALIBA, 2010, p. 124):

[...] as elites coloniais escravagistas se aburguesavam importando esses hábitos. Isso é sensivelmente apurável no Brasil oitocentista com a chegada da polca, no final dos anos 1840 e com a ampliação da comercialização do piano, no início dos anos de 1850. Até então, o piano era privilégio de algumas poucas famílias de Pernambuco, da Bahia, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, conferindo ao instrumento uma conotação de nobreza e poder. Um piano, antes de 1850, poderia custar um conto e duzentos mil réis. Após esta data, os salões se multiplicaram, e o piano tornou-se o instrumento da moda. Junto com a mania mundial da polca ocorreu o processo de “democratização” do piano.

Diante do fato e dos relatos dos inúmeros concertos de piano, Andrade (2012) afirma que a chegada de extraordinários pianistas, além da formação de excepcionais pianistas nacionais e do vasto repertório pianístico, representou a ascensão deste instrumento, acarretando a procura intensa por seu aprendizado. Diversos pianistas da época, além de compositores, também eram professores, uma vez que essa carreira lhes rendia estabilidade financeira ao mesmo tempo em que lhes garantia visibilidade e oportunidade de divulgação de suas obras.

Semelhantemente, a produção musical no Maranhão foi enriquecida com a chegada do pianista e compositor António Luiz Miró, o qual, após ter alcançado prestígio em Portugal, transferiu-se para São Luís com sua esposa, Josefina Miró, por volta de 1850. Além de se dedicar ao ensino de piano, Miró assumiu a direção de uma Companhia Lírica Italiana e inaugurou o Teatro São Luís. António Miró compôs obras sacras, óperas e óperas cômicas, mas sua maior contribuição foi “[...] pedagógico-musical, ao formar plateias nos confins do norte brasileiro, exercendo a docência musical como professor de piano em São Luís” (DANTAS FILHO, 2014, p. 64).

Certamente, a criação das sociedades musicais, dos espaços, dos salões e dos teatros espalhados por todo território brasileiro favoreceram a importação e fabricação de pianos. Andrade (2015) relata que, em 1856, o poeta Araújo Porto Alegre se referiu ao Rio de Janeiro como a *Cidade dos pianos*.

No mesmo período, chegaram em terras cariocas, o pianista austríaco Sigismund Thalberg (1812-1861) e o pianista norte-americano Louis Moreau Gottschalk (1829-1869). Thalberg era considerado, pelos críticos da época, um dos melhores pianistas do mundo, comparado a Franz Liszt (1811-1886) e a Frédéric François Chopin (1810-1849). Os dois pianistas conquistaram os músicos cariocas com seus saraus e concertos, exercendo também atividades pedagógicas, ministrando aulas de piano aos membros dessa sociedade.

De fato, o piano foi, nessa época, um instrumento importante para a propagação da música erudita europeia e, indubitavelmente, da música profana que se consolidou no Brasil. Além disso, destacou-se enquanto instrumento de performance de grande relevância para a educação musical do Brasil imperial.

1.3 A criação do Conservatório: a institucionalização do ensino de piano

A Revolução Francesa representou um divisor de águas na história da música ocidental, proporcionando mudanças no pensamento musical de uma época, alterando a forma de se fazer arte e de se construir conhecimentos.

De acordo com Harnoncourt (1988), até o final do século XVIII, percebíamos a música como um diálogo, uma linguagem desenvolvida por um mestre, que habilidosamente dominava a arte de cantar ou tocar um instrumento, e que ensinava todos os aspectos técnicos dessa arte a um aprendiz. Em virtude das transformações sociais da época em questão, essa relação foi substituída pela institucionalização do ensino, ou seja, a educação musical passou a ser formal, organizada dentro de uma instituição: o conservatório.

Segundo Fucci-Amato (2001), o primeiro conservatório criado foi o de Paris, em 1795, portanto, após a Revolução Francesa. O Conservatório de Paris serviu de modelo para diversos países, inclusive o Brasil. Nesse contexto, a institucionalização do ensino de piano priorizou o desenvolvimento, o fortalecimento e o aprimoramento da técnica e da escrita musical para a perpetuação da música erudita europeia.

Fonterrada (2008) observa que o século XIX foi marcado pela criação das seguintes instituições: Conservatório de Milão (1808), que funcionava em regime de internato, abrigando crianças órfãs; Conservatório de Praga (1811), que teve, em 1891, o pianista Antonín Dvořák como professor de composição, assumindo também o cargo diretor entre 1901 e 1904; Conservatório de Genebra (1815), no qual Jaques-Dalcroze assumiu a cadeira de Harmonia Teórica, de 1892 a 1910; Conservatório de Viena (1817); The Royal Academy of Music (1822), na Inglaterra, a qual, diferentemente do Conservatório de Milão, funcionava em regime de externato; Escola Superior de Música e Arte Dramática Felix Mendelssohn Bartholdy (1843); Conservatório do Chile (1850); Conservatório de São Petersburgo (1862); Conservatórios do México e de Moscou (1866); The Trinity College (1872); por fim, The National Training School of Music (1873). Conforme Espíridião (2002, p. 69), observamos que:

No âmbito da educação musical realizada nos Conservatórios, observamos que o pensamento de uma educação tecnicista é predominante. Ao aluno compete adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental em detrimento de uma educação

musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo. Ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os currículos dos cursos de música dessas instituições priorizam a prática instrumental. Os conhecimentos estão compartmentados em disciplinas organizadas de modo linear, sequencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas.

Nesse ínterim, entre os anos de 1831 a 1840, Francisco Manuel da Silva, discípulo do Padre José Maurício, manteve as atividades pedagógicas e artísticas em funcionamento na Capela Imperial e instituiu a Sociedade Beneficente Musical, em 1833, que permaneceu ativa até 1890. Em 27 de novembro de 1841, por meio do decreto imperial, Francisco Manuel fundou o Conservatório do Rio de Janeiro, iniciando suas atividades no dia 13 de agosto de 1848, sob a direção do próprio fundador, de acordo com o decreto a seguir:

O decreto nº 496, de 21 de Janeiro de 1847, que estabelecia as bases da organização e da criação do Conservatório de Música, no Rio de Janeiro, por exemplo, definia, de imediato, a clientela à qual se dirigia e aquelas disciplinas básicas que serviriam como ponto de partida para a ampliação de seu projeto pedagógico. Esse decreto pode ser considerado o modelo para o aparecimento de outras instituições de ensino musical laicas e oficiais em todo território do Império. De São Paulo a Belém do Pará, do Rio de Janeiro a Recife havia a preocupação com a pedagogia que abrangesse o profissional e o interessado em música. (DANTAS FILHO, 2014, pp. 52-53).

Após a criação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, a segunda instituição brasileira organizada sob os mesmos moldes foi o Instituto de Música da Bahia, em 10 de Janeiro de 1895, que atualmente integra a Universidade Católica de Salvador. Mais tarde, em 24 de fevereiro de 1895, foi registrada a fundação do Conservatório de Belém, conforme anteriormente citado.

De acordo com Fucci-Amato (2001), em 12 de Janeiro de 1890, após a Proclamação da República, o Conservatório do Rio de Janeiro foi rebatizado como “Instituto Nacional de Música” (INM) e teve como diretores: Leopoldo Miguez, Alberto Nepomuceno, Henrique Oswald, Abdón Milanez, Fertin de Vasconcelos, Luciano Gallet, Guilherme Fontainha e Sá Pereira. Em 1936, Lorenzo Fernandez inaugurou o Conservatório Brasileiro de Música (CBM), no Rio de Janeiro.

Segundo Dantas Filho (*Ibid.*), a primeira escola de música no Maranhão foi criada pela Lei nº 280, em 10 de abril de 1901, tendo o cantor e compositor Antônio

Rayol como seu primeiro gestor. Infelizmente, com seu falecimento, as atividades desta instituição foram interrompidas em 1904. Posteriormente, através do decreto nº 69, de 26 de julho de 1907, a escola foi reorganizada, e a direção foi ocupada pelo pianista e compositor maranhense, João Nunes, cuja trajetória acadêmica assemelha-se a de muitos músicos brasileiros dessa época.

De acordo com Silva (2013), após concluir seus estudos de piano no Instituto Nacional de Música, João Nunes passou por um período de aperfeiçoamento na França, antes de assumir a direção na reabertura da escola, entre 1907 e 1911. Com o fechamento da referida instituição, João Nunes fez um concurso para o INM, em 1913, no qual foi aprovado para o cargo de professor de piano, onde lecionou por 31 anos.

Ainda nessa época, no dia 15 de outubro de 1904, foi inaugurado, em São Paulo, o Conservatório Dramático e Musical, mas suas atividades só tiveram início em 1906. Seu quadro de docentes foi composto por Mário de Andrade, Luigi Chiaffarelli e Francisco Mignone. Além dessa instituição, observamos o registro dos seguintes conservatórios: Conservatório de Pelotas (1918); Conservatório Mineiro de Música, em 28 de abril de 1925; Conservatório Pernambucano de Música (1930); Escola de Música Anthenor Navarro (1931), na Paraíba; Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (1938), no Ceará; Conservatório de Música de Sergipe (1945); Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1948); e Conservatório musical de Uberaba (1949).

Dentre todos, de acordo com Greif (2007), o Estado de Minas Gerais foi o que mais investiu na organização e manutenção dos chamados Conservatórios Estaduais Mineiros – (CEM), através da Lei nº 811, de 14 de dezembro de 1951, no governo de Juscelino Kubitschek, a qual favoreceu a criação de 12 conservatórios, que funcionavam como escolas estaduais, distribuídos por todo o estado.

Segundo Alves (2016), já na segunda metade do século XX, foram organizadas as seguintes instituições: o Conservatório Mineiro de Música de São João Del-Rei (1953); Escola de Música Juscelino Kubitscheck de Oliveira, em Pouso Alegre (1954); Escola de Música de Juiz de Fora (1955); Conservatório Brasileiro de Música, em Alagoas (1962); Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, em Montes Claros/MG e a Escola de Música do Rio Grande do Norte (1962); Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade (1965), em Ituiutaba/MG; Conservatórios Estaduais de Uberaba e Uberlândia (1967); Conservatório Estadual

de Diamantina (1971); Escola de Música do Estado do Maranhão (1974); Escola de Música de Teresina (1981).

Com efeito, os conservatórios nacionais adotaram a mesma matriz curricular e o mesmo programa do conservatório de Paris, cujas propostas visavam o aprendizado da música europeia e o refinamento da técnica para a execução virtuosística⁷ do aluno, segundo Pereira (2014, p. 95):

O habitus conservatorial faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical. Este mesmo habitus faz com que a notação musical ocupe um lugar central no currículo. Dela dependem a maior parte das disciplinas que tratam da música erudita. A partir daí, os princípios de organização formal (como as regras do tonalismo, o contraponto, harmonia, etc.) tornam-se um jogo de regras “matemáticas” que movimenta as notas no papel, e não no manejo consciente de relações sonoras. O aprendizado musical torna-se mais visual do que auditivo, por mais paradoxal que isso possa parecer.

Dessa maneira, as aulas de instrumentos seguem o formato de aulas individuais, com toda a progressão do domínio da técnica e do conhecimento da teoria musical. O programa era rígido e estruturado a partir de estudos, exercícios e de um repertório que seguia a progressão do mais simples para o mais complexo, não apenas isso, mas também ocorria, principalmente, a valorização da notação musical, da música impressa, da partitura.

1.4 A educação musical do século XX até os dias atuais

O final do século XIX e o início do século XX foram marcados por intensas mudanças na economia, na indústria, na ciência e na tecnologia, além de conflitos e tensões políticas, resultando em revoltas e guerras, as quais interviram nas relações do homem com seu semelhante e consigo mesmo, causando significativas modificações em toda a sociedade.

⁷ Entendemos o virtuosismo como o domínio absoluto da técnica para se conseguir uma perfeita execução do instrumento.

Consequentemente, todas essas mudanças refletiram na busca por novos percursos dentro da pedagogia musical. Percebemos, nesse momento, o rompimento do sistema tonal, dando espaço a novas estruturas harmônicas, além da ampliação da compreensão de material sonoro, da abertura de caminhos para uma outra estética e para diversas correntes musicais, da utilização de recursos tecnológicos, e, por fim, do fortalecimento e da reafirmação do movimento nacionalista, em que elementos musicais da cultura local e das manifestações populares foram inseridos nas composições da época em diversos países, inclusive no Brasil. Segundo Mariz (2005, p. 26),

[...] o nacionalismo musical é, ainda hoje, um dos movimentos intelectuais mais importantes da arte dos sons. Escrever música pura, abstrata, deve ser o anelo supremo do artista. Nada desmerece, porém, o músico que se dedica ao estudo do folclore de seu país, a fim de revelar ao mundo erudito as jóias de seus cantares, de suas danças. Existe algo mais atraente para um compositor do que tomar uma célula do folclore, desenvolvê-la de acordo com o estilo em que se formou, poli-la, despojá-la de qualquer ganga, construir enfim uma moldura harmônica capaz de valorizá-la?

Em decorrência disso, novas possibilidades no campo musical passam a ser estudadas e colocadas em prática pelo mundo. Surgem trabalhos de educadores musicais, como os de Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Schinichi Suzuki (1898-1998), John Paynter (1931-2010), Murray Schafer (1933), Keith Swanwick (1937) e Violeta Hemsy de Gainza (1929), que instigam novos olhares para a educação musical, principalmente, para o ensino musical infantil com o objetivo de promover uma experiência concreta com a música, a partir de metodologias inovadoras, nas crianças (FONTERRADA, 2008).

Estas propostas, conhecidas como “métodos ativos”, estimulam a exploração sonora, a expressão corporal, a escuta ativa, a criação, a improvisação, a troca de experiências e o aprendizado coletivo, na busca por uma experiência pessoal e significativa do indivíduo com a própria música, precedendo ao conhecimento de conceitos abstratos, como visto nos conservatórios. Segundo Fonterrada (2008, p. 119), essas novas abordagens surgiram “[...] como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX”, buscando um fazer musical abrangente, dialogando e enfatizando as experiências e vivências musicais do próprio educando.

1.4.1 Reflexos no ensino do piano

Conforme os princípios descritos, as metodologias supracitadas ganharam espaço no Brasil, na virada do novo milênio, além de influenciarem outras abordagens que despontaram na educação musical brasileira. Inicialmente, com a implantação do Canto Orfeônico e do Guia Prático de Heitor Villa-Lobos (1887-1959) que valorizou canções folclóricas, dando ênfase à educação infanto-juvenil, para que esse público-alvo aprendesse a ouvir e a desenvolver o gosto pela música. Segundo Silva (2011, pp. 57-58), Villa-Lobos

Pensava a educação através da música como uma maneira de formar um público inteligente e consciente de suas possibilidades e potencialidades, interessando-se pela formação de uma futura geração de ouvintes de música [...]. Não era importante, para Villa-Lobos, que as crianças aprendessem, num primeiro momento, leitura musical ou qualquer tipo de sistematização que levasse ao conhecimento de rudimentos teórico-musicais, pois o fundamental era o contato com a música. Cantar era essencial e todos deveriam cantar: alunos, professores, pais. Assim, estaria contribuindo para o contato direto do povo brasileiro com sua própria cultura e suas raízes, enfim, com sua música.

Com os mesmos objetivos, de acordo com Paz (2000), a educação musical brasileira também foi enriquecida com os métodos de Gazzi de Sá (1901-1981), Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1962), Anita Guarnieri (1907-1993) e Carmen Maria Mettig Rocha (1949). Todas essas propostas buscavam novos caminhos para o ensino da música, considerando outras possibilidades de se musicalizar principalmente as crianças, preocupando-se com as diferenças individuais e as diversas formas com que elas se envolvem com a música:

Concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visa promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente". (PENNA, 2010, p. 49).

Em relação ao material didático destinado à iniciação ao piano, disponível, no Brasil, até as primeiras décadas do século XX, observamos principalmente métodos

e estudos elaborados por pedagogos norte-americanos e europeus. Entre os livros utilizados nas aulas de piano, destacamos “Escola preparatória de piano op. 101”, de Ferdinand Beyer; “Novo método para piano”, de Anton Schmoll; “Estudos op. 189”, de Ludwig Köhler; e, “Primeiras Lições op. 117”, de Cornelius Gurlitt. Esses livros apresentavam a leitura musical ao piano apenas na clave de sol, de modo que as mãos se posicionam a uma distância de uma oitava (8a), nas regiões médias e agudas do instrumento.

A proposta desses materiais ainda se mantém na compreensão da notação musical desde as primeiras lições que, em sua maioria, são executadas apenas nas teclas brancas e na tonalidade de Dó Maior, limitando a escuta, as sensações e o contato com material sonoro decorrentes de outras tonalidades e modos, além disso, não estimulam o desenvolvimento de habilidades criativas.

Ainda sobre a temática, de acordo com Paz (2000), o pianista e professor Antônio de Sá Pereira (1888-1966) foi o primeiro expoente na implantação de uma nova metodologia para o ensino musical infantil. Seu direcionamento pedagógico e suas ideias foram orientados pelo pedagogo e filósofo John Dewey, e pelo psicólogo Édouard Claparéde, reafirmando a necessidade de se desenvolver um processo de musicalização que harmonizasse a teoria com a prática instrumental, principalmente nas fases iniciais dessa aprendizagem. Para Pereira (apud SILVA, 2016, p. 34):

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.

Sá Pereira criou e se dedicou ao curso de formação de docentes para atuarem na disciplina “Iniciação Musical”, dando ênfase aos princípios da Psicologia e da Pedagogia, fundamentos essenciais para melhor compreensão da relação da criança com a música, uma vez que, para ele, os métodos tradicionais de piano e a maneira como eram empregados não levavam em conta fatores importantes, como o interesse e a motivação dos alunos.

No Brasil, temos ainda o registro de “Aventuras no País do Som”, de Margaret Steward, publicado em 1935, que se destaca pelas inovações para aquela época, de acordo com Moreira (2005, p. 70):

Esse “método” já constituiu uma grande inovação, além da ênfase no aspecto lúdico, na organização das lições. A criança é incentivada a conhecer a melodia das lições por meio do canto, antes que a toque no piano. O livro não fixa a posição das mãos por muito tempo, tampouco fixa a leitura por oitavas, e apresenta elementos expressivos nas lições, como ligaduras de fraseado e sinais de dinâmica e articulação (legato/staccatto). Além disso, o livro traz exercícios a serem tocados no início da aula, para preparar os dedos e cuidar da postura (“ginástica para os dez dedinhos”). É importante destacar a participação do pedagogo Sá Pereira na elaboração do livro, apresentando instruções para o professor com relação à utilização do material e sugestões de atividades complementares para as aulas, com o objetivo de desenvolver no aluno outras habilidades além da leitura.

Já os métodos estrangeiros “Easiest piano course”, de John Thompson, “Piano course lessons”, de Michael Aaron e “Piano course”, de Leila Fletcher, trouxeram algumas inovações, como a leitura concomitante das claves de sol e de fá, a posição das mãos partindo do *dó central*, além de lições baseadas em melodias de temas clássicos⁸ tradicionais e canções do folclore americano com acompanhamento a fim de serem executadas a quatro mãos pelo aluno e seu professor. Nesta sistematização, são apresentados, desde as primeiras lições, elementos de notação musical como pautas, claves e figuras musicais.

Apesar desse material ter sido cuidadosamente organizado para a iniciação do ensino instrumental infantil, repleto de figuras e desenhos bastante coloridos, com uma linguagem mais acessível e com atividades ligadas à teoria da música, esses métodos não exploraram as habilidades criativas e mantiveram a leitura musical como o ponto central do processo de ensino-aprendizagem, seguindo os padrões conservoriais que privilegiavam a aquisição da técnica pianística (ALMEIDA, 2014).

Nesse contexto, segundo Moreira (2005), outros métodos, destinados ao ensino de piano para as crianças, começaram a ser elaborados no Brasil, a partir da segunda década do século XX, seguindo as propostas estrangeiras citadas anteriormente. Em 1953, foi publicado: “Ciranda dos dez dedinhos”, de Maria

⁸ Por clássicos, compreendemos as obras do repertório erudito, composto entre os períodos Barroco e Romântico.

Aparecida Vianna e Carmen Xavier; posteriormente, “Vamos, maninha”, de Ernst Mahle, em 1955; e, “Ludus Brasiliensis”, de Ernst Widmer – composto exclusivamente por melodias brasileiras – em 1967; “O estudo do piano: elementos fundamentais da música e da técnica do piano em dez cadernos”, de Heitor Alimonda; “Duas mãozinhas no teclado”, de Mário Mascarenhas, em 1970; “Meu piano é divertido”, de Alice Botelho, em 1976; “Iniciação ao Piano”, de Aricó Júnior, em 1977; além de “O Castelo Dó-ré-mi” e “O sonho dourado”, de Aparecida Delayt Bernardi Faulin, em 1978.

Nessa esteira, a inserção de novos componentes fundantes ao processo educacional da música, e que priorizassem a criatividade, o uso do som como fonte de exploração e a inclusão da música de vanguarda ao repertório pianístico, teve como pioneiros os pedagogos George Self, John Paytner, Brian Dennis, Boris Porena, Murray Schafer, Keith Swanwick e Violeta Hemsy de Gainza. Segundo Longo (2016, p. 43),

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.

As novas abordagens incidiram sobre materiais elaborados a partir desse período, que incluíram atividades que incitavam a intervenção do aluno, levando-o a criar e improvisar, além de incentivá-lo a tocar pequenas peças em várias tonalidades, não apenas na tonalidade de dó maior. Vários métodos de iniciação ao piano foram organizados, desenvolvendo a notação não convencional⁹, permitindo a exploração de toda a extensão do instrumento, estimulando o aluno a “tocar de ouvido”, adicionando peças do repertório nacional e de diversas regiões do mundo, além da promoção de aulas em grupo.

⁹ A leitura não convencional é uma leitura desenvolvida por gráficos, aproximando-se da música contemporânea que inclui uma “pré-leitura”, utilizando-se de toda a extensão do piano, sem especificar alturas absolutas, empregando novos recursos sonoros como palmas, percussão na tampa do piano ou no próprio corpo.

Dentre os métodos estrangeiros com essa nova abordagem, citamos: “Music for Piano”¹⁰, de Robert Pace, em 1960; “Játekók”, de György Kurtág, em 1979; “Palitos Chinos”, de Violeta de Gainza, em 1987; “Alfred’s basic”, de múltipla autoria americana, em 1988; “Europäische Klavierschule”, de Fritz Emonts, em 1992; “Hal Leonard Student Piano Library – Piano Lessons”, de Philip Keveren et al., em 1996; “Bastien Piano Basics”, de James Bastien, em 1997; e, “The music tree”, de Frances Clark et al., em 2000 (ZORZETTI, 2010).

Concomitantemente, um número razoável de métodos nacionais foi elaborado por pianistas e educadores brasileiros, seguindo as novas propostas abordadas anteriormente neste estudo. Dentre eles, destacamos: o “Sons da infância”, de Marisa Fonterrada e Maria Lúcia Pascoal, em 1979; a “Educação Musical através do Teclado”, de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves e Cacilda Borges Barosa; o “Iniciação ao piano”, de Carmen Mettig Rocha, em 1985; o “Piano Brincando”, de Maria Betânia Parizzi Fonseca e Patrícia Furst Santiago, em 1993; a “Iniciação ao piano e teclado”, de Antonio Adolfo, em 1994; o “Brinquedo de roda”, em 1981, os “Cadernos preparatórios”, em 1988, e o “Atenção! Crianças compondo”, de Fernanda Fontoura, em 1993; além de “Nossos dez dedinhos”, em 1994, de Elvira Drummond e Moema Craveiro Campos (ALMEIDA, 2014).

A partir do início do século XXI, com características semelhantes às citadas, apontamos os métodos “Piano 1 e 2: arranjos e atividades”, das professoras e pianistas Ana Consuelo Ramos e Gislene Marino, publicado em 2001; “Divertimentos para piano”, da pianista e educadora musical Laura Longo, lançado em 2003; “Feito à mão: criação e performance para o pianista iniciante”, da educadora musical Cecília Cavalieri França; e, “Piano pérolas: quem brinca já chegou!” das professoras e pianistas Carla Reis e Liliana Botelho. A metodologia desses materiais segue os fundamentos do modelo C(L)A(S)P, de Swanwick, sugerindo atividades de criação, apreciação, imitação e improvisação, colaborando para envolvimento afetivo e criativo dos alunos com os sons, favorecendo a expressividade durante a performance de qualquer peça e em qualquer espaço, de acordo com Swanwick (2003, p. 68):

[...] cada atividade [...] oferece diferentes possibilidades para a tomada de decisões, que é uma faceta específica da autonomia do aluno. Diferentes atividades proporcionam diferentes tipos de possibilidades

¹⁰ Kurtág, Pace, Bastien, Alfred’s e Hal Leonard formam um “método” composto por uma série de livros organizados em atividades criativas, teóricas, exercícios de técnica e de repertório.

musicais. A composição é [...] uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno a oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura de sala de aula [...]. Compor, tocar e apreciar: cada atividade tem sua parte a desempenhar. Dessa forma, as diferenças individuais dos alunos podem ser respeitadas.

Por conseguinte, o ensino instrumental vigente em muitas escolas de música, é um reflexo de toda uma trajetória que em determinada época contribuiu para a formação pianística. Contudo, a década de 1990 foi um período marcado por significativas mudanças principalmente no que diz respeito ao aprendizado das crianças. Veremos a seguir que a influência de outras áreas do conhecimento colaborou para um novo olhar do ensino infantil de piano.

2 MÚSICA COMO ÁREA DO SABER

Durante a Antiguidade Clássica, a música passou a ser considerada uma das áreas do conhecimento essenciais para a formação do homem e para a construção das civilizações, assim como a religião, a filosofia, a política e outras manifestações artísticas. Segundo os pensamentos de Platão e Aristóteles, a música e a ginástica – componentes fundamentais na educação dos jovens na Grécia antiga – eram capazes de formar a mente e a percepção do homem, além de influenciar em seu caráter e no seu estado de alma (GROUT; PALISCA, 2007).

2.1 Música e cognição

Desde a Antiguidade, a proposta educacional visa garantir o desenvolvimento do homem, oferecendo as ferramentas necessárias para seu crescimento intelectual, físico, emocional, social e cultural. Na Idade Média, o sistema educacional foi organizado segundo o tratado do filósofo romano Severino Boécio (480-524 d.C.), oficializando as sete artes liberais que serviram de base para a educação medieval, que, dessa maneira, foram ordenadas em duas categorias: o *Trivium*, referente à gramática, à retórica e à dialética e o *Quadrivium*, composto por aritmética, geometria, astronomia e música. Segundo Diel (2017, p. 411),

Nas escolas, o *quadrivium* e o *trivium* tinham importâncias diferentes. A divisão entre ambos não era apenas formal, havia uma profunda divisão da natureza das disciplinas. No *trivium*, tinha-se por objetivo disciplinar a mente, às leis, as quais obedeciam o pensar e o expressar o seu pensamento. Já no *quadrivium* se ensina sobre o funcionamento das coisas. Seu papel era tornar conhecidas as realidades externas e suas leis, leis dos números, leis do espaço, leis dos outros etc. Eram as artes reais ou físicas.

Todavia, por ser um ato social e historicamente construído, o ensino, no presente século, tem sido influenciado também por avanços científicos, tecnológicos, econômicos e industriais que alargaram os campos de conhecimento ligados ao ensino, para a formação total do homem (RIBEIRO; PINHO, 2018).

Por essa razão, os princípios adotados pelos conservatórios no final do século XVIII e perpetuados em todo o século XIX – em que a prioridade consistia no desenvolvimento das habilidades técnicas, na busca pelo virtuosismo instrumental –,

têm sido alvo de reflexões e sofrido gradativas mudanças sob a ótica de um modelo educacional que visa promover o crescimento dos processos de criatividade e afetividade, além do desenvolvimento cognitivo procedente da vivência e experiência direta com a música, que será detalhado no tópico seguinte.

Segundo Paulo Freire (2000, p. 121), aprender “[...] é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo”, logo, aprender não se resume à memorização ou à repetição de informações recebidas, mas se concretiza através da experiência e do envolvimento ativo do indivíduo com o seu semelhante, bem como do sentido que ele dá para tudo que está ao seu redor. Ademais, quando nos voltamos à educação musical infantil hodierna, percebemos que o ensino instrumental promove o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, criativo e social da criança, em que os fundamentos necessários para a compreensão do desenvolvimento e dos processos de aprendizagem têm sido objetos de estudo da cognição musical.

De modo semelhante, no contexto acadêmico brasileiro, investigações nesta subárea da música culminaram na organização do Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, cuja primeira edição ocorreu no ano de 2005, idealizado pelos professores Maurício Dottori e Beatriz Ilari. Esse evento foi responsável pela organização da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM). Após a publicação do livro de John Sloboda, “*The musical mind: the cognitive psychology of music*”, termos como “psicologia cognitiva da música”, “ciências cognitivas da música” e “cognição musical” passaram a ser considerados equivalentes (MATEIRO; ILARI, 2010) para este campo de estudo. De acordo com Gardner (2009, p. 55):

A abordagem cognitiva baseia-se no emergente entendimento científico de como a mente funciona, cortesia da psicologia, neurociência, lingüística e outras disciplinas afins. Ela leva em consideração nossas representações inatas ou iniciais, e reconhece seu débito para com os fatores culturais e biológicos. Em nossos termos, elas são construídas ao longo do tempo dentro da nossa mente/cérebro e podem ser reformadas, reformuladas, reconstruídas, transformadas, combinadas, alteradas e destruídas. Elas estão, em resumo, em nossas mãos e dentro da nossa mente. As representações mentais não são imutáveis; analistas e pessoas reflexivas podem identificá-las e expô-las e, embora alterar representações não seja fácil, mudanças podem ser efetuadas. Além disso, já que temos à nossa disposição tantas representações mentais que podem ser combinadas de tantas maneiras, as possibilidades são, essencialmente, ilimitadas.

Segundo Hargreaves (In MEIRELLES et al., 2014, p. 119), “[...] o termo cognição musical diz respeito à percepção musical, a linguagem musical, o pensar e memorizar a música, a atenção, as habilidades musicais e o aprendizado musical”. Para ele, a cognição musical lida com os sistemas mentais contíguos às vivências musicais, por exemplo, a improvisação, a composição, e a performance, os pilares fundamentais do modelo **C(L)A(S)P** (SWANWICK, 1994), sobre o qual este trabalho se fundamenta.

Nesse contexto, frisamos que, dentro da educação musical, há uma linha divisória separando as antigas práticas das mais recentes, de acordo com Bréscia (2003). Para a autora, os cursos tradicionais de música focavam uma grande parte do período nas práticas antigas, que constavam de treinamentos mecânicos e da aquisição da leitura musical dissociados da execução instrumental, a qual requer diversos elementos musicais que vão além da técnica. Por outro lado, a educação musical atual surge como um reflexo da educação moderna centrada no aluno.

O que se quer trazer para a reflexão é o papel da música como favorecedora da expressão e comunicação humanas, e de canal de revigoramento da sensibilidade do indivíduo. Como linguagem expressiva, essa peculiaridade da música transcende as técnicas de execução, e a faz veículo de expressão individual e grupal. Há inúmeras evidências do poder da música sobre o ser humano e de sua capacidade em atingir profundas regiões da psique, não facilmente acessíveis pela comunicação verbal. (FONTERRADA; GLASER, 2007, p. 30).

Certamente, as experiências musicais procedentes do desenvolvimento de habilidades criativas têm papel importante nos processos cognitivos através do envolvimento afetivo, ativo, coletivo, comunicativo, perceptivo e criativo, tanto para o professor, quanto para o educando. Segundo Sekeff (2007), é na relação pessoal e intrapessoal com a música, em que há um conjunto de capacidades perceptivas como audição, visual, cinestésica, binocularidade¹¹, motora e espaço-temporal, que as pessoas codificam, respondem e apreendem os sons musicais.

¹¹ A binocularidade é o uso dos olhos para apreender a imagem de um objeto em posição estática ou em movimento, ocorrendo então o acompanhamento visual (GALLAHUE; OZMUN 2005).

2.2 A inteligência musical

A teoria das Inteligências múltiplas (IM), de Howard Gardner, retoma as investigações iniciadas ainda na Grécia Antiga acerca do conhecimento, o qual resgata a música como área do saber, para a educação moderna. Essa concepção se apresenta como a alternativa ao conceito de inteligência, tida como uma capacidade ingênita, que permite ao ser humano determinado desempenho em áreas nas quais se exige uma ação humana, em uns mais e em outros menos. Segundo Gardner (1994), os indivíduos possuem uma série de competências – em diferentes proporções – devido ao estímulo que recebem, pois a inteligência pode ser orientada e bem trabalhada. O desenvolvimento do intelecto depende de vários fatores, como as oportunidades, as experiências, expectativas, as influências, o meio, dentre outros como mostra o texto a seguir:

Segundo Gardner, as inteligências não atuam isoladamente, mas em conjunto na realização de qualquer atividade. Caberia à escola proporcionar um desenvolvimento harmonioso do amplo espectro de inteligências de cada pessoa, evitando a supervalorização de uma ou outra inteligência em detrimento das demais, o que poderia gerar um indesejável desequilíbrio na construção do conhecimento. (GRANJA, 2006, p.89).

Gardner, em seu estudo, identificou nove inteligências humanas inicialmente: linguística, lógico-matemática, cinestésica, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal e existencialista. Doze anos após a publicação da primeira edição do livro “Inteligências múltiplas” (1983), ele adicionou mais uma classe: a inteligência naturalista. Para ele, a inteligência não é um ajuntamento de nove diferentes competências, e sim um agrupamento de nove grupos autônomos que se relacionam (SABINO; ROQUE, 2006). De acordo com o autor, é extremamente improvável que duas pessoas desenvolvam as mesmas inteligências em um mesmo nível de combinações, pois cada uma dessas inteligências se constrói a partir de determinados agentes, como: a herança genética do indivíduo e suas condições de vida dentro da cultura e época em que vivem.

A inteligência musical, de acordo com Gardner (2009, p. 44), baseia-se na “[...] na percepção e na produção da música – é, de muitas maneiras, análoga à inteligência linguística”. Entre os subtipos identificáveis estão: a apreciação da melodia e da

harmonia; a sensibilidade ao ritmo; a capacidade de reconhecer variações no timbre e na tonalidade". Para o autor,

[...] Acredito que podemos encontrar evidências de diversas inteligências em quase todas as ocupações. Uma musicista, por exemplo, pode exercitar sua inteligência musical constantemente, porém, para ser capaz de tocar bem em público, ela precisa utilizar também a inteligência corporal, a inteligência espacial, as inteligências pessoais e – talvez especialmente – a inteligência existencial. Também devemos observar que os indivíduos podem ter sucesso no mesmo papel cultural utilizando diferentes inteligências. (GARDNER, *Ibidem*, p. 51).

Outro estudo importante desenvolvido por Gardner – baseado na Teoria das Inteligências Múltiplas – foi publicado no livro “As artes e o desenvolvimento humano” (1997), em que o autor investigou os processos cognitivos que envolvem o fazer artístico e seus símbolos de forma geral. Diante dos resultados obtidos, Gardner constatou que a atividade artística concorre para o desenvolvimento total das pessoas e integra várias inteligências.

Como consequência desse estudo, Gardner dividiu o desenvolvimento artístico nos seguintes períodos: *pré-simbólico*, que engloba crianças de zero a um ano de idade; *simbólico*, abrangendo crianças de dois aos sete anos de idade; e *desenvolvimento artístico posterior*, incluindo crianças a partir de oito anos, sendo este o estágio em que se encontram os participantes desta pesquisa. Gardner (*Ibid.*) relatou que as crianças, no período de desenvolvimento artístico posterior, são capazes de expressar seus sentimentos e ideias através dos símbolos com os quais atingem um grau consideravelmente alto de familiaridade. Além disso, mostram sensibilidade aos aspectos formais da música, sendo capazes de perceber escalas, harmonias, cadências, contornos melódicos e capacidades criativas.

Em decorrência da relação de ambos os estudos – as Teorias das Inteligências Múltiplas e do desenvolvimento artístico – evidenciamos que as práticas musicais, ou a inteligência musical, colaboram para o desenvolvimento cognitivo linguístico (inteligência linguística), bem como para o psicomotor (inteligências corporal e espacial), além do socioafetivo (inteligências intrapessoal e interpessoal) dos educandos. Dessa maneira, as experiências musicais, que possibilitam uma participação ativa por meio do ouvir, do ver e do tocar, cooperam para o desenvolvimento dos sentidos dos alunos, pois, ao se valerem dos sons, há uma

ampliação na acuidade auditiva, e, ao tocarem, as crianças melhoram a coordenação motora da mesma maneira que aumentam sua concentração.

Já o desenvolvimento cognitivo psicomotor é provocado pelas atividades musicais em que há a otimização da capacidade motora das crianças e o controle muscular necessários ao ato da execução instrumental. Gardner (1997) confirma que o ritmo realiza uma função crucial na formação e no equilíbrio do sistema nervoso, pois toda expressão musical dinâmica exerce importante atividade mental, que desemboca numa descarga emocional, aliviando as tensões. Por isso, a ênfase ao ritmo dentro das diversas práticas musicais é imprescindível, pois permite que desenvolvamos o senso rítmico, a coordenação motora e os aspectos fundamentais para o processo de aquisição da leitura e da escrita, demonstrando a integração das inteligências para o desenvolvimento integral das crianças.

O desenvolvimento cognitivo socioafetivo, por sua vez, representa a construção progressiva da própria identidade pela criança, além disso, estimula o fortalecimento da autoestima, a percepção de como ser diferente dos demais, ao mesmo tempo em que promove a necessidade de se integrar à coletividade. Através do fortalecimento da autoestima, a criança aprende a se aceitar, a conhecer e a respeitar suas capacidades e limitações, visto que, as aulas coletivas, bem como as atividades musicais em grupo, favorecem o fortalecimento da socialização, motivam a compreensão, provocam a participação e encorajam a colaboração. Segundo Gardner (1997, p. 267), a criança

[...] passa por uma reorganização parcial de seu sistema de seu sentimento e aprofunda seu entendimento das relações interpessoais. Novas experiências são cultivadas pela criança que experimenta seus papéis e seus relacionamentos com outros indivíduos.

Como as habilidades técnicas já são enfatizadas no curso fundamental infantil de piano, garantindo o progresso tanto do desenvolvimento cognitivo motor quanto do linguístico, o propósito da inserção das habilidades criativas, durante as aulas de piano, é legitimar e reconhecer a importância do desenvolvimento socioafetivo, intrapessoal e interpessoal, demonstrando os benefícios de uma educação musical integradora prevista no 3º estágio do desenvolvimento artístico, apontado por Gardner. Por isso, é fundamental que as atividades propostas pelo professor permitam que a criança revele seus sentimentos e desperte suas emoções.

Por conseguinte, e de acordo com Wolffentüttel (2017), o aprendizado instrumental significativo acontece no espaço da sala de aula, no momento em que o professor promove nos alunos o despertar da musicalidade, da sensibilidade, da criatividade, da imaginação, do entusiasmo ao escutar músicas, da memorização, da concentração, do respeito ao colega, da socialização, da afetividade, do incentivo à autoconsciência corporal e, principalmente, na integração das habilidades tão necessárias para um fazer musical autônomo e expressivo de cada aluno.

2.3 Conceito de Habilidades Criativas

A aprendizagem criativa em música se tornou objeto de investigações na área de educação musical, a partir de meados do século XX, e se mostra cada vez mais progressiva nestas primeiras décadas do século XXI. Sua concepção transcende o conhecimento musical, integrando princípios filosóficos, psicológicos, pedagógicos e sociológicos para compreender, legitimar e realizar procedimentos criativos nas aulas de música, de modo a facilitar e ampliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

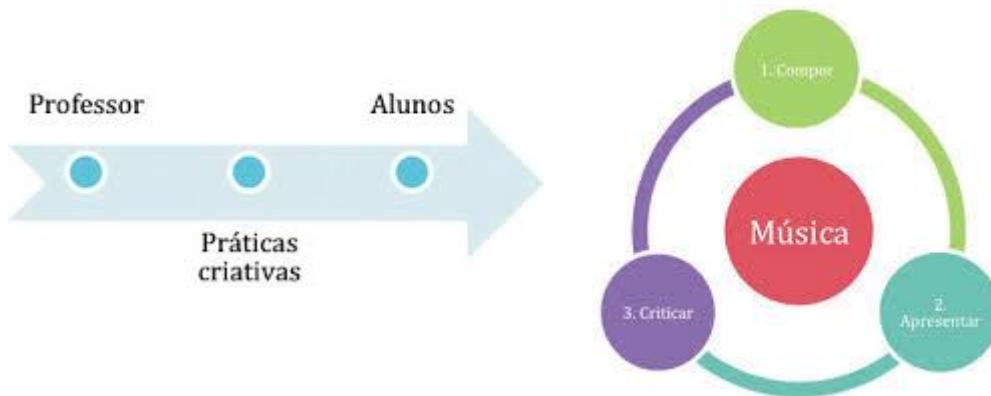
Na tentativa de propor um ensino de piano mais criativo no Brasil, um número expressivo de professores tem adotado materiais, propostas e estratégias pedagógicas que se servem da composição, de arranjos e improvisações, [...] utilizando práticas formais e informais em sala de aula, podem favorecer a autonomia e valorizar o potencial criativo dos estudantes e, consequentemente, promover uma formação humana mais ampla e significativa. (BEINEKE, apud ROCHA, 2016, p. 18).

Ao buscarmos uma definição do conceito de *habilidades criativas*, capaz de atender às nossas necessidades de investigação, evidenciamos que esta expressão tem a mesma conotação de termos como “[...] pedagogia ou proposta, práticas, abordagem, ações, aprendizagem, processos e atividades que se relacionam à criatividade em música” (ROCHA, Ibid., p. 28).

Neste escopo, consideramos como *habilidades criativas*, as competências concebidas através de práticas e de experiências musicais significativas, as quais pretendem ampliar o processo de ensino-aprendizagem musical dos alunos nas aulas de piano. Tais habilidades são adquiridas através de procedimentos, intervenções e atividades propostas pelo professor, colaborando com o fazer musical integral dos educandos e dando ênfase à criatividade. “(...) Para os estudiosos do tema, o

desenvolvimento de habilidades criativas trata-se de uma necessidade e não de uma opção" (KRENTZ, 2013, p. 25).

Gráfico 2 – Ciclo da aprendizagem criativa em música



Fonte: Adaptado de Beineke (apud ROCHA, 2016).

No gráfico anterior, o termo “práticas criativas” tem o mesmo sentido da expressão “habilidades criativas”, objeto investigativo do presente estudo. Notamos, através do ciclo da aprendizagem criativa em música proposto por Beineke (2001) que o desenvolvimento das habilidades criativas ocorre no espaço de sala de aula, além disso, essas práticas são propostas e mediadas pelo professor, promovendo entre os alunos um fazer musical mais participativo, criativo, prazeroso e afetivo “[...] num ambiente no qual todos aprendem juntos por meio de trocas” (BEINEKE, apud ROCHA, 2016).

Lev S. Vigotski, um dos principais representantes da Teoria da Psicologia Sócio-Histórica, oferece-nos um rico entendimento acerca das habilidades criativas, ao apresentar os conceitos de criação e de criatividade. O autor parte do pressuposto de que o desenvolvimento criativo do homem é proporcionado pelas mudanças históricas, sociais e materiais que ocorrem mentalmente, mas também pelas relações e comportamentos humanos.

Dessarte, identificamos similaridades entre a abordagem das habilidades criativas e a atividade criadora, elucidada por Vigotski em sua obra “Imaginação e criatividade na infância” (2014), na qual o autor afirma que a atividade criadora ocorre por meio de duas ações, sendo a primeira chamada de reprodutiva, a qual está diretamente relacionada à observância, bem como à memória de coisas e de situações passadas. A partir das experiências, das vivências e do contato com o

material sonoro, os alunos podem imitar, reinterpretar, modificar, reproduzir e brincar com melodias, ritmos, harmonias e músicas, ressignificando seu aprendizado.

À semelhança da teoria de Vigotski, o musicólogo inglês Nicholas Cook, afirma em sua obra *“Music as creative practice”* que “[...] toda música é, de certo modo, social, e essa dimensão social é fundamental para a prática criativa da música quer seja na forma de compor, apresentar, produzir ou ouvir” (COOK, 2018, p. 20, *tradução nossa*¹²). Logo, para Cook, a criatividade pode ser percebida em três momentos diferentes: a partir do ponto de vista do compositor, do intérprete e do ouvinte. Ou seja, a criatividade é estabelecida nas ideias do compositor, ao criar sua obra, na capacidade do intérprete na execução desta obra e na percepção perspectiva do ouvinte, ao estabelecer relações a partir da obra apreciada. Segundo Ewen et al. apud COOK, 2018, p. 72, *tradução nossa*¹³):

Ser criativo envolve o tipo conhecimento que se pode adquirir em blogs, livros didáticos, cursos de composição, conversando com outros compositores e se você tem uma base sólida desse tipo de conhecimento técnico, quando a inspiração falha, você recorre a ele e então, continua a criar. Por outro lado, a imaginação não pode ser ensinada. Ela é alimentada pelas experiências de vida, ou seja, a melhor maneira de melhorar sua imaginação é obter uma vida mais interessante!

Por sua vez, a segunda ação da atividade criadora, delineada por Vigotski (2014), está vinculada à concepção de algo novo, resultante da concretização da imaginação, e, da mesma maneira que na primeira ação, a vivência e as experiências dos alunos se convertem em ferramentas que eles utilizarão para criar, inventar, fazer e produzir. Nesse contexto, as atividades direcionadas fornecem, reforçam e ampliam os recursos que ajudarão os alunos a compor, a improvisar, a terem liberdade de expressão. Para o psicólogo, as duas vertentes da atividade criadora procedem de uma complexa faculdade mental que se manifesta distintamente nas fases da vida,

¹² *The principal argument of this book is that all music is in some sense social, and that this social dimension is fundamental to the creative practice of music, whether in the form of composing, performing, producing or listening.* (COOK, 2018, 20).

¹³ *As Ewer explains, being creative involves the kind of knowledge you can acquire from blogs, textbooks, songwriting courses and talking to other songwriters, and if you have a firm foundation of that kind of technical knowledge then when inspiration fails you can fall back on that and so keep going. By contrast, imagination cannot be taught. It is fuelled by life experiences, meaning that 'the best way to improve your imagination is to get a more interesting life!* (EWEN, 2015, apud COOK, 2018, p. 72).

[...] o cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos das experiências, novos princípios e abordagens (VIGOTSKI, Ibid., p. 3).

Outro aspecto importante abordado por Vigotski diz respeito à integração dos aspectos cognitivos e afetivos, contribuindo para o exercício da atividade criadora. De acordo com o autor, os processos imaginativos criadores possuem elementos emocionais que alimentam a imaginação e reforçam a criatividade. A criatividade, portanto, não é uma competência com a qual a criança nasce, mas sim, um processo complexo, estabelecido por meio das vivências e das práticas pessoais e interpessoais.

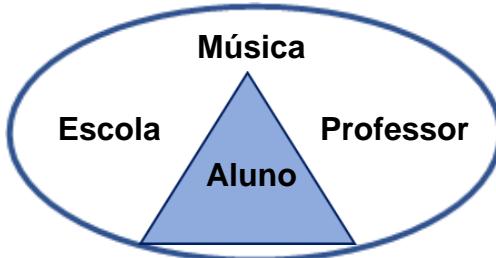
Tanto a Teoria das Inteligências Múltiplas como a Teoria da Psicologia Sócio-Histórica revelam que a criatividade pode se manifestar de inúmeras formas, devido às combinações entre tipos de inteligência, de personalidade, de fatores sociais e históricos, possibilitando práticas infinitas. Segundo Neves-Pereira (1998, p. 12),

Na perspectiva de Vygotsky (1990), não podemos definir se um indivíduo é criativo ou não apenas a partir de sua performance ou desempenho individual. As características que compõem o fenômeno da criatividade são dadas pelas experiências de vida de cada sujeito em seu cenário sócio-histórico-cultural. Articulando as noções de desenvolvimento, cultura e criatividade, podemos sintetizá-las numa ideia que retrata a posição vygotskiana: o processo de desenvolvimento da criatividade é determinado pelo contexto cultural ao qual pertence o sujeito agente do ato criativo. Sua expressão criativa individual reflete a influência do coletivo, é obra do grupo, da dimensão social, onde ele, como agente, apenas exteriorizou o desejo, necessidade ou pensamento oriundo e emergente da cultura.

De acordo com Swanwick (1979), as modalidades indispensáveis para o desenvolvimento musical dos alunos são: Composição (C), Apreciação (A) e Performance (P). A partir desses pilares, Swanwick propõe mudanças no processo de ensino-aprendizagem, de modo que o ambiente da sala de aula se transforme em um espaço propício para o diálogo, questionamentos e descobertas, implicando na ampliação do conhecimento musical e na tentativa de transcender as práticas tradicionais já constituídas, valorizando novas ideias e introduzindo habilidades criativas, através das quais há a construção de uma trajetória musical enriquecedora

e integral do aluno, tendo o professor como mediador desse processo, como aponta o gráfico:

Gráfico 3 – Educar para o aluno



Fonte: Monteiro (2009, p. 4).

De acordo com Swanwick (2003), a educação musical é uma prática contextualizada, alicerçada na relação entre o professor, o aluno e a própria música, na qual as vivências e experiências do educando são respeitadas, favorecendo o discurso musical dentro de sala de aula. Além disso, pelo fato da música ser uma atividade social, sua função vai além da reprodução cultural e da afirmação social, uma vez que visa à renovação e à transformação sociocultural, bem como ao crescimento individual tanto do educador quanto do educando. Por conseguinte, “(...) a grande virtude da teoria musical “centrada na criança”, enfatizando a individualidade e criatividade de cada aluno, é que somos encorajados a olhar e ouvir mais claramente o que as crianças realmente *fazem*” (SWANWICK, 2014, p. 32).

2.4 Habilidades Criativas, segundo modelo C(L)A(S)P, de Swanwick

A relevância de nossa investigação está na compreensão que temos da prática musical, que se consolida por meio de experimentações, do envolvimento afetivo e criativo do aluno com a própria música e está fundamentada no modelo C(L)A(S)P, conforme França e Swanwick (2002, p. 18):

O Modelo carrega uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos. Implícita no Modelo há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência holística, intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada, subsidiada por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S). Desses princípios filosóficos decorrem importantes implicações curriculares, mas deve-se cuidar para não se enrijecerem os

programas a ponto de esvaziar todo o frescor e espírito de descoberta, insight e espontaneidade, quesitos primordiais dos encontros com os alunos.

Dessa maneira, detalharemos as modalidades do modelo C(L)A(S)P desenvolvidas com as crianças nas aulas de piano:

- C – Composição

A Composição é a modalidade pela qual toda obra musical se concebe, sendo resultante de um processo, independentemente do grau de complexidade. É uma atividade criadora que, além de um produto ou reprodução, apresenta-se como uma consequência do processo de aprendizagem integral, segundo o ponto de vista da atual educação musical. Através dela, os alunos organizam as ideias musicais, apropriam-se dos elementos musicais adquiridos e materializam sua compreensão.

De acordo com França e Swanwick (2002, p.10):

A educação musical deve preservar o instinto de curiosidade, exploração e fantasia com o qual as crianças vão para a aula. Nos estágios iniciais, o objetivo deve ser brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não, dominar técnicas complexas de composição, o que poderia resultar em um esvaziamento do seu potencial educativo. Nas aulas, muitas oportunidades para compor podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro.

A composição, feita dentro de sala de aula, carrega traços de espontaneidade, tomadas de decisão e elementos musicais de domínio do aluno. As escolhas podem ser percebidas na seleção da tonalidade, do contorno melódico, no registro sonoro do instrumento (grave-médio-agudo), na forma, na duração das notas, no uso das células rítmicas, nas articulações, na dinâmica, na agógica¹⁴, dentre outras características:

Composição é o ato de fazer um objeto musical, reunindo materiais sonoros de maneira expressiva. Podendo ou não ter experimentação de sons semelhantes. Qualquer que seja a forma, o valor principal da composição na educação musical não é produzir mais compositores, mas produzir *insight* que pode ser obtido através da música de

¹⁴ Agógica se refere à cinética musical durante a execução de uma obra musical. São variações de andamento que interferem na dinâmica da música.

maneira particular e direta. (SWANWICK¹⁵, 1979, p. 43, *tradução nossa*).

Em consonância à abordagem de Swanwick, o musicólogo Nicholas Cook destaca que o ato de compor é a manifestação de ideias criativas e, para que os estudantes cheguem ao seu desfecho, é necessário que eles desenvolvam habilidades relacionais da música com a cultura, com o próximo, com outras músicas, como um caminho para favorecer diversas criatividades que alimentam a compreensão musical de todos.

O autor ressalta ainda a importância do desenvolvimento das práticas criativas, investigando os processos criativos e imaginativos de diversos compositores tanto da música erudita quanto da música popular. Para Cook (2018), a imitação das obras de Beethoven e Mozart servirão de modelo para criações futuras e será utilizada na busca por novas adaptações e ideias inovadoras. Portanto, as habilidades criativas imaginativas estão diretamente ligadas à liberdade ilimitada da mente humana e estas competências são a essência de toda produção e escuta musical.

Tanto a composição quanto a improvisação eram práticas comum de grandes compositores e pianistas da música ocidental, dos quais, citamos: Bach (1685-1750), Haendel (1685-1759), Beethoven (1770-1827), Chopin (1810-1849), Liszt (1811-1886), Debussy (1862- 1918). Eles escreviam o esboço de suas obras, de modo que o intérprete, durante a execução, tivesse plena liberdade em improvisar em determinados trechos, tornando-o um colaborador do compositor. Durante o Classicismo, as cadências¹⁶ eram elaboradas para que o intérprete improvisasse, mostrando, dessa forma, seus níveis de habilidade criativa e técnica.

A improvisação tomou grandes proporções, enquanto ação musical criadora, nos novos gêneros musicais como o Blues, o Jazz e o Choro. Devido ao fato de os compositores serem intérpretes de suas composições, a improvisação era uma forma de arranjar e, até mesmo, rearranjar suas próprias obras, de modo a proporcionar aos ouvintes aspectos inesperados na mesma composição. No Brasil, o compositor Villa-Lobos escreveu duas coletâneas para piano intituladas “Cirandinhas” e “Cirandas”,

¹⁵ *Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way. There may or may not be experimentation with sounds as such. Whatever form it may take, the prime value of composition in music education is not that we may produce more composers, but in the insight that may be gained by relating to music in this particular and very direct manner* (SWANWICK, 1979, p. 43).

¹⁶As cadências eram formadas por uma sucessão de notas musicais e ornamentos, formando uma melodia executada de forma mais livre e espontânea.

nas quais ele fez arranjos, utilizando melodias de canções folclóricas brasileiras. Enquanto prática criativa, o arranjo pode ser considerado atividade criadora reprodutora, segundo Vigotski (2014), pois envolve processos como (re)estruturação, (re)harmonização e (re)-interpretação. Na concepção de Torres (2016, pp. 20 - 21):

Por lidar com esse conhecimento previamente processado e adquirido, a improvisação pode acontecer em praticamente todos os estágios do aprendizado, porém, é comumente vista com fascínio quando elaborada sobre estruturas musicais mais complexas (harmonias ou ritmos mais elaborados), como acontece em alguns gêneros musicais modernos, como o jazz, por exemplo.

Em outros contextos, a palavra improvisação é vista como uma ausência de organização, uma ação impensada – ou feita de qualquer maneira –, mas, na música, o termo é adequadamente aplicado para definir um ato de extrema criatividade, bem ordenado, evidenciando a espontaneidade e a momentaneidade contidas nesta habilidade criativa.

A educadora musical Violeta H. de Gainza define improvisação como um processo criativo no qual se manifestam as vivências e os elementos musicais apreendidos por parte dos alunos durante o aprendizado musical. Segundo Gainza, essa habilidade criativa acontece de duas maneiras: na primeira, a improvisação é realizada de forma livre, independente; na segunda, o improviso direcionado e elaborado nutrido pela imaginação e entendimento do aluno. Para Gainza (2017, n.p),

É, pois, no exercício da improvisação que o aluno constrói suas ideias musicais, sem compromissos ou prévias exigências, expressando-se sem a preocupação de errar, deixando fluir sua imaginação e espontaneidade. Trata-se de uma experiência rica, na qual, além de apreender e internalizar conceitos musicais exercita o contato inter-humano, tornando-se mais sensível.

Do mesmo modo, a improvisação amplia a percepção harmônica, melódica e rítmica dos alunos, estimula o desenvolvimento auditivo e ativa a mente para identificar e estruturar as ideias musicais. Com isso, o professor pode expandir sua prática pedagógica, orientando e incentivando os alunos na criação de arranjos de músicas que eles conhecem e gostam (ROCHA, 2016).

Observamos a importância da ação direta, sensível e criativa do professor no incentivo e na aplicação desta habilidade em sala de aula, transformando esse espaço

num ambiente de experimentações. Com uma postura flexiva e um olhar atento às necessidades de cada aluno individualmente, o educador pode garantir a ampliação de possibilidades para o crescimento do educando, na busca de novos materiais e recursos pedagógicos. Tudo isso é fundamental quando se reflete sobre os interesses e motivações dos alunos no aprendizado do instrumento, algo que ultrapassa as barreiras de apenas formar concertistas. Muitos querem tocar músicas que não estão inseridas no repertório erudito, definido nos programas dos cursos tradicionais de piano; outros pensam em ser compositores; alguns pretendem ser músicos de Igrejas ou simplesmente aprendem a tocar como um lazer, para realização pessoal ou terapia. Segundo Rocha (2016, p. 49),

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

O ato de compor e de improvisar cumprem a função precípua da Educação Musical, dar ao aluno a oportunidade de: explorar o universo sonoro desinibida e inusitadamente; expressar com ingenuidade e simplicidade as suas próprias ideias musicais; valer-se da linguagem musical com criatividade e espontaneidade; exteriorizar a alegria e o sentimento de realização de uma criação autoral e exercer plenamente sua musicalidade.

- A – Apreciação

Essa modalidade ocorre através da percepção sonora, a porta inicial pela qual o universo sonoro começa a ser desvendado. A apreciação pode ser compreendida como a escuta ativa e sensível, através da qual as pessoas reagem ao som, gerando uma escuta dinâmica, participativa e crítica. Para Swanwick (2003), a apreciação é uma atividade imprescindível para o crescimento musical, “constituindo meio essencial para o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas, conduzindo à compreensão da música como discurso simbólico” (SWANWICK, 2003, p.18).

Assim como a primeira modalidade, a apreciação é uma habilidade de caráter subjetivo, visto que sua manifestação ocorre de várias maneiras em cada aluno, alcançando níveis gradativos de envolvimento e reações ante uma mesma música. Observamos que cada educando, igualmente expostos aos mesmos eventos sonoros, concentram-se em diferentes aspectos da música, reorganizando-os de maneira pessoal, pois, “[...] o ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12). Na escuta ativa, ocorre a apreensão de aspectos musicais que se transformam em novas possibilidades e enriquecem o aprendizado musical. Segundo Swanwick (1994, p. 43, tradução nossa¹⁷),

Ouvir é o primeiro da lista de prioridades para qualquer atividade musical, não apenas ouvindo um disco ou ouvindo atentamente atendendo a performance de um instrumentista [...] decidindo sobre um determinado timbre por um momento em uma composição, ensaiando e praticando uma peça, improvisando, afinando um instrumento; todos eles envolvem a escuta ativa.

Esta habilidade demanda uma determinada organização cognitiva vinculada à vivência e à experiência musical de cada aluno. É na apreciação que diversas “[...] ‘imagens mentais, sensações, memórias e antecipações passageiras altamente incomunicáveis’” (SLOBODA, 2008, p.199) se organizam e se estabelecem num processo cumulativo. É fundamental trabalharmos a escuta ativa com os alunos, pois é através dela que a música chega até eles, transformando-se em um fenômeno sonoro rico em elementos, estruturas e efeitos, provocando as emoções, fornecendo competências criativas e expressivas, contribuindo para que os alunos (re)novem, (re)integrem, (re)organizem, ampliando em particular, seus acervos de conhecimentos musicais.

Da mesma forma, Gainza (1988) afirma que a base da compreensão musical é a audição. São as experiências auditivas que alimentam e estimulam a mente musical. A autora faz uma comparação da linguagem musical com o aprendizado de um idioma, em que se percebe a reprodução persistente e espontânea da criança no processo de

¹⁷ *Listening is first on the list of priorities for any musical activity, not just hearing a record or attending to someone else in performance. Playing a scale evenly, deciding on a particular timbre for a moment in time in a composition, rehearsing and practising a piece, improvising, tuning an instrument; they all involve listening* (SWANWICK, 1994, p. 43).

aprendizagem idiomático. Antes de aprender a ler a música, os alunos precisam ouvir e se expressar por meio dela. De acordo com Fonterrada (2008, p. 143):

A sensorialidade auditiva é importante por ser a base material sobre a qual se assenta a música; é essa base que permite liberdade de escuta, que libera o indivíduo de qualquer sistema, inclusive do tonal, e o dispõe a aceitar, sem pré-julgamentos, outros tipos de organização sonora, como a da música contemporânea ou de outras culturas.

A escuta ativa e o fenômeno sonoro foram, de igual modo, alvos de estudos por parte do educador musical Edgar Willems (1890-1978). Em sua obra *“L’oreille musicale: la preparación auditiva de l’enfant”* – *O ouvido musical: a preparação auditiva da criança* – foram reunidas concepções de 31 autores ligados a áreas como: filosofia, pedagogia, música e ciências, acerca da relevância da escuta. De acordo com Willems, a educação auditiva se efetua por três categorias: fisiológica, afetiva e mental. A modalidade filosófica está ligada à forma como as pessoas são sensibilizadas e alcançadas pelas vibrações sonoras. Por sua vez, a afetiva é responsável pelas reações indispensáveis para que ocorra o despertamento auditivo, e o aspecto mental acontece na interação entre as experiências sensório-afetivas passadas, a tomada de consciência e a compreensão daquilo que se ouve (MATEIRO; ILARI, 2012).

Verificamos que, dentro dessa habilidade, encontra-se a imitação. Reis; Botelho (2019, p. 11) destacam que “[...] o ensino “por imitação” (em inglês, “*rote teaching*”) se fundamenta no conceito de Música aural e encontra ressonância no pensamento de educadores como Orff, Suzuki, Dalcroze, Kodaly, Koellreutter e Swanwick”. De acordo com as autoras, a imitação é uma prática que antecede o desenvolvimento da leitura musical e se mostra apropriada para a aquisição das habilidades técnicas e musicais necessárias para a compreensão e a execução musical.

Segundo novos paradigmas da pedagogia do instrumento, o ensino por imitação é adequado à fase inicial do aprendizado e deve utilizar um repertório construído a partir de padrões musicais e topográficos do teclado. Dito de outra maneira, um repertório adequado ao ensino por imitação pode ser definido como peças difíceis de ler, mas fáceis de tocar. (REIS; BOTELHO, 2019, p. 11).

A imitação é uma prática importante para desenvolver o “tirar de ouvido” e a memorização. Esta ação criativa exige do aluno um grau elevado de concentração para compreender e repetir os exercícios musicais, mas também o incita a perceber e imitar o gestual, uma parte da construção da técnica pianística fundamental para uma performance expressiva.

A imitação pode ser uma habilidade utilizada pelo professor para solucionar problemas de ritmo, de articulações, de dedilhado; facilitar a compreensão de determinados aspectos musicais como forma, métrica, fraseado; introduzir ou reforçar conceitos ou fundamentos, dentre eles, o uso dos pedais, a dinâmica, a agógica, o caráter; e elementos expressivos necessários para a performance consistente. Para Swanwick (2014, pp. 68 - 69),

Imitar não é meramente copiar, pois comprehende ter simpatia, empatia, identificação, preocupação; envolve que nos vejamos como algo ou alguém diferente. É atividade pela qual aumentamos nosso repertório de ação e pensamento. Nenhuma arte significativa é desprovida de referências pela imitação para as coisas fora de si mesmas. A imitação é tão inevitável quanto o deleite no domínio de materiais e, certamente, não é hostil à imaginação criativa.

Ademais, a apreciação musical é uma habilidade pouco valorizada e, muitas vezes, é usada como atividade alternativa, secundária e menos importante que as demais práticas. Contudo, as experiências procedentes desta habilidade ajudam na capacidade analítica e crítica, nas escolhas e na tomada de decisão. Atividades de apreciação musical abrem caminhos para as práticas de composição e improvisação.

De forma intencional, a partir da escuta ativa, os alunos perceberão as especificidades do material sonoro, como: a apresentação e as repetições dos motivos e fraseados, a forma, as alturas, as células rítmicas mais usadas ou as mais inusitadas, as dinâmicas, os contrastes entre as partes da obra, dentre outros. Através das particularidades observadas, o educando captará a intenção do autor na criação de sua obra e converterá estes conhecimentos em novas ideias musicais. Portanto, “[...] ouvir uma grande variedade de músicas alimenta o leque de possibilidades sobre as quais se pode agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando-as em novas formas e dando-lhes novos significados” (FRANÇA, 2013, p. 14).

- P – Performance

Enquanto a performance preconizou e priorizou o virtuosismo ao longo da história, sob a perspectiva da educação musical, significa viabilizar um fazer musical pleno de ações criativas, expressivas e autônomas. Através da performance, o aluno mostra o seu grau de consciência, vivência, preferências e escolhas musicais. A ação criadora descrita por Vigotski (2014) é vista na performance como um ato ora reproduutor, ora inovador, o que faz com que essa habilidade seja um exercício de (re)leitura musical, repleto de (re)significados, dessa forma:

As crianças devem ser encorajadas a [...] tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Isso deve ser almejado por ser essa a única forma pela qual a performance - em qualquer nível – pode-se tornar uma experiência esteticamente significativa. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14).

Percebemos que a performance se torna ainda mais consistente quando o aluno perpassa pelos processos de imitação e apreciação, pois essas práticas possibilitam uma melhor compreensão da ideia musical, exercitam elementos importantes, como a memorização, a concentração, a sensibilidade, o gestual pianístico e a expressividade.

Constatamos que, a partir dessa modalidade, a relação entre o aluno e o piano vai além do domínio técnico, perpassando pela satisfação em fazer, em aprender, em tocar, em compartilhar, reafirmando um dos propósitos da educação musical através do aprendizado instrumental: contribuir para o crescimento individual de cada aluno por meio da exploração e da conquista progressiva do próprio instrumento, permitindo o contato com o universo sonoro, mantendo níveis altos de contentamento durante a execução para que o educando se comunique por meio da linguagem musical. Para Gainza (1988, pp. 116 - 117),

Uma das características essenciais do nosso ensino consiste em considerar o instrumento precisamente como um instrumento, ou seja, como uma ferramenta, um meio – embora muito lindo e digno – para chegar à música. O pedagogo contemporâneo [...] objetiva que o processo educativo musical se realize de dentro para fora. Sua maior responsabilidade consistirá, pois, em resgatar e integrar todos os aspectos musicais e individuais que foram descuidados pela educação tradicional.

Segundo Cook (2018), é na performance que a criatividade dos sujeitos envolvidos é evidenciada, tanto de quem compõe a peça, mas também de quem a ouve e de quem a executa. Verificamos que, nessa trilogia, compositor-intérprete-ouvinte, há, portanto, uma relevante dimensão social na experiência musical coletiva e que deve ser ressaltada ao tratarmos acerca da performance enquanto habilidade criativa. Esta é uma prática, em sua maioria, realizada em grupo, capaz de desenvolver e enriquecer as relações sociais, como o respeito, a tolerância e o aprendizado mútuo.

A realização da performance, seja em recitais, *masterclass*, música de câmara ou mesmo em atividades com a participação de outros estudantes, é uma ocasião pela qual os alunos compartilham a música com os demais colegas, criando vínculos de amizades, conhecendo novas obras e se autoavaliando. Segundo Swanwick (2014, p. 164),

[...] a música é uma arte social, em que tocar com os outros e ouvir outros tocarem é a motivação, a experiência e o processo de aprendizado. Isso é a educação musical pelo encontro. A música não é dessecada em pequenos pedaços para fins de prática ou análise, mas apresentada e recebida como um todo num contexto social total. Consequentemente, a experiência musical dos participantes possui múltiplas camadas, ricas em possibilidades e, certamente, não sequencialmente em ordem de dificuldades.

Através da performance, o intérprete evidencia o envolvimento emocional com a obra e o prazer em tocar o instrumento, dessa forma, dialoga com os ouvintes. Nessa ação, ele mostra sua liberdade, sua capacidade e as escolhas tomadas para melhor comunicação do texto musical. Por outro lado, o ouvinte, por meio dos sentidos, envolve-se na performance ao perceber a intencionalidade do intérprete e ao ouvir a interpretação da obra que lhe promove diversas reações emocionais.

Destarte, percebemos que a escolha do repertório é importante para que a performance seja um momento de realização e prazer, primeiramente para o executante, o que se refletirá positivamente para os demais participantes. Nesse processo de seleção, o professor pode ampliar o leque de opções, inserindo peças de níveis diferentes de dificuldade para que os alunos se desenvolvam tecnicamente e, ao mesmo tempo, toquem músicas mais [...] acessíveis e que possam controlar confortavelmente, para que seja possível realizá-las com expressão, toques imaginativos e estilo (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14).

Destacamos que essa prática contribui para eliminar ou amenizar alguns aspectos bastante comuns que comprometem a autoconfiança e a execução do aluno, como o nervosismo exacerbado, impedindo o controle motor e os gestos expressivos, a insegurança, que prejudica a fluência da peça, e a falha de memória.

Por isso, é essencial encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento da técnica e da musicalidade dentro do repertório dos alunos. Precisamos promover o desenvolvimento de uma compreensão musical ampla, para permitir um desempenho consistente e criativo, que permita ao indivíduo se expressar musicalmente revelando seu nível ótimo de compreensão musical. Podemos encorajar os alunos a se empenharem em uma exploração dinâmica do potencial expressivo, da clareza estrutural, experimentando novas possibilidades de articulação simbólica. Devemos objetivar um fazer musical mais consistente e significativo, e não o domínio de detalhes de natureza pragmática, para que a busca da excelência técnica não ofusque a verdadeira essência da musicalidade. (FRANÇA, 2000, p. 129).

Por fim, ressaltamos que a motivação é fundamental, legitimando a performance criativa. O professor e pianista José Alberto Kaplan, em sua obra “Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica”, de 1987, afirma que, através da motivação, o aluno encontra significado no aprendizado do piano, empenhando-se nesse processo pela satisfação de poder tocar o instrumento, sendo este ato sua realização final. Segundo Kaplan (1987, pp. 62 – 63),

Do momento em que se constatou que o aprendizado é um processo de atividade pessoal, reflexiva e sistemática, que depende do envolvimento de todas as potencialidades do educando na construção de objetivos, verificou-se que só ocorre quando satisfaz os motivos pessoais que influenciam o indivíduo a desenvolver as atividades necessárias para aprender. Para que o aluno estude com diligência e aprenda, é preciso que encontre, na obra que prepara, significado e valores que dêem sentido ao esforço que realiza e justifiquem, psicologicamente, o dispêndio de suas energias físicas e mentais. Os “valores e significados” dependem da experiência prévia, vivência cultural e a personalidade do discente, assim como também com seus interesses e os objetivos que pretende atingir.

Analisaremos as demais habilidades que Swanwick (1994) denomina de “modalidades periféricas do fazer musical”, que contribuem para a concretização dos pilares centrais da educação musical abrangente: composição, apreciação e

performance, como já destacamos anteriormente. De acordo com Swanwick¹⁸ (1994, p. 46),

Várias atividades periféricas à experiência musical podem ser agrupadas em dois pilares: aquisição de habilidades e literatura estudos. A aquisição de habilidades envolve coisas como controle técnico, tocando em conjunto, a gestão do som [...] habilidades de leitura e fluência a partir da notação musical. Nos estudos da literatura, incluímos não apenas o estudo contemporâneo e histórico da literatura da música através de partituras e performances, mas também de críticas musicais e a literatura sobre música, histórica e musicológica. Estes então são nossos cinco parâmetros da experiência musical - três deles diretamente nos relacionando com a música e mais dois tendo apoiando e possibilitando papéis; C(L)A(S)P para abreviar. (SWANWICK, 1994, p. 46, *tradução nossa*).

- L – *Literature Studies*

Segundo Swanwick (1994), “*literature studies*” (estudos acadêmicos) referem-se aos materiais que tratam de música, materiais pedagógicos, incluindo métodos, estudos, acervos de partituras que alimentam o repertório, livros sobre teoria, harmonia, contraponto, análise e estruturação musical. Além disso, o autor reconhece que as disciplinas teóricas, como História da Música, Sociologia da Música, Estética e Musicologia têm como objetivo a aquisição do conhecimento teórico e domínio da notação musical, bem como músicos e estudiosos acerca de temas e questões relacionados com a música são importantes por serem geradores de informação, mas que, segundo França e Swanwick (2002, p. 17), não devem “[...] substituir a experiência musical ativa”, como observamos no texto a seguir:

[...] acreditamos que a escolha do material de ensino, bem como a forma que esse material é utilizado são aspectos preponderantes para o sucesso do processo de ensino, ou seja, a maneira como o conteúdo é transmitido pelo professor deve resultar na compreensão do referido conteúdo pelo aluno. (ZORZETTI, 2010, p. 235).

¹⁸ *These various activities peripheral to experience of music itself can be grouped under two headings of skill acquisition and literature studies. Skill acquisition takes in such things as technical control, ensemble playing, the management of sound, the development of aural perception, sight-reading abilities and fluency with notation. Under literature studies we include not only the contemporary and historical study of the literature of music itself through scores and performances but also musical criticism and the literature on music, historical and musicological. These then are our five parameters of musical experience—three of them directly relating us to music and two more having supporting and enabling roles; C(L)A(S)P for short (SWANWICK, 1979, p. 46).*

Quanto à escolha de recursos pedagógicos, cabe ao professor ampliar o leque de possibilidades e de abordagens, adotando diferentes métodos e livros, buscando integrar as habilidades criativas às habilidades técnicas. Atualmente, muitos autores têm se dedicado à elaboração de um material didático para o público infantil. A literatura pianística tem sofrido modificações gradativas, mas ainda carece de materiais que, em sua totalidade, promovam a integração das habilidades técnicas e habilidades criativas, pois no cenário nacional, ainda há um número reduzido de materiais com músicas e canções brasileiras.

- S – *Skills acquisition*

A segunda modalidade periférica, “*Skill acquisition*” (aquisição de habilidades), está diretamente ligada às maneiras de facilitar o fazer musical, como estudos, exercícios e métodos para desenvolvimento da notação e da linguagem, buscando simplificar a execução musical. Referem-se ao domínio, à coordenação e ao controle dos movimentos corporais necessários para tocar o instrumento são práticas que auxiliam na capacidade de manipulação sonora, na leitura musical e na fluência da execução.

Mais importante, porém, é que C(L)A(S)P fornece um modelo para Educação musical oferecendo uma estrutura para gerar experiências musicais em potencial [...]. Enquanto professores, devemos nos preocupar em ativar essas experiências com os alunos, integrando esses cinco parâmetros, ou pelo menos alguns deles. (SWANWICK, 1994, p. 46, *tradução nossa*¹⁹).

Verificamos que as modalidades periféricas, para um fazer musical abrangente, foram o foco do ensino de piano durante séculos, mas essa realidade tem sido alvo de discussões e investigações, principalmente quando se refere ao aprendizado infantil. Mostramos que o desenvolvimento das habilidades criativas, segundo o modelo C(L)A(S)P, busca possibilitar uma educação musical ativa, cujo foco seja promover experiências criativas e autênticas dos alunos com a música. O

¹⁹ More important though, C(L)A(S)P provides a model for education. It gives a framework for generating potential musical experiences [...]. But as teachers we are also concerned to activate experiences for pupils that cross and recross these five parameters, or at least some of them (SWANWICK, 1979, p. 46).

desenvolvimento dessas habilidades, portanto, busca impactar, incentivar e enriquecer o diálogo musical dentro de sala de aula.

3 EMEM

No presente capítulo, apresentamos o espaço escolar onde este estudo foi desenvolvido, destacando a trajetória musical e educacional da Escola de Música do Estado do Maranhão – EMEM – com o objetivo de compreendê-la como instituição pública que serve à comunidade ludovicense, focando na organização do Curso Fundamental Infantil de Piano, apresentando o material didático adotado para o desenvolvimento das atividades e habilidades contempladas no programa, desde a sua implementação, em 2007. Temos como referenciais teóricos os trabalhos de Costa (1995), Rodrigues (2011), Ferreira (2014), Torres (2016) e Salomão (2016).

3.1 Breve histórico

A Escola de Música do Estado do Maranhão Prof.^a Lilah Lisboa de Araújo, popularmente conhecida pela sigla “EMEM”, foi fundada por meio da Lei nº 5.267, em 13 de maio de 1974, sendo a única instituição a oferecer formação técnica profissionalizante reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em todo o estado. Sua designação foi dada em homenagem à pianista Lilah Lisboa de Araújo, antiga proprietária do imóvel, que, por muitos anos, foi o local de encontro dos músicos e eruditos maranhenses que cultivavam o prazer pelas artes e ali realizavam, com frequência, saraus e recitais.

Nessa época, a direção da Escola foi exercida pela pianista Maria José Duailibe Cassas Gomes, a qual, além de gestora, foi uma das primeiras professoras de piano da EMEM. O corpo docente era formado por instrutores convidados de várias localidades. Dentre eles, destacamos os violonistas João Pedro Borges (MA) e Joaquim Santos (MA); os professores de canto Bruno Wysuj (Bélgica) e Wolf Clemens Hilbert (Alemanha); além de João Solano (RJ) e Flávio Gentil Campos (CE) para o ensino de piano. As atividades musicais, neste período, consistiam em: Curso de Iniciação musical; Madrigal; Curso de Teoria, Solfejo e Harmonia, para os músicos da Banda da Polícia Militar, por meio de um convênio, celebrado em 1974, entre estas instituições; ainda havia os cursos de Canto; Flauta doce; Piano; e, Violão (COSTA, 1995).

Em 1978, as atividades da EMEM foram transferidas para uma nova sede, localizada no centro da cidade, possibilitando um intercâmbio entre os órgãos

subordinados à Secretaria de Estado da Cultura – SECMA –, da qual a Escola faz parte, garantindo a realização dos recitais de encerramento do período letivo no mais importante espaço teatral da cidade, o Teatro Arthur Azevedo – TAA (TORRES, 2016). Neste período, sob a direção de Regina Telles, foi incluída, na matriz curricular da escola, a disciplina “Expressão Corporal”, ministrada pela própria diretora. A organização do curso de musicalização infantil ficou à cargo da Prof.^a Enilde Cotrim Figueiredo. Com a saída dos primeiros professores de piano, a EMEM contratou as pianistas: Alaíde Pavão (MA), Talita Saraiva (GO) e Hermelindo Castelo Branco (FERREIRA, 2014).

Contudo, as conquistas mais significativas, tanto para o desenvolvimento musical dos alunos como para o reconhecimento da escola como instituição de referência no ensino, ocorreram na década de 80, com a legalização dos cursos da EMEM pelo CEE, a elaboração do regimento interno escolar e a organização curricular, durante a gestão da Prof.^a Olga Mohana. Além disso, com o intuito de formar uma orquestra, a diretora implantou os cursos de cordas friccionadas. Buscando a execução desse projeto, houve a contratação inicial dos seguintes professores: Koite Watanabe e Maria Esther Brandão Watanabe (violino e viola), Rubens Curralo (violoncelo), Roberto Moura (violino) e Emanuel Martinez (regência).

De acordo com Torres (2016), o recém-criado curso técnico foi composto pelas seguintes disciplinas: Percepção Musical, História da Música I, II e III, Harmonia I e II, Contraponto I e II, Música Popular e Folclórica e Língua Estrangeira – para o curso de canto. Com a criação dos novos cursos, o número de alunos aumentou consideravelmente, provocando, mais uma vez, uma mudança de sede. O novo espaço contribuiu para a execução de projetos importantes como a formação da Camerata Maranhense, com 23 integrantes, entre professores e alunos, o Madrigal da EMEM, o Grupo de Flautas e o projeto das “Quartas Musicais” com apresentações semanais, promovendo a interação entre discentes, docentes e músicos convidados.

Na reabertura do TAA, em 1981, a EMEM organizou a produção e a gravação ao vivo da obra “Missa Solene”, do compositor maranhense Antônio Rayol, com a participação de cantores e do Madrigal da escola. Dentre os solistas, destacamos a participação da soprano Olga Mohana, do maestro Emanuel Martinez e do acompanhamento para piano da redução orquestral, executado por Rose Mary Fontoura, que, na época, ainda era aluna da EMEM.

Não obstante, com a regularização dos cursos da Escola, alterando seu *status* de escola livre para escola técnica profissionalizante, houve um impedimento às crianças, que concluíam o curso de musicalização, de terem acesso aos cursos de instrumento. Além disso, o rompimento contratual de muitos professores acarretou a interrupção das aulas práticas de vários cursos, inclusive as do curso de piano. Segundo Costa (1995, p. 27) “houve um novo êxodo, respeitando a periodicidade de dois anos de permanência que já estava se tornando padrão e com exceção do prof. Emanuel Martinez, todos foram embora”.

Em 1981, houve a admissão de dois novos professores de piano: Mércia Pinto (CE) e Ronaldo Caron (SP), além destes, a Escola recebeu os seguintes professores: Marcelo Oliveira (RJ), para o curso de violão; Fátima Pereira, para assumir as classes de canto coral, iniciação musical e percepção musical; Edna Marques, para o curso de canto e, no final de 1982, deu-se a nomeação do Prof. Antônio Francisco de Salles Padilha (MA), que assumiu as disciplinas de Canto Coral e Percepção Musical.

Entretanto, foi somente na gestão de Giovanni Pelella²⁰, em 1983, que aconteceu a reorganização do curso de musicalização infantil. Para tanto, houve a contratação das professoras Enilde Cotrim Figueiredo, Edenir Cotrim Guará, Lisiane Nina de Araújo Costa e Mary Jane Nunes de Oliveira. Neste período, a Escola ganhou diversos instrumentos de sopro, abrindo caminho para a criação de novos cursos. A abertura de novas turmas só foi possível com a admissão do Prof. Thomaz de Aquino Leite, que formou as primeiras turmas de clarinete e saxofone. Juntamente com o Prof. Thomaz, a Escola recebeu Ângela Maria dos Reis Campelo, para o curso de Canto, bem como os professores José Nilson Rufino (RN) e Daniel Nascimento, para o curso de piano.

Segundo o depoimento de Sr. Giovanni²¹, o aprendizado musical das crianças consistia em um semestre de musicalização, dois semestres de leitura musical e solfejo e, somente no 4º semestre, iniciava-se o estudo do instrumento, paralelamente com noções de harmonia, contraponto e de história da música. Contudo, não havia

²⁰ Giovanni Pelella (1942) é italiano, natural de Nápoles. Chegou ao Maranhão em 1964, vindo para São Luís em 1974. Foi fundador do 1º Coral da Universidade Federal do Maranhão, em 1970, e do Festival Maranhense de Coros – FEMACO – que, há mais de três décadas, é realizado em São Luís. Atualmente, Giovanni rege o Madrigal Santa Cecília, formado por ex-coralistas do Coral da UFMA, desde 2000. Em 2012, Sr. Pelella recebeu o título de Cidadão Ludovicense pela Câmara Municipal de São Luís. Informações disponíveis em: <https://www.djalmarodrigues.com.br/2012/06/20/camara-municipal-concede-titulo-de-cidadao-de-sao-luis-ao-maestro-giovanni-pelella/>. Acesso em: 02 de março de 2020.

²¹ Entrevista cedida pelo Sr. Giovanni Pelella à autora, gravada em 02 de março de 2020.

classes específicas para as crianças, por isso, tanto adultos quanto crianças dividiam o mesmo espaço nas aulas coletivas. Quanto às aulas, individuais, segundo o depoimento da prof.^a Rose Mary²², não havia crianças matriculadas no curso de piano nessa época. Para confirmar esses dados, examinamos as atas e os documentos da secretaria e notamos que, de fato, não há registro de matrícula de crianças no curso em questão.

Finalmente, em 26 de junho de 1985, após 11 anos de funcionamento, a Escola de Música formou a sua primeira aluna, Rose Mary Fontoura Quinzeiro, graduanda do curso de piano, orientada pela prof.^a Mércia Pinto. Devido à significância desta formatura, a solenidade de colação de grau e o recital de conclusão de curso foram realizados no TAA. Nessa ocasião, a graduanda teve como padrinho Sr. Luiz Alves Coelho Rocha, na época, governador do estado (SILVA, 2013). Após a formatura, Rose Mary foi nomeada para o cargo efetivo de professor de piano da EMEM (RODRIGUES, 2011).

Em 1986, com a direção da escola exercida pela Prof.^a Enilde Cotrim Figueiredo, foi instituído o sistema de monitorias, para manter o funcionamento dos cursos, selecionando os alunos em semestres mais avançados. Com o fato, o curso de piano passou a funcionar com a contribuição dos seguintes alunos: Ana Neuza Araújo Ferreira, Fernando Nascimento, Joseleno Moraes Gonçalves de Moura, Maria do Rosário de Fátima Teixeira Macêdo e Quésia Duarte. Os únicos professores de piano contratados que permaneceram na EMEM foram José Nilson Rufino e Daniel Nascimento.

Infelizmente, a instabilidade do corpo docente, a falta de professores para ministrar determinadas disciplinas e a ausência de profissionais com formação na área de música e de instrumento foram alguns dos fatores que impediram a manutenção e a conclusão de alguns cursos da EMEM, incluindo o curso de piano. Para Silva (2013, pp. 146 - 147),

A EMEM, talvez por ser uma instituição relativamente nova, parece ter demorado a exigir uma padronização nos modos de proceder dos professores [...] Outro dano resultante da não obrigatoriedade de todos os professores seguirem uma mesma linha consistia na adoção do repertório ensinado, o que permitia algumas atitudes não condizentes com a norma em outras escolas brasileiras, por exemplo, a exclusão do repertório de compositores como Johann Sebastian Bach, em

²² Entrevista cedida pela Prof.^a Rose Mary, em 07 de março em 2020.

evidente desrespeito ao programa curricular de piano da própria EMEM [...] Iniciei os estudos na EMEM em 1998 e após 3 anos e meio, nunca havia participado de recitais, pois ele não os considerava importantes. Enquanto isso, outros professores da Escola realizavam recitais com seus alunos frequentemente, deixando claro que cada professor agia independentemente.

Sob a direção de Antônio Francisco Padilha²³, em 1987, foram implantados novos cursos, voltados para instrumentos de sopro, exigindo novas admissões de professores para sustentar o trabalho ora iniciado. Além disso, por meio do Decreto Nº 11.066 de 22 de março de 1989, novas bases foram estabelecidas para contratação de profissionais, portanto, oficializando a nomeação dos docentes que já lecionavam na Escola. Concomitantemente, houve a contratação da Prof.^a Leni Cotrim Nagy, para compor o grupo de professores de piano.

Em 1992, a aluna Ana Neuza Ferreira Araújo concluiu o curso de piano, sendo posteriormente aprovada no 1º concurso público para professor efetivo da EMEM. Após cumprir o período de estágio probatório, a docente se afastou de suas atividades e seguiu para o Rio de Janeiro, onde se graduou no curso de Bacharel em Piano, tornando-se a primeira professora graduada em piano da escola.

Assim sendo, pela primeira vez, o corpo docente da EMEM conseguiu ter um número maior de professores estáveis no quadro. Entretanto, o novo perfil do corpo docente passou a ser bem diferente do anterior no que diz respeito à qualificação dos professores [...] a EMEM passou a ter um corpo docente formado, em sua maioria, por músicos práticos, técnicos formados pela própria EMEM e alguns professores formados pelo Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil (PE): José Nilson Rufino, Ângela Maria Campelo e Daniel Nascimento. Apenas dois professores possuíam formação superior em Música oficialmente reconhecida pelo MEC: Roberto Moura e Francisco Padilha. (FERREIRA, 2014, p. 116).

Posteriormente, o aluno Joseleno Gonçalves de Moura concluiu o curso de piano da EMEM, passando a compor o quadro efetivo de professores da escola, em 1989. Entretanto, tanto a nomeação, quanto a contratação dos professores já citados não foram suficientes para atender ao quantitativo de novos e antigos alunos, por isso, a escola manteve a prática de monitoria.

Segundo Ferreira (2014), a Secretaria de Cultura subsidiou alguns cursos de aperfeiçoamento e reciclagem para professores e para seus alunos em estágios mais

²³ O Prof. Antônio Francisco de Sales Padilha permaneceu na direção da EMEM entre 1987 e 1998.

avançados, em encontros que aconteceram em Brasília, Londrina, Vitória e Curitiba, na tentativa de preencher a lacuna existente na formação do corpo docente, observando que não havia curso na área de música nas universidades locais. Para Glaser (2005, p. 36),

Embora existam excelentes professores que desenvolvem trabalhos consistentes sem conhecimento específico, apoiados principalmente em suas experiências e suas características pessoais, acredita-se ser importante considerar a hipótese de o músico ter uma formação capaz de beneficiar, também, sua atuação pedagógica.

De acordo com Torres (2014), no ano de 1996, a direção instituiu os cursos de música popular: guitarra elétrica, violão popular, bateria, percussão e contrabaixo elétrico. A procura por esses instrumentos causou um novo crescimento no número de alunos, provocando mais uma mudança de sede.

Através da mediação da Secretaria de Cultura, a Sra. Nerine Lobão, o Solar Santa Terezinha, antiga residência da Prof.^a Lilah Lisboa, foi comprado e reformado, tornando-se a sede definitiva da EMEM. Os espaços transformados em sala de aula receberam tratamento acústico e climatização. Além disso, foram construídos um auditório, com os mesmos dispositivos e capacidade para 180 pessoas, e uma biblioteca.

Em 2001, durante a gestão de Roberto Brandão²⁴, aconteceu o segundo concurso público para professor de nível médio e de Atividades Artísticas e Culturais de nível superior, tendo como requisito a formação específica na área de música. Foram aprovados 5 candidatos para o curso de piano, sendo 3 para nível médio e 2 para nível superior, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Professores aprovados no 2º Concurso Público em 2001

Aprovados no Concurso Público de 2001 professor de música/piano	
Nível médio	Nível superior
Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues	Ana Neuza Araújo Ferreira
Helen Regina Benevenuto Soares da Silva	Joezer de Souza Mendonça*
Leni Cotrim Nagy*	

*Não fazem mais parte do corpo docente da EMEM.

Fonte: Dados da autora.

²⁴ Roberto Brandão de Souza foi aluno do curso de Canto da EMEM, na década de 80, sendo orientado pelos professores Simão Pedro Amaral, Ângela Campelo e Samuel Velasquéz. Tornou-se vocalista da Companhia Barrica do Maranhão, desde a sua criação em 1985.

Com a nomeação dos novos professores, em 2002, o núcleo do curso de piano se organizou, propondo mudanças importantes para o funcionamento do curso:

- adoção obrigatória do Programa de Curso;
- nivelamento dos alunos;
- participação de todos os alunos nos recitais coletivos;
- realização de bancas de prova.

Apesar dessas medidas, a EMEM, até o presente momento, não havia ainda estruturado um curso de instrumento especificamente para o público infantil. Em alguns cursos, inclusive o de piano, o programa adotado para os adultos era ajustado para o aprendizado das crianças. Segundo Glaser (2005, pp. 103 - 104),

A diferença entre programa e conteúdo programático aparece nos cursos que buscam se aproximar dos alunos. Programa, como é concebido nos cursos tradicionais de Música, consta de uma lista quantitativa de obras, a qual o aluno deve cumprir durante um tempo estabelecido (semestral ou anual) e cujo aprendizado determina sua aprovação para a próxima etapa. O conteúdo programático pode ser considerado um guia de referência de objetivos pedagógicos a serem alcançados, que varia de acordo com as instituições e os pressupostos pedagógicos por elas adotados.

Em 2003, Tânia Rego assumiu a direção da EMEM, realizando uma gestão democrática, objetivando atender às necessidades de todos os núcleos da escola. Para tanto, viabilizou diversos eventos pedagógico-musicais, na busca por suprir a lacuna, ainda existente no estado, de cursos voltados para o ensino da música. Outra grande conquista desta gestão foi a aquisição do prédio anexo à escola, ampliando o espaço físico para melhor funcionamento das atividades da EMEM (FERREIRA, 2014).

Quadro 2 – Atividades pedagógicas e musicais realizadas entre 2004 e 2006

ANO	ATIVIDADES	CONVIDADOS
2004	I Semana do violão	Prof. Orlando Fraga (PR)
	II Encontro de Cordas	Professores do Conservatório Carlos Gomes (PA)
	II Encontro de Metais	Professores da UFPB
	Curso de Violino	Prof. Mábio Duarte (UFRGS/EUA)
	Curso de Violoncelo	Prof. Joel Costa (PA)
	Workshop de Saxofone	Sávio Araújo (Portugal)
	Oficinas de violino, violoncelo, flauta transversa e trompete	Professores da Orquestra Sinfônica Brasileira (RJ)

	Workshop sobre Ernesto Nazareth	Eudóxia de Barros (SP)
2005	I Semana de Piano	Prof. José Henrique Martins (UFPB) e Prof. Vivian Siedlecki (EMBAP)
	II Semana do Violão	Prof. Orlando Fraga (PR)
	III Encontro de Cordas	Professores do Conservatório Carlos Gomes (PA)
	8º Encontro Nordestino de Metais	
2006	IV Encontro de Cordas	Violino: Prof. Bernard Zinck (EUA); Prof. Andrei Matos (Belém); Prof. Feres Izidim (PB); Prof. Mábio Duarte (MA/UFU); Profª Ana Paula Sousa (RN); Profª Jofrandiana Parafita (RN); Viola: Prof. Miguel Smolinski (RN); Prof. Francisco Pestana (MA/RJ); Prof. Roberto Moura (GO); Cello: Joel Costa (MA/PA) e Antonio Del Claro (SP/EUA); Contrabaixo: Jorge Silva (Londrina/PR);[.]
	III Semana do Violão	Prof. Mário Ulloa (Costa Rica/BA) e Guinga (RJ) ²⁵ .
	Cena Lírica em Mozart	Prof. Ciro de Castro (MA), Profª Ana Neuza Raújo Ferreira (MA) e Profª Andréa Lúcia Rodrigues (MG).

Fonte: Dados da autora.

Em 2005, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) instituiu o Curso de Licenciatura em Música, o primeiro curso superior nessa área, no Maranhão. Para o funcionamento do curso, foi formalizada uma parceria entre UEMA e EMEM, em que os professores da escola com formação superior ministram as disciplinas do Curso ora organizado, o qual funcionava nas dependências da EMEM, no horário noturno. Este curso – há tempos ambicionado – teve sua primeira turma formada por muitos professores e alunos da EMEM. Em 2007, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) organizou o Curso de Licenciatura em Música e, da mesma forma, sua primeira turma foi composta por docentes e discentes da EMEM.

Durante os anos de 2007 e 2008, a direção da escola de música foi assumida pelo Prof. Marcelo Moreira. No decorrer de sua gestão, este deu um passo importante em direção à reforma curricular dos cursos da EMEM, inalterados desde os anos 80 e, por conseguinte, desatualizados. Esta gestão deu continuidade aos eventos

²⁵ Carlos Althier de Sousa Lemos Escobar é compositor e violonista mais conhecido pelo cognome Guinga.

pedagógicos, incentivando o desenvolvimento técnico e musical dos docentes e discentes da Escola.

Quadro 3 – Atividades pedagógicas e musicais realizadas em 2007 e 2008

ANO	ATIVIDADES	CONVIDADOS
2007	IV Semana do Violão	Prof. Mário Ulloa (Costa Rica/BA) e Prof. ^a Cristina Tourinho (BA).
	V Encontro de Cordas	Violinos – Prof. Rucker Bezerra (UFRN); Profs. Yerko Tabilo, Marina Tavares e Júlio Freitas todos de João Pessoa; Andrey Matos (PA); Violas – Prof. Samuel Spinosa (João Pessoa); Prof. Miguel Smolinski (RN); Cellos – Joel Costa (PA) e Antonio Del Claro (SP/EUA); Contrabaixo – Jorge Silva (Londrina/PR).
	I Semana de Canto Lírico	Prof. ^a Marília Álvares (UFG) e Prof. ^a Marta Martins* (UFG).
	1º Cover Baixo	Prof. Celso Pixinga (SP) e Nilton Wood (SP).
2008	II Semana de Piano	Prof. José Henrique Martins (UFPB), Prof. Paulo José Campos de Melo (PA) e Prof. Dib Fanciss (DF).
	V Semana do Violão	Prof. ^a Cristina Tourinho (BA) e Prof. ^a Maria Haro (Uruguai).
	II Semana de Canto Lírico	Prof. ^a Bartira Bilego* (UFG), Prof. Ângelo Dias (UFG).
	VI Encontro de Cordas	Violinos – Prof. Rucker Bezerra (UFRN), Profs. Yerko Tabilo, Marina Marinho, e José Mauro Correia, estes de João Pessoa; Violas – Profs. Samuel Spinosa e Paulo Eduardo França ambos de João Pessoa; Cellos – Prof. Joel Costa (PA) e Antonio Del Claro (SP/EUA). Contrabaixo – Prof. Jorge Silva (Londrina/PR).

*Prof.^a Bartira foi desligada da UFG após a aposentadoria.

Fonte: Dados da autora

Entre 2009 e 2015, o Prof. Raimundo Luiz Ribeiro, professor de bandolim e de Teoria Musical da EMEM, assumiu a direção da Escola, deixando um legado pedagógico relevante para comunidade acadêmica da instituição, apesar dos contratempos, como situações problemáticas com a estrutura física do casarão e a interrupção do semestre letivo devido à interdição do prédio pela Defesa Civil, no final de 2011 e durante todo o ano de 2012. Segundo Ferreira (2014), nesta gestão, desenvolveu-se o projeto “Música & Memória”, através do qual, em parceria com o Museu Histórico do Maranhão (MHMA), reativou-se o projeto de atendimento às Escolas de Música dos Municípios Maranhenses, realizando *masterclass*, cursos,

oficinas e recitais pelo interior do estado (Quadro 4). Dentre as ações dessa gestão, apontamos ainda a conclusão da Reforma Curricular e a elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Quadro 4 – Atividades pedagógicas e musicais realizadas entre 2009 a 2014

ANO	ATIVIDADES	CONVIDADOS
2009	III Semana de Piano	Prof. Christoph Kürstner (Alemanha/UEMA), Zezé Cassas (MA) e Prof. Daniel Lemos (UFMA).
	Festival Internacional de Contrabaixo “FIC’Z”**	Celso Pixinga (SP), Prof. Mauro Sérgio (MA) e Diógenes Torres (MA).
	III Semana de Canto Lírico	Prof. ^a Marília Álvares (UFG), Ângelo Dias (UFG) e Lenine Santos (SP).
	VII Encontro de Cordas “Comemoração dos 10 anos da Orquestra da Orquestra de Câmara”	Violino: Prof. Rucker Bezerra (RN); Yerko Tabilo (João Pessoa); Pedro Oliveira* (Fortaleza); Marina Marinho (João Pessoa); Júlio Freitas (João Pessoa) e Ana Carolina Petrus* (João Pessoa); Viola: Samuel Spinosa (João Pessoa); Paulo França (João Pessoa); Robério da Silva (João Pessoa); Cello: Andreyna Guerra (João Pessoa) e Antonio Del Claro (SP/EUA); Contrabaixo: Jorge Silva (Londrina/PR).
2011	I Oficina Internacional de Ópera	Maestro Marco Pucci Catena (Itália) e o Tenor Maécio Gomes (MA/Itália). Correpetidora: Prof. ^a Andréa Lúcia Rodrigues.
2012	I Semana de Música de Câmara	Piano: Rosiane Lemos Vianna (MG) e Paulo José Campos Melo (PA); Cordas: Kayami Satomi Farias (Campinas-SP), Mábio Rocha Duarte; Canto: Marília Vargas, Adriano Pinheiro (Goiânia-GO); Sopro: Claudio Abrantes (AM), Wagner Barbosa e Anor Luciano (São João da Boa Vista-SP).
2013	II Semana de Música de Câmara	Educação Musical e Musicalização Infantil: com a Professora Samara Staub (UFAM); Guitarra: Prof. Sandro Haink (SP); Percussão e Bateria: Prof. Ricardo Aquino (PA) e Wanderson dos Santos Silva (MA); Flauta transversal: Prof. Toninho Carrasqueira (SP) Violão: Maurício Carrilho (RJ) e Alisson Alípio (PR); Clarinete e Saxofone: Prof. Pedro Paes (RJ); Análise Musical: Prof. Orlando Fraga (PR); Cavaquinho: Prof. Jayme Vignoli (RJ); Bandolim: Prof. Pedro Amorim (RJ);
	Masterclass de Piano	Eudóxia de Barros (SP).
2014	III Semana de música de Câmara	Curso re-estruturação de técnica pianística: Prof. José Henrique Martins (UFPB); Violino: Maria Grigorova (UFAM) e Mabio Rocha Duarte (UFU); Viola: Marcio Heraldo Matos da Costa (PA);

	<p>Violoncelo: André Micheletti (SP); Contrabaixo: Waldir Bertipaglia (RJ); Canto: Angela Barra (UFG); Flauta: Lucas Robatto (UFBA); Oboé: Javier Balbinder (Argentina/ OSPA); Fagote: Aloysio Fagerlande (UFRJ); Trompa: Antônio Augusto (UFRJ); Percussão: Ricardo Aquino (UFPA).</p>
--	--

* Foram alunos e ex-participantes da Orquestra de Câmara da EMEM que, ao concluir o curso da EMEM, continuaram seus estudos em outros estados.

Fonte: Dados da autora

Com a estabilidade do quadro de professores, a continuidade dos cursos e a reforma curricular, muitos alunos puderam concluir seus estudos nos cursos da EMEM, inclusive no curso de piano, conforme destacamos no quadro a seguir:

Quadro 5 – Concluintes do Curso Técnico de Piano da EMEM

Ano de conclusão do Curso de Piano	Formandos	Local e Data
1985	Rose Mary Fontoura	TAA
1992	Ana Neuza Araújo Ferreira	Teatro Paria Grande
1993	Joseleno Moraes Gonçalves de Moura	Teatro Paria Grande
2008	Luisiane Cristina Sá de Almeida	Teatro João do Vale
2009	Adriana Soraya Carvalho Santos	Auditório José Martins - EMEM
	Lara Nina Padilha	Teatro João do Vale
	Maria do Rosário Macêdo	Solar dos Recantos
	Paula Figueiredo	Auditório José Martins - EMEM
2011	Heitor Marques Marangoni	Auditório José Martins - EMEM
2015	Joel Tavares	Auditório José Martins - EMEM
	Calebe Vidal Nunes Alves	Auditório José Martins - EMEM

Fonte: Dados da autora.

Nos anos de 2015 a 2018, na gestão do Prof. Manoel da Conceição Santos Mota, a escola conseguiu realizar as reformas necessárias e emergenciais para o seu total funcionamento. O “mirante” foi reativado, após a construção da escada de acesso às salas, as quais permaneceram inativas por oito anos. Além da construção da escada, a SECMA reformou o prédio anexo, recuperando 15 salas de aula e a sala de ensaio. Em 2018, o Projeto Político Pedagógico da EMEM foi aprovado pelo CEE.

3.2 Curso Fundamental Infantil de Piano

De acordo com as atas e os documentos pesquisados na secretaria da escola, não foi possível encontrarmos registros referentes à organização dos cursos infantis. Segundo depoimentos de ex-diretores e professores, as turmas teóricas eram formadas por crianças e adultos, e a iniciativa de estruturar turmas infantis somente ocorreu na gestão do Prof. Padilha. Em seu depoimento, a Prof.^a Leni Cotrim Nagy²⁶ relata que:

Quando eu entrei na escola fui contratada na direção do Prof. Padilha e foi no prédio da rua da Savedra. Lá, eu não tive nenhuma criança como aluna. Os alunos já estavam na fase da adolescência. Foi no prédio atual que começou o curso de criança. Trabalhei por 12 anos e depois fiz o concurso quando passei pouco tempo. (Prof.^a Leni Cotrim Nagy – 07 de março de 2020).

Apesar de não ser possível determinar a data exata da criação do curso infantil de piano, é inegável a presença das crianças no referido curso. Para atendê-las apropriadamente, os professores de piano, com o apoio da diretora Prof.^a Tânia Rêgo, promoveram o “1º Seminário Pedagógico de Piano”, evento realizado durante a “1^a Semana do Piano”, contando com a supervisão do Prof. Dr. José Henrique Martins (coordenador do Curso de Piano da UFPB), que orientou os debates direcionados à reestruturação do curso adulto, e da Prof.^a Dra. Vivian Siedlecki (professora de piano da EMBAP), que forneceu as diretrizes e o suporte musical e pedagógico necessários para a organização do programa do curso infantil.

3.2.1 Programa do Curso

A elaboração de um programa de instrumento não é uma tarefa simples, principalmente quando tratamos da implantação de reformas curriculares que alteram e expõem os procedimentos educacionais da escola (Kaplan, 1987). Não existe um programa ideal, que atenderá eficazmente a todos os quesitos do ponto de vista do aprendizado do instrumento. Entretanto, apesar das deficiências e das possíveis lacunas encontradas, o programa é necessário para nortear os planos de ensino dos

²⁶ Entrevista cedida pela Prof.^a Leni Nagy, em 07 de março de 2020.

professores que ministram as aulas de piano, além de unificar o formato da avaliação e limitar o tempo de permanência do aluno no curso.

Quanto ao conteúdo programático observamos características do ensino tradicional de piano e se caracteriza pelo aprendizado do repertório da música erudita escrita para este instrumento, seguindo o modelo de curso de piano-erudito europeu, difundido no final do século XIX. Determinadas ações são inerentes a esse processo de aprendizagem:

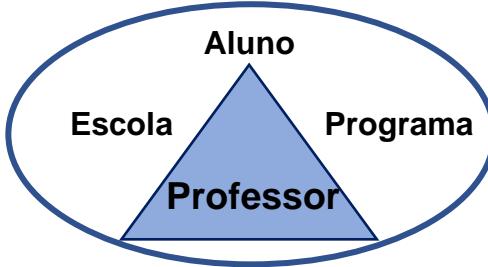
- ✓ Uso de um programa de estudo delimitado e que deve ser cumprido em um determinado tempo, contendo métodos e peças classificados imprescindíveis para o aprendizado;
- ✓ Agrupamento de métodos e peças por graus de dificuldade aplicados simultaneamente;
- ✓ Prioriza-se a execução solo;
- ✓ Privilegia-se a memorização e a execução de peças que demonstrem a aquisição de habilidade motora.

De acordo com Glaser (2005, p. 39):

[...] nesta abordagem, o importante é garantir o conhecimento a ser ensinado, independentemente das reações do aluno. Parte-se do pressuposto de que a educação contribui para um processo de ajustamento social e, neste aspecto, torna-se importante que o aluno seja capaz de realizar as tarefas dentro do tempo que lhe foi destinado para isso. Cabe ao professor conduzir o aluno, apresentar-lhe os modelos importantes para sua educação e ser responsável por todas as decisões; e cabe ao aluno unicamente executar as prescrições recebidas no espaço de tempo determinado. Após o estudo de um determinado conteúdo, espera-se que o aluno seja capaz de reproduzi-lo, cabendo ao professor avaliar o teor desta reprodução.

No que diz respeito ao ensino tradicional de piano, percebemos que ora o ensino é centrado no professor, ora no programa. No primeiro segmento, o professor é a autoridade máxima em sala de aula, visto como o único capaz não só de compreender e dominar a técnica pianística, como também de executar as obras musicais, além de ter a última palavra quanto à interpretação e à execução musical mais adequada, como exemplificado no Gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Ensino Tradicional de Piano centrado no professor

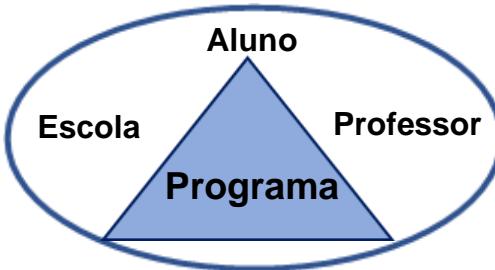


Fonte: Monteiro (2009, p. 5).

Dessa forma, o aluno é considerado desabilitado e dependente exclusivamente das orientações do professor para tocar o instrumento. Ademais, em determinados casos, o professor apenas reproduz o modelo que lhe foi ensinado, mantendo uma prática docente desprovida de atitudes reflexivas e que busca a melhor maneira de unir elementos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Em contrapartida, o ensino tradicional de piano, centrado no programa, privilegia os conteúdos programáticos. O aluno deve, portanto, cumprir com êxito todo o programa, sob a responsabilidade do professor, como está ilustrado no Gráfico 5. De acordo com Glaser (2007, p. 36), cabe ao professor “[...] cuidar do cumprimento da programação [...] guiar, conduzir e decidir o que é melhor para o aluno, escolher os estudos e peças que ele deve efetivamente aprender”.

Gráfico 5 – Ensino Tradicional de Piano centrado no programa



Fonte: Monteiro (2009, p. 3).

Desta maneira, a elaboração do programa é feita a partir do material didático previamente determinado, composto por livros e apostilas, cujas atividades seguem uma ordem progressiva de dificuldade e que serão aprendidas pelo aluno, seguindo a orientação do professor. Este programa é entregue aos docentes e seguido obrigatoriamente por todos os alunos matriculados no curso. Neste segmento de ensino, o professor tem autonomia para modificar seu planejamento pessoal, a fim de

promover o aprendizado de seus alunos, na utilização de um material complementar e na escolha de repertório adicional.

Com isso, o programa é minuciosamente estruturado em etapas ordenadas subsequentemente. Dessa maneira, os conteúdos a serem aprendidos respeitam uma determinada ordem pré-estabelecida, de complexidade progressiva e crescente, levando em consideração a técnica e a leitura musical, respeitando os critérios idealizados por parte da equipe que o planejou. Segundo Mizukami (1986, p. 31),

A ênfase da proposta de aprendizagem desta abordagem se encontra na organização (estruturação) dos elementos para as experiências curriculares. Será esta estruturação que irá dirigir os alunos pelos caminhos adequados que deverão ser percorridos para que eles cheguem ao comportamento final desejado, ou seja, atinjam o objetivo final. A aprendizagem será garantida pela sua programação. Segundo tal abordagem, o professor terá a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando igualmente fatores tais como economia de tempo, esforços e custo.

Observamos que o programa Curso Fundamental Infantil de Piano (Anexo A) foi organizado seguindo o ensino tradicional de piano, conforme elucidamos acima, apresentando características dos segmentos nos quais este ensino se consolidou, desde o século XIX, aos moldes dos conservatórios europeus, em que o aluno assume uma postura passiva de receptor e reproduutor de instruções. Segundo Fonterrada e Glaser (2006, pp. 92 - 93),

É preciso esclarecer que as abordagens de ensino tradicional e behaviorista têm sido questionadas há anos na área educacional, por não considerarem o fator emocional no processo de aprendizagem, enfatizarem o resultado (produto) e não o processo, e pelo fato de as decisões serem tomadas para o aluno e não por ele (ou em conjunto, aluno e professor), além de a motivação ser considerada como fator externo ao aluno, não se aproveitando as suas experiências fora da sala de aula. Embora em certos contextos apresentem resultados positivos, sua utilização sem reflexão crítica tem sido constante objeto de discussões.

No tocante, a intenção de apresentar o programa do Curso Fundamental Infantil de Piano não é de emitir juízo de valor quanto à sua proposta e finalidade, mas compreender os mecanismos que relacionam o pensar e o fazer na prática do ensino do piano.

3.2.2 Habilidades desenvolvidas

O programa do Curso Fundamental de Piano da EMEM foi organizado fundamentalmente em duas partes: Técnica e Leitura Musical, desde o 1º período, como podemos observar no Anexo 1. Entendemos por técnica: os aspectos relacionados aos meios necessários para a execução pianística, “[...] a melhor maneira de coordenar os variados movimentos necessários para interpretar uma obra musical” (KAPLAN, 1987, p. 17). Portanto, a técnica abrange:

- ✓ a postura corporal em relação ao instrumento (das mãos, ombros, dedos e pernas);
- ✓ os movimentos dos braços e das mãos durante uma execução;
- ✓ as articulações *legato*, *staccato*, *non legato*;
- ✓ o deslocamento horizontal nos movimentos paralelo e contrário;
- ✓ a mudança de posição, mãos alternadas, mãos espelhadas, mãos juntas;
- ✓ a passagem do polegar;
- ✓ o dedilhado na execução das escalas, dos acordes e dos arpejos, bem como nas suas inversões;
- ✓ as indicações de dinâmica e da agógica (*rit.*, *rall.*, *accel.*, *a tempo*, *fermata*);
- ✓ utilização dos pedais *sustain*, *sostenuto* e *una corda*.

3.2.3 Material didático

O material didático de música é um recurso pelo qual os alunos desenvolvem habilidades técnico-musicais, de acordo com Gainza (1988, p. 105), “[...] o método representa um conjunto de ideias, exemplos e sequências pedagógicas segundo o enfoque particular de um determinado especialista”. Isso pode explicar as diferentes abordagens existentes nos livros, requerendo do professor conhecimento da proposta de cada autor, para atingir determinados objetivos dentro de sala de aula.

Os métodos utilizados no referido curso para a progressão destas habilidades são: A dose do dia, 1º Mestre de piano, Mikrokosmos e Hanon.

✓ “A dose do dia”

É um livro composto por pequenos estudos técnicos diários, dispostos em 5 grupos, contendo, cada um, 12 lições. No Curso Fundamental Infantil de Piano, são usados os volumes: *Mini-livro*, *Preparatório* e *Elementar*. Os exercícios são curtos e de fácil memorização e as ilustrações estão relacionadas às competências que serão desenvolvidas naquela lição. A proposta da autora é a aquisição da linguagem musical por meio da notação tradicional. A maioria das atividades foi escrita na tonalidade de dó maior, nas claves de sol e de fá e sem indicações de agógica ou dinâmica.

Na Figura 1, destacamos as primeiras lições do *Mini-livro*, as quais seguem a abordagem do dó central, com as mãos alternadas e variação de articulações associadas às figuras ilustrativas, com vistas a auxiliar a criança na compreensão na execução.

Figura 1 – Lições “Andando” e “Pulando”



Fonte: Burnam (1987, p. 5).

✓ “Mikrokosmos”

Esta coleção didática foi composta entre 1926 e 1937 pelo compositor Béla Bárton, contendo 156 estudos, distribuídos em 6 volumes, dos quais, 3 foram incluídos no programa do curso. Os exercícios se apresentam na ordem progressiva de dificuldade, visando ao aprendizado da leitura musical e de aspectos técnicos como: coordenação das mãos, mãos alternadas, mãos em espelho e mudança de posição das mãos. Nessa coletânea, há estudos compostos em diversas tonalidades, em escalas pentatônicas, nos modos gregos, politonalidades com variações de

andamento, alternância de compassos, ritmos sincopados e peças para 2 pianos. Ao analisar a obra de Bárton, Fucci-Amato (2010, p. 216) afirma que

Tal obra de Bartók guarda semelhanças com a produção de Bach no sentido de que ambas são destinadas ao ensino da técnica pianística em um crescendo técnico e estrutural, sendo que, no caso do Mikrokosmos, esse crescendo inclui a linguagem musical moderna, com o aproveitamento total do piano e de suas possibilidades de expressão.

Na figura 2, apresentamos as primeiras lições do 1º volume, em que o autor já introduz a notação musical nas claves de sol e de fá, mantendo um distanciamento de duas oitavas (2/8^a) entre a mão esquerda e direita, em que os braços se mantêm ao lado do corpo, formando um ângulo de 90º com as teclas do piano, o que facilita o relaxamento desses membros em movimento paralelo. As melodias em uníssono devem ser executadas *legato*, obedecendo o andamento determinado e, no final de cada uma, está especificado o tempo de duração de cada atividade.

Figura 2 – “Mikrokosmos nº 1”

Six mélodies à l'unisson
 Sechs Unisono-Melodien
 Hat unisono dallam

Fonte: Bartók (1987, p. 12).

- ## ✓ “O primeiro mestre de piano”

Composto por Carl Czerny, este método foi organizado por seções, contendo vários exercícios, nos quais as dificuldades técnicas são progressivamente estudadas. Czerny escreveu diversas coletâneas, voltadas para o desenvolvimento da técnica pianística, mas o curso de piano adotou o 1º mestre, por compreender que seus estudos são mais apropriados para os alunos iniciantes. A lição 1 (figura 3) é elaborada apenas na clave de sol, mantendo as mãos na região média e aguda do instrumento e isso se mantém até a 31ª lição.

Figura 3 – “1ª lição”



Fonte: Czerny (1967, p. 1).

✓ “O pianista virtuoso em 60 exercícios”

Popularmente conhecido como “Hanon”, em homenagem ao seu autor, Charles-Louis, este método é um conjunto de 60 estudos de mecanismo para aquisição de habilidade, independência, força e perfeita igualdade dos dedos. Dividido em seções de exercícios preparatórios, arpejos, escalas e oitavas, este livro é usado a partir do 7º período do curso e, por isso, os alunos praticam apenas a primeira seção, na qual todos os estudos foram escritos na tonalidade de dó maior, exemplificado na figura abaixo:

Figura 4 – Estudo nº 1

The Virtuoso-Pianist.
Part I.
Preparatory Exercises for the Acquisition of Agility, Independence,
Strength and Perfect Evenness in the Fingers.

Stretch between the fifth and fourth fingers of the left hand in ascending; and the fifth and fourth fingers of the right hand in descending.

You should play the 20 exercises in this First Part, begin with the metronome set at 40, gradually increasing the speed up to 108; this is the meaning of the double metronome mark at the head of each exercise.

Lift the fingers high and with precision, playing each note very distinctly.

C. L. HANON

1. (M.M. 40 to 108)

Fonte: Hanon (1997, p. 5)

Ainda para o desenvolvimento musical dos alunos, o Curso Fundamental Infantil de Piano utiliza os seguintes métodos: *Piano Lessons* e *Piano Solos* (vol. 1 e

2), *Piano pré-iniciante e nível I, Piano course* (vol. I e II), *Meu Piano é divertido* (vol. 1) e *Curso para piano* (vol. I e II), os quais detalharemos a seguir.

✓ “*Piano Lessons e Solos*”

Estes métodos foram organizados por Barbara Kreader, Fred Kern, Philip Keveren e Mona Rejino, além de outros colaboradores. Possuem pequenas lições com uma grande variedade de estilos. É um material colorido, ilustrado e que chama a atenção das crianças. As primeiras atividades apresentam notação não convencional com a posição das mãos em *cluster*²⁷ nas teclas brancas e pretas, organizadas de maneira que o professor pode tocar com o aluno.

Na figura 5, observamos que o desenho do teclado, no canto superior da partitura, indica a localização das notas para auxiliar o aluno. A leitura é direcionada seguindo os movimentos ascendentes e descendentes das figuras. O acompanhamento vem escrito no final da peça para que a música seja tocada na formação de piano a 4 mãos.

Figura 5 – “Old MacDonald had a band”

The figure consists of three parts. The top part is a piano keyboard diagram with 'L.H.' and 'R.H.' labels and fingerings (3, 2 and 2, 3, 4) above the keys. The middle part is a cartoon illustration of a band: a bear on the left playing a trumpet, a bear in the center playing a trumpet, a person in the middle playing a drum set, and a bear on the right playing a tuba. The band is labeled 'Old Mac'Do's Band'. The bottom part is the musical score for 'Old MacDonald Had a Band'. It includes a piano part with lyrics 'Old In Mac his - Don band ald be had had a a band, horn.' and an orchestra part with a tempo of 'With energy (♩ = 120)'. The score is in common time and includes dynamics like 'f' and 'p'.

Fonte: Kreader et al. (1996, p. 34).

Dentre os métodos, essa coletânea desenvolve as habilidades criativas de criação, improvisação e apreciação. É acompanhada por um CD com todos os acompanhamentos gravados em 3 andamentos: lento, médio e rápido. De acordo com Zorzetti (2010, p. 59), esta coletânea,

²⁷ Cluster é um acorde formado por notas consecutivas.

[...] visa desenvolver a coordenação rítmica e técnica (Listen & Respond), reforçar a compreensão e o reconhecimento de formas musicais e símbolos (Reading & Discover) e expandir o conhecimento de conceitos recém-aprendidos através da improvisação e composição (Imagine & Create). De acordo com os autores, tais atividades podem ser adotadas tanto em aulas individuais como em grupo e são todas destinadas a “fazer música”.

Na figura 6, destacamos a possibilidade de exploração sonora, na utilização da tampa do piano como um elemento inovador e criativo, promovendo outras experiências dos alunos com o próprio instrumento.

Figura 6 – Lição “Knock - Knock Joke”

The figure shows a musical score for a piano piece titled "Knock-Knock Joke". The score includes a diagram of piano keys with fingerings (4, 3, 2, 2) for the right hand and 2 for the left hand. The title "Knock-Knock Joke" is centered above the music. The lyrics "Knock on piano cabinet" and "Who's there?" are repeated in a call-and-response format. A cartoon illustration of a person knocking on a piano cabinet is shown, with the text "Guatemalan" next to it. The score is in common time (indicated by a '4') and includes a tempo of 135 BPM. The piano part starts with a forte dynamic (f).

Fonte: Kreader et al. (1996, p. 33).

O segundo volume é formado por composições dos autores, canções folclóricas de diversas nacionalidades – com predominância do folclore americano – e adaptações de peças de compositores como Beethoven, Diabelli, Bizet, Berens, dentre outros. As habilidades criativas estão presentes em apenas 2 lições.

A Notação convencional é estabelecida e a exploração da dinâmica, da agógica, do fraseado e das articulações são predominantes (Figura 7). Os autores mantiveram as informações preliminares para execução na própria partitura, cujo padrão é encontrado nos primeiros volumes. Infelizmente, a lições foram compostas e transcritas apenas nas tonalidades de Dó Maior, Ré Maior, Sol Maior, Fá Maior e Lá menor.

Figura 7 – Lições “Circle dance” e “Watercolors”

The image shows two musical pieces: 'Circle Dance' and 'Watercolors'.
Circle Dance: Lively tempo (♩ = 182). The piano part consists of two staves. The first staff has a treble clef, a common time signature, and a key signature of one sharp. The second staff has a bass clef, a common time signature, and a key signature of one sharp. The lyrics are: 'Round in a circle we spin to the melody'. The piano part includes a 'Two-Note Slur' instruction and a 'UNIT 3' pedaling section.
Watercolors: Delicately tempo (♩ = 103). The piano part consists of two staves. The first staff has a treble clef, a common time signature, and a key signature of one sharp. The second staff has a bass clef, a common time signature, and a key signature of one sharp. The lyrics are: 'dix-ey and the ai-ee, 'til we fall down'. The piano part includes a 'UNIT 3' pedaling section and a 'Watercolors' illustration.
Pedaling Instructions:
Circle Dance: Two-Note Slur: A two-note slur is a curved line connecting two notes of different pitch. It means to play smoothly, connecting the notes by passing from the first finger to the second (legato).
Watercolors: Interval of a 5th: On the piano, a 5th skips three keys. On the staff, a 5th skips three notes from either a line to a line or a space to a space.

Fonte: Kreader et al. (2003, p. 22 e 23).

✓ “Curso para piano” (vol. I e II)

Estes métodos foram organizados por Michael Aaron, contendo lições e pequenas peças do próprio autor, além de arranjos de canções folclóricas americanas e de obras do repertório erudito. A escrita convencional é apresentada logo na primeira lição, seguindo a abordagem pelo dó central, utilizando as claves de sol e de fá simultaneamente. Suas lições são organizadas progressivamente para que o aluno se familiarize com os elementos da linguagem musical. O autor ainda apresenta noções rudimentares de harmonia, de transposição e de lições em outras tonalidades, como: Lá M, Sib M e Láb M. Na figura 8, a composição “*The breakers*” explora as várias regiões do piano, o cruzamento de mãos, o uso do pedal direito, a dinâmica e agógica.

Figura 8 – “The Breakers”

The Breakers
 Have you spent a day at the sea shore? If you have, you probably experienced the thrill of the surging tide, as it rolled on to the beach and broke into countless white caps. Try to picture this when playing “*The breakers*.” The melody is in the treble staff and should be well accented. Use the pedal as indicated.

Allegretto
 The score consists of three staves of music. The first staff is in common time, the second in common time, and the third in common time. The treble clef is used for the first two staves, and the bass clef for the third. The key signature is one sharp. The music features continuous eighth-note patterns in the treble and bass staves, with the right hand (R.H.) and left hand (L.H.) playing in different octaves. Pedal markings (R.H. and L.H.) are placed above the staves to indicate when the right and left pedals should be depressed. The score is marked with dynamic instructions such as *mf* and *mp*, and includes a tempo marking of $\frac{2}{4}$ and a dynamic marking of $\frac{3}{2}$.

Fonte: Aaron (1975, p. 32).

✓ “Piano course” (vol I e II)

De modo semelhante ao livro “Piano Course”, este método inicia a leitura musical com abordagem de dó central, na escrita convencional na clave de Sol e de Fá conjuntamente. As primeiras lições trazem, no final da página, o acompanhamento para que o professor toque com o aluno. Um ponto negativo deste livro é a indicação de dedilhado em todas as notas e a maioria de suas peças remeterem a canções tradicionalmente americanas. Destacamos a peça “The birch canoe” (Figura 9) por ser a primeira atividade escrita na tonalidade de dó menor. No volume 2 do *Piano Course*, a autora apresenta algumas lições na escala pentatônica.

Figura 9 – “The Birch Canoe”

Fonte: Fletcher (1977, p. 7).

✓ “Piano pré-iniciante e nível I”

Compostos por James S. Bastien, estes métodos são destinados ao público infantil. Todas as páginas têm gravuras e o visual colorido cativa a criança, entretanto, suas propostas seguem as mesmas abordagens dos métodos já citados: leitura convencional, posição alternada das mãos, apresentando rudimentos da teoria musical.

Figura 10 – “Marchando”

Fonte: Bastien (1997, p. 6).

- ✓ “Meu piano é divertido”

Esse é o único método brasileiro que compõe o material didático do Curso Fundamental Infantil da EMEM. Segundo a autora, este livro foi elaborado para que “[...] além de ensinar, proporcione alegria, prazer aos estudantes em sua prática, não destruindo assim o amor natural que a maioria deles sente pela música.” (BOTELHO, 1976, p. 2). Como os demais livros da década de 70, segue o ensino tradicional de piano com a escrita convencional e a leitura das claves de Sol e de Fá ao mesmo tempo na abordagem do dó central.

Sendo um livro elaborado exclusivamente para o público infantil, é bastante ilustrado, com muitas atividades teóricas complementares e, por ser escrito na língua portuguesa, é de fácil compreensão. O repertório é composto por pequenas canções da própria autora (figura 11) como também de canções populares estrangeiras e nacionais.

Figura 11 – “O índio triste” na tonalidade de Dó menor

O ÍNDIO TRISTE

Fonte: Botelho (1976, p. 55).

Convém mencionarmos que a autora repete os mesmos conteúdos em várias lições. Com relação a este livro, observamos que:

- ✓ Das 79 atividades, as mãos permanecem na posição do dó central até a 39^a lição;
- ✓ A fórmula de compasso só é apresentada na lição 18^a e apenas os compassos 2/4, 3/4 e 4/4 são reforçados;
- ✓ Apenas a lição 58 deu-se no compasso 6/8 e a lição 42 no compasso 6/4;
- ✓ Somente a lição 77 foi escrita com uma melodia e acompanhamento em acordes de 3 sons.
- ✓ Há cruzamento de mãos unicamente nas lições 60, 61 e 74;

- ✓ As mãos não ultrapassam o intervalo de 1/8^a;
- ✓ As lições foram compostas nas tonalidades de Dó M, Sol M, Fá M, Lá m e Mi m;
- ✓ A lição 50 é a única peça composta na tonalidade de dó menor (figura 11).

Para Moreira (2005, p. 163),

O gosto pelo piano ainda sobrevive, razão pela qual os cursos desse instrumento continuam a ser oferecidos. O modo como têm sido ministrados, contudo, nem sempre se adapta às profundas modificações nos modos de vida e condições sociais atuais. Durante a pesquisa, em alguns casos, constatou-se que a aula de piano se limita ao desenvolvimento da habilidade de leitura, podendo concentrar-se exclusivamente no “método” ou adotando materiais complementares – peças avulsas e a quatro mãos, livros com exercícios de técnica e, até mesmo, peças do repertório popular - com o mesmo propósito.

De acordo com Rodrigues (2011), a partir do período VI, é incluso no programa, o livro “14 peças fáceis” (*Anna Magdalena Bach*), visando ao estudo da polifonia, e, no período VII, o estudo dos autores românticos e suas obras: Álbum para a Juventude (*Robert Schumann*), 25 Estudos fáceis e progressivos op. 100 (*Friedrich Burgmüller*) e Álbum para a Juventude (*Pyotr Tchaikovsky*). O estudo da música brasileira é feito por meio de peças de livre escolha, sendo exigida a execução de uma, pelo menos, por semestre.

Em síntese, o Curso Fundamental Infantil de Piano é pautado no ensino tradicional, centrado no programa, promovendo o desenvolvimento musical dos alunos por meio da aquisição da notação tradicional e das habilidades técnicas. O estudo incipiente das habilidades criativas é estimulado por apenas dois métodos estrangeiros, os quais enfatizam a criação, a improvisação e a apreciação apenas até o 4º período do curso.

4 O ESTUDO DE CASO

O presente estudo traz, como objeto de análise, o desenvolvimento de habilidades criativas, como forma de ampliar as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de modo que a aula dialogue com suas vivências musicais. Ao mesmo tempo, com a integração das habilidades técnicas e criativas, buscamos cumprir com as exigências do conteúdo programático do Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM. A concepção desse trabalho surge a partir da compreensão que temos de um ensino instrumental contemporâneo, abrangente e integrador, o qual perpassa, antes de tudo, pela experiência sensorial e estimula os processos cognitivos das crianças, de acordo com Swanwick (2014). Para a escolha do material didático e a seleção das atividades, tivemos como referencial o modelo **C(L)A(S)P** de Swanwick.

4.1 Metodologia aplicada ao estudo

O estudo de caso com padrão qualitativo revelou-se como a metodologia mais adequada para delinearmos os objetivos, descrevermos e analisarmos os resultados da pesquisa.

A autonomia das nossas ações em sala de aula permitiu o desenvolvimento das habilidades criativas, considerando que “[...] a natureza peculiar de cada modalidade do fazer musical promove diferentes níveis de engajamento cognitivo, afetivo e psicológico” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 21), durante o processo de ensino-aprendizagem que acontece nas aulas de piano dos alunos que estão sob a nossa orientação.

Optamos pela abordagem qualitativa, pois esta investigação não poderia ser realizada apenas com dados numéricos, e sim, a partir de uma análise pormenorizada do objeto, de maneira a melhor interpretar o contexto e a relação dos sujeitos com os acontecimentos ocorridos durante todo o processo investigativo. Segundo Goldenberg (2004, p.53), “[...] o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador”. Além disso, buscamos ser o mais objetivos possível, apesar do grau de complexidade das análises, visto que cada pessoa envolvida na pesquisa é um ser único e isso impossibilita a construção de um conhecimento generalizado, como vemos abaixo:

Frente aos fatos sociais, o pesquisador não é capaz de ser absolutamente objetivo. Ele tem suas preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos, interessa-se por eles e os avalia com base num sistema de valores pessoais. E é com base nessas pré-concepções que irá abordar o objeto de seu estudo. É pouco provável, portanto, que ele seja capaz de tratá-lo com absoluta neutralidade. Na verdade, nas ciências sociais, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno. Essa situação não invalida a pesquisa em ciências sociais. Não há como conceber uma investigação que estabeleça uma separação regida entre o sujeito e o objeto. Os resultados obtidos nas pesquisas não são indiferentes nem à forma de sua obtenção nem à maneira como o pesquisador vê o objeto. Por essa razão é que nas ciências sociais a discussão acerca da relação sujeito-objeto é relevante. O que justifica a existência de diferentes quadros de referência para análise e interpretação dos dados. (GIL, 2008, p. 5).

Quanto à validade do estudo de caso, de acordo com Cunha (2009, p. 73), “[...] um caso pode ser uma pessoa, uma organização, um programa de ensino, um acontecimento particular ou um simples depósito de documentos, desde que tenha um limite físico ou social que lhe confira identidade”. Portanto, o número de sujeitos envolvidos na pesquisa é menos importante que a persistência do pesquisador em observar o problema sob múltiplas perspectivas e realizar uma análise profunda e exaustiva do objeto, a fim de possibilitar o seu conhecimento abrangente.

4.2 Problema e Objetivos da pesquisa

Esta investigação teve início a partir da constatação entre o desequilíbrio das competências estabelecidas no programa do curso infantil – em que há o predomínio do desenvolvimento das habilidades técnicas – e a exígua presença de habilidades criativas. Essa verificação foi necessária para percebermos que a práxis docente, para o ensino do piano, pode ir além dos procedimentos que enfatizam, prioritariamente, a técnica, a notação musical e a interpretação de um determinado repertório. De acordo com Gainza (1988, p. 116), pensar em um modelo de ensino com novas concepções e procedimentos é repensar o sistema unilateral do aprendizado instrumental que se concentrou em “[...] duas obsessões fundamentais: como proceder para ler a música escrita e, depois, como proceder para poder executá-la”.

Diante disso, levantamos o seguinte questionamento: o processo de ensino-aprendizagem, no Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM, tem contribuído para a construção dos saberes dos alunos de forma significativa e contextualizada,

integrando habilidades técnicas e criativas? Segundo França e Swanwick (2002, p. 22),

Acreditamos que a partir da separação conceitual entre a compreensão musical e a técnica, podemos clarear a natureza dessa interação. A técnica se refere à competência funcional para se realizar em atividades específicas, como, por exemplo, fazer um crescendo na performance. Consideramos a compreensão musical como o entendimento do significado dos elementos do discurso musical: materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor (Swanwick 1994). Acreditamos que a compreensão seja uma dimensão conceitual ampla que permeia todo fazer musical. Portanto, composição, apreciação e performance são indicadores comportamentais dessa compreensão e as janelas através das quais ela pode ser investigada.

Fundamentados no pensamento acima e à frente da inquietação pragmática citada anteriormente, passamos a observar o desenvolvimento de habilidades criativas durante as aulas de piano dos alunos matriculados no Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM com o objetivo de estabelecer nesse espaço, uma educação musical integradora, ampliando o conjunto de possibilidades do fazer musical que considera as experiências e os interesses dos alunos e tem o professor como mediador do discurso musical que passa a delinear a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. “[...] Temos que estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar os outros; necessidade de interagir socialmente” (SWANWICK, 2003, p. 67).

Desta forma, entendemos que a educação musical feita durante as aulas de piano com esse direcionamento e de acordo com Penna (2010, p. 49) favorece a organização “[...] dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente”. À vista disso, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Entender a integração das habilidades técnicas e criativas na construção de um ensino dinâmico e artístico;
- ✓ Contribuir para a consolidação do desenvolvimento musical dos alunos através das habilidades criativas;
- ✓ Colaborar para diversificação e ampliação do material didático como apoio teórico e metodológico.

4.3 Cenário

O lócus desta pesquisa foi a Escola de Música do Estado do Maranhão, cujas salas sofreram algumas reformas e adaptações para servirem adequadamente para o desenvolvimento de aulas de música, conforme anteriormente mencionado. A sala de aula utilizada por nós foi a sala 16, mais conhecida como a sala “Enilde Figueiredo”, em homenagem à ex-diretora e professora de piano desta instituição. Este recinto está localizado no 2º andar do prédio principal, no final do corredor à direita, após o acesso pela escada em caracol.

A sala possui revestimento acústico, ar condicionado, 1 piano vertical, modelo Yamaha, 1 banco de piano com regulagem, 2 armários de aço, 1 mesa de escritório, 2 cadeiras giratórias, 1 conjunto escolar com mesa e carteira, janela de vidro e 2 portas francesas que dão acesso às sacadas da sala. Consideramos este ambiente bem iluminado, arejado e espaçoso, comportando adequadamente tanto as aulas individuais quanto aulas coletivas com poucos participantes.

4.4 Os sujeitos da pesquisa

Para a realização desse estudo, foram convidados todos os alunos do curso infantil e que estão matriculados na classe da professora-pesquisadora. Após receber o consentimento, assinado pelos pais e responsáveis (Apêndice B), demos início ao desenvolvimento das habilidades criativas com os alunos/participantes, ao longo do 1º semestre letivo de 2019, iniciado no dia 11 de março e finalizado em 5 de julho. Apresentamos, pois, os participantes da pesquisa descritos no quadro abaixo:

Quadro 6 – Dados dos participantes da pesquisa

Nomes	Idade	Sexo	Período
Adriano	13	Masculino	VII
Ellen	12	Feminino	IV
Lívia	10	Feminino	III
Rahyssa	13	Feminino	VII
Sarah	10	Feminino	III
Sarah Raquel	12	Feminino	IV

Fonte: Dados da autora

4.5 Instrumentos de coleta e análises de dados

Utilizamos os seguintes instrumentos para o levantamento de dados da pesquisa:

- ✓ Diário de bordo;
- ✓ Registro fotográfico;
- ✓ Gravações de áudio e vídeo;
- ✓ Pré-teste;
- ✓ Questionário.

4.6 Coleta e análises dos dados

- ✓ Observação participante

Para a seleção, apresentação e análise dos dados desta pesquisa, optamos pelo método de observação participante, direcionando os registros dos dados gerados durante as aulas individuais e do recital, em que ocorreu a performance das criações dos alunos/participantes. Algumas das vantagens da observação participante são o olhar e o ouvido atentos da pesquisadora com a intenção de melhor apreender, compreender e interpretar os eventos ocorridos no contexto, no qual se deu todo o processo investigativo. Segundo Lüdke e André (1986, pp. 25 - 26),

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Além disso, precisa preparar-se mentalmente para o trabalho aprendendo a se concentrar durante a observação, nos aspectos mais relevantes.

Inicialmente, organizamos o material coletado em duas categorias de análises: a primeira faz referência ao material didático, como apoio teórico-metodológico; a segunda diz respeito às atividades desenvolvidas durante as aulas de piano, seguindo as modalidades centrais do modelo C(L)A(S)P, especificamente o “C – A – P” e sua correspondência com “L – S”, através da seguinte orientação:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. (LÜDKE; ANDRÉ, *ibid.*, p. 49).

4.6.1 Material didático como apoio teórico-metodológico

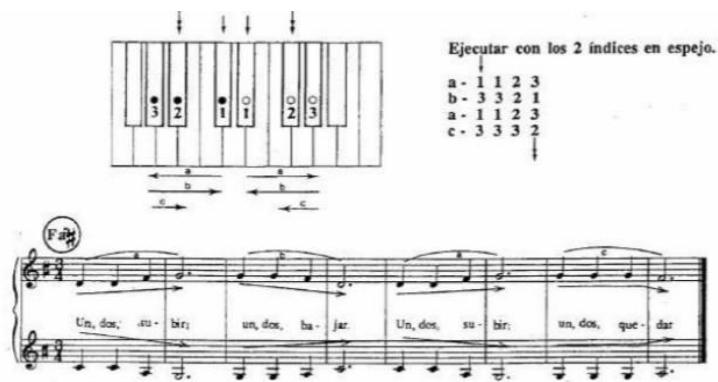
Buscamos selecionar métodos que atendessem às perspectivas da educação musical, através da qual se “[...] enfatiza as qualidades de “expressão”, “sentimento” e “envolvimento”, deslocando nossa atenção do aluno como “herdeiro” para o aluno como “apreciador”, “explorador”, “descobridor”” (SWANICK, 2014, p. 30).

✓ “*Palitos chinos*”

Este método foi escrito pela professora e pianista argentina Violeta Hemsy de Gainza, publicado em 1987. É composto por 35 pequenas lições, denominadas de “palitos”, pelo fato de que, em sua maioria, são tocadas com os dedos indicadores sugerindo a ideia dos “palitinhos chineses”. Em seu repertório, encontramos vários estilos, como jazz, valsa, swing, tango, todos de diversas nacionalidades, como espanhola, cubana, mexicana, argentina.

Nesta obra, a leitura musical ocorre por outros sistemas de notação, referidos na figura 12. Além do pentagrama, a autora utiliza o código-teclado, código-cifrado e outros símbolos para facilitar a compreensão musical dos alunos iniciantes e (GAINZA, 1987).

Figura 12 – “Palitos chinos n. 2”



Fonte: Gainza (1987, p. 13).

Esse livro se destaca por apresentar uma proposta que visa à participação criativa e ativa do aluno, dando ênfase à imitação e à improvisação. Segundo o pensamento pedagógico-musical da própria autora “[...] a participação do ouvido constitui a base da compreensão musical” (GAINZA, 1987, p. 117).

A autora insere alguns arranjos de obras de compositores importantes, como a “Tocata e Fuga em Ré menor”, de Bach, o “Invierno porteño”, de Piazzolla, “Astúrias”, de Albéniz, e a famosa “The Celebrated Chop Waltz”, mais conhecida como “O Bife”, da compositora britânica Euphemia Allen. Todos os palitos podem ser executados a 4 mãos, promovendo um diálogo maior entre o aluno e o professor, também podem ser utilizados entre os próprios alunos e em aulas coletivas.

✓ “*Feito à mão: criação e performance para o pianista iniciante*”

Coletânea composta por 12 peças, criadas por alunos orientados pela educadora musical Cecília Cavalieri França e publicadas em 2008. Essas composições são o resultado da pesquisa de doutorado, nos quais a professora desenvolveu projetos de criação com os alunos de forma oral, sem o uso da notação convencional. Destacamos que todas as obras “[...] são técnica e musicalmente apropriadas para outros jovens pianistas tocarem, pois ficam dentro de limites pianísticos acessíveis” (SWANWICK apud FRANÇA, 2008, p. 60). As peças foram reunidas em três grupos: *Palitos*, *Baladas* e *Jazzy*, atendendo ao modelo **C(L)A(S)P**, em que há o envolvimento integral das modalidades centrais e periféricas abordadas por Swanwick.

Além das inúmeras possibilidades resultantes da exploração das obras desse livro, encontramos, ao final de cada peça, algumas atividades complementares para estimular a criação, a apreciação e a performance dos alunos. Há sugestões de diversas obras musicais, as quais favorecem outras experiências simbólicas e ampliam o repositório de ideias dos alunos. Este material apresenta componentes musicais complexos como síncopes²⁸, ritmos acéfalos²⁹ e anacruses³⁰; além da variedade de compassos tanto simples quanto compostos e variedade de caráter e forma. As melodias foram escritas em alturas e tonalidades diferentes, permitindo a

²⁸ A síncope ocorre quando um som é executado no tempo fraco e se prolonga até o tempo forte.

²⁹ O ritmo acéfalo aparece quando a música começa no tempo fraco ou em uma parte fraca de tempo.

³⁰ Anacruse é uma expressão grega que se dá ao começo de uma melodia ou parte dela que se inicia no tempo fraco do compasso.

exploração sonora e o contato do aluno com todos os registros do piano de diversos tipos de articulação. Ainda encontramos peças com acompanhamentos estruturados em *ostinatos*³¹, acordes e tríades. Para França (2008, p. 8),

Cada unidade propõe a exploração criativa de um elemento específico, seja ele rítmico, melódico, estrutural, harmônico ou técnico. Para tanto, é importante deixar o aluno à vontade para pesquisar, explorar, escolher e elaborar suas ideias musicais. Esse processo envolve o desenvolvimento da percepção, da crítica, da autonomia e do refinamento técnico, uma vez que o iniciante irá buscar soluções para a realização da sua concepção musical.

Apresentamos, na figura 13, a primeira peça da 3^a categoria, em que vários aspectos musicais são acrescentados, de modo a ampliar o aprendizado musical dos alunos: classificação de intervalos, formação de acordes, acompanhamento, forma, dinâmica, agógica, uso do pedal e mudança de altura.

Figura 13 – “Jazzy I”

Fonte: França (2008).

✓ “*Divertimentos para piano*”

Composto pela professora Laura Longo, este livro contém 23 peças e um CD com a gravação de todas as obras interpretadas pela própria autora. Logo nas primeiras páginas do livro, a autora expõe os objetivos e as estratégias para que o professor possa utilizar o material com os alunos em vários níveis de aprendizado.

Dentre os objetivos elencados pela autora, destacamos:

³¹ Ostinato é um determinado motivo ou frase que se repete constantemente numa obra musical.

- Divertir;
- Avivar a sensibilidade e a imaginação;
- Explorar todas as regiões do piano, diferentes tons e modos, climas sonoros;
- Estimular a percepção da forma, fraseado, movimento, movimento sonoro, ritmo;
- Desenvolver o poder de observação, de análise, a atenção e a memória;
- Propiciar o contato e a experiência com diversos conteúdos musicais, num contexto global como se apresenta a música: som, silêncio, melodias, ritmos, harmonia, compassos, andamentos, dinâmica, timbres, forma;
- Mostrar uma outra possibilidade de aprendizado da leitura de uma partitura: partindo do todo para as partes, do som para a escrita;
- Servir de modelo para que o aluno crie suas próprias composições. (LONGO, 2017, p. 14).

As peças se mostram como um roteiro através do qual se dará a experiência musical. O aprendizado pode ser feito por imitação, por gráficos ou pela notação convencional. Foram compostas em diversas tonalidades como Ré Maior, Dó Maior, Lá menor, Sol Maior, Mi menor, Si Maior, escala pentatônica, cromática e no modo mixolídio, para ampliar as estruturas sonoras dos estudantes.

Além disso, outros aspectos musicais são abordados, como fraseado, dinâmica, articulações, uso do pedal, variedade de estilos, ritmos e compassos. Este material apresenta como um elemento importante, sugestões de transposição em algumas peças, sinalizando-se como um desafio e um estímulo para apercepção auditiva dos alunos. Segundo Longo (2017, p. 13),

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

Selecionamos a música nº 17 – “Baião” – para enfatizar a relevância na utilização deste método, pelo fato de a autora considerar as habilidades criativas no processo de ensino-aprendizagem instrumental. A melodia foi divertidamente organizada e construída sob o modo mixolídio, popularmente conhecido como escala nordestina. O início das frases inicia-se com ritmo acéfalo e o uso de notas repetidas reforça um elemento característico do gênero baião. No acompanhamento, a compositora manteve a condução rítmica típica do baião em toda a peça.

Figura 14 – “Baião”

Fonte: Longo (2017, p. 54).

Seguindo as sugestões da autora para estabelecer a aprendizagem musical, esta música pode ser executada na formação de piano a 4 mãos ou piano solo. Se for tocada na primeira formação, o professor pode orientar o aluno a se guiar pelo dedilhado proposto para facilitar o uso tanto da mão direita quanto da mão esquerda, além de servir para um trabalho em práticas coletivas. Tanto na primeira quanto na segunda formação, os alunos terão a oportunidade de criar uma melodia, utilizando o mesmo acompanhamento da mão esquerda. Segundo França e Swanwick (2002, p. 10),

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

Intencionalmente cada título das obras faz referência ao cotidiano da criança, relacionando-os a ambientes, acontecimentos e espaços nos quais elas se divertem. Destacamos os seguintes títulos: *piruetas*, *excursão*, *brincando de bola*, *elefante cruzando a linha do trem*, *labirinto*, *passeio do monstro*, *parque de diversões*, *nana papai*, *arco-íris*, dentre outros.

✓ “Piano Pérolas: quem brinca já chegou!”

Este livro é o resultado do trabalho das professoras Carla Reis e Liliana Botelho, contendo 18 composições organizadas por ordem crescente de dificuldade. Segundo as autoras, todas as peças devem ser aprendidas pelo processo de imitação.

Encontramos, neste material, o uso equilibrado das habilidades técnicas e criativas, promovendo a compreensão musical dos alunos de piano. Dessa forma, através do repertório, o espaço de sala de aula poderá ser tomado pela exploração de vários elementos sonoros, além do amadurecimento do gestual pianístico e da importante integração da técnica para o fazer musical dos alunos (REIS; BOTELHO, 2019).

Assim como nos demais livros selecionados, esta coletânea reúne músicas em diversos gêneros e formas musicais, como tarantela, valsa e barcarola, dentre as quais destacamos as peças de estilos brasileiros, como samba, forró, baião e bossa-nova, as quais geralmente não fazem parte do programa tradicional de piano, principalmente nas fases iniciais do aprendizado. Das dezoito obras, dezesseis foram predominantemente compostas nos compassos simples – binário, ternário e quaternário – e duas, no compasso binário composto. Nove músicas apresentam-se na formação de peça a 4 mãos e as demais para piano solo. Segundo Reis e Botelho (*Ibid.*, p. 10),

Embora as peças estejam organizadas em ordem crescente de dificuldade, você tem total liberdade para usar esse repertório como quiser! Em nosso processo de composição, procuramos criar um caleidoscópio musical, tanto pela variedade das competências técnico-musicais abordadas, quanto pela diversidade do caráter e da atmosfera sonora de cada uma.

Quanto ao material sonoro, ocorre a exploração de toda a extensão do piano, e a ênfase em efeitos sonoros mostra-se como um grande diferencial deste material. Para criarmos os efeitos, em determinadas músicas, há utilização de *clusters* com as mãos espalmadas, reproduzindo a ideia das badaladas dos sinos, de *glissando*, simbolizando o arrastar dos pés, típico das danças de salão, e o uso dos antebraços sobre as teclas pretas e brancas, dando a ideia de um “buraco negro”.

Como exemplo das obras de livro, apresentamos a peça “Tarde de Copacabana”, que possui elementos composicionais da bossa-nova, com o emprego

de acordes com sétima: C7M – F7M, criando uma atmosfera de “[...] fim de tarde na praia de Copacabana” (REIS; BOTELHO, 2019, p. 64). Quanto a outros elementos musicais, as autoras descrevem as habilidades técnico-musicais resultantes do aprendizado dessa obra: percepção auditiva e fixação da distância do intervalo de quintas (dó - sol, mi - si, fá - dó e lá - mi); uso do pedal sincopado³², que exige uma maior compreensão musical por parte dos alunos, sendo seu domínio essencial para a execução pianística; cruzamento de mãos, orientado pelo gestual expressivo, que, de acordo com Telles (2005, p. 8), “[...] é estabelecido em função de decisões interpretativas que fazem parte da construção da expressividade musical”.

Figura 15 – “Tarde em Copacabana”



Fonte: Reis; Botelho (2019).

Sobretudo, esse material exige uma participação maior do professor, visto que, no processo imitativo, ele se apresenta como um referencial para o aluno. De acordo com Kaplan (1987, p. 61), torna “[...] a aprendizagem, ou a conquista de um determinado objetivo, mais fácil, mais rápida e com maiores possibilidades de sucesso para o educando. Finalizando, destacamos o título desse livro que foi construído afetivamente sob um pensamento do educador Rubem Alves:

[...] todo ser humano carrega consigo duas caixas: a de ferramentas na mão direita e a de brinquedos na mão esquerda. Aparentemente, o que é útil mora na caixa de ferramentas; o que é inútil na caixa de brinquedos. Mas isso só aparentemente. Se por um lado as

³² O pedal sincopado permite que o pianista ligue os sons, de forma mais clara e fluida.

ferramentas são meios necessários para a sobrevivência, elas não dão razão para viver. Na verdade, elas servem para abrir a caixa de brinquedos... (REIS; BOTELHO, 2019, p. 10).

Percebemos, a partir da reflexão, que a essência de “Piano pérolas: quem brinca já chegou!” é a integração das habilidades técnicas e das habilidades criativas, atendendo aos objetivos desse estudo.

4.6.2 Habilidades criativas em sala de aula

Elaboramos um plano de atividades, com as obras e as habilidades a serem desenvolvidas distribuídas em 16 aulas, ao longo do semestre letivo da EMEM (quadro 7), mas não foi possível realizá-las com todos os alunos/participantes. Para facilitar o relatório dos dados, separamos as atividades seguindo as modalidades do modelo **C(L)A(S)P**.

Quadro 7 – Plano de atividades para as aulas do 1º semestre de 2019

Aulas	Habilidades criativas	Habilidades técnicas
1 ^a	Apreciação e imitação da peça “Maria fumaça” (Cecília C. França)	Construção do pentacordes ³³ em diversas tonalidades; Articulações legato e staccato; Variações rítmicas; Agógica (<i>rall</i> , <i>rit</i> , <i>acce</i>); Mudanças de andamento (lento/rápido).
2 ^a	Imitação de Palitos chinos nº 3 “Repican las campanas” (Violeta de Gainza)	Anacruse; Escala pentatônica; Movimentos ascendentes e descendentes; Altura dos sons (grave/ médio/agudo).
3 ^a	Apreciação, imitação e improvisação de “Ondas” (Laura Longo)	Clusters; Gestual; Fraseado; Variação de intensidade (<i>mf</i> , <i>f</i> , <i>p</i> , <i>mp</i>).
4 ^a	Apreciação “Carnaval dos animais – Tartaruga” (Camille Saint-Saëns)	Construção das escalas maiores.
5 ^o	Apreciação e imitação de “Palito I” (Cecília França)	Ostinato; Síncope; Forma; Escala pentatônica.
6 ^a	Impovisão “My Own Song On G A B C D” (Hal Leonard)	Pentacordes; Variações rítmicas; Mudança de andamentos (rápido e lento); Material sonoro (uso da região média-aguda do piano); Pulsação.
7 ^a e 8 ^a	Criação livre e espontânea	Diálogo sobre os elementos utilizados para a composição.

³³ Pentacorde refere-se ao grupo de cinco graus conjuntos.

9^a	Apresentação final da criação	
10^a	Imitação da peça “Excursão” (Laura Longo)	Tonalidades; Intervalos; Transposição; Síncope.
11^a	Imitação de Palitos chinos nº 4 “Palitos de carrera – teclas pretas”	Gestual; Cruzamento de mãos; Anacruse; Variação de andamento (lento-rápido).
12^a	Apreciação e imitação da peça “Tarantella” (Liliana Botelho)	Tonalidade menor; Compasso composto; Articulações (<i>legato</i> e <i>non legato</i>).
13^a	Improvisação sobre os acordes da tônica – subdominante – dominante – tônica (I – IV – V – I) na tonalidade do período	Tonalidade (maior e menor); Intervalos; Acordes; Material sonoro; Caráter.
14^a	Apreciação e imitação da música “Asa branca” (Luiz Gonzaga)	Melodia; Acompanhamento; Ritmo; Gênero musical.
15^a e 16^a	Preparação para as avaliações	Revisão dos conteúdos de prova.

Fonte: Dados da autora.

- **Composição**

Foram destinadas duas horas de aula para que os alunos apresentassem suas criações e relatassem as ideias na organização musical das peças, desde a escolha do título, da tonalidade, dos elementos musicais, das associações que eles fizeram, envolvendo situações do dia a dia, e que foram percebidas em cada composição. De acordo com França (2013, p. 13) “[...] a criação é um meio poderoso para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento das ideias musicais, pois permite tomar decisões expressivas a partir da matéria prima sonora”.

Quadro 8 – Relação das criações autorais

Nomes	Composição
Adriano	O coelho andante
Ellen	The little fish
Lívia	Melodia em G
Rahyssa	O andar das formiguinhas
Sarah	Aurora musical
Sarah Raquel	Caminhando no campo

Fonte: Dados da autora.

“O andar das formiguinhas”

Esta criação é de autoria da participante Rahyssa e, dentre as seis criações, foi a primeira a ser apresentada em sala de aula, logo na 5^a aula do semestre. Em seu depoimento, a aluna disse que “[...] quis dar a ideia do trabalho em equipe das formigas. Quando elas saem do formigueiro atrás de comida e quando elas voltam pra casa no final do dia”.

Figura 16 – “O andar das formiguinhas”

O andar das formiguinhas

Rahyssa Victória

Fonte: Dados da autora.

Análise das competências musicais apresentadas na composição:

- ✓ Uso de *ostinato* no acompanhamento da mão esquerda, formado pelo intervalo de 4^a justa;
- ✓ A melodia apresenta saltos de 3as, 4as e 5as em movimentos ascendentes;
- ✓ A dinâmica mostra o começo, o meio e o fim da jornada de trabalho das formigas partindo do *piano*, seguindo para o *mezzo-forte*, chegando no *forte* e realizando a intensidade contrária, apontando para o retorno delas para o formigueiro;

- ✓ Uso do *rallentando* (agógica), para enfatizar o fim do “trabalho” das formigas;
- ✓ Utilização da articulação *legato* na mão direita e o *non legato* na mão esquerda;
- ✓ Quanto ao material sonoro, a melodia explora o registro médio do piano e o acompanhamento, o registro médio-grave;
- ✓ Emprego da escala pentatônica.

“Coelho andante”

A segunda criação a ser analisada é o “Coelho andante”, do aluno Adriano (Figura 35). Em sua fala, Adriano relata que “[...] *eu fiz a minha música assim porque eu gosto muito de coelho e queria mostrar como eles se movem, pulando*”.

Figura 17 – “Coelho andante”

Coelho andante

Adriano Augusto

Allegro

Piano

Pno.

9

rit.

pp

Fonte: Dados da autora.

Análise das competências musicais expressas na composição:

- ✓ A melodia se apresenta inicialmente apenas na mão esquerda por 4 compassos, dando a ideia, segundo Adriano, “*de um coelho solitário indo atrás de outros coelhos*”;
- ✓ O tema inicial se desloca para a mão direita representando o encontro dos “coleguinhas”. Há uma pequena variação de intervalos no 8º compasso;
- ✓ A melodia é formada pelos seguintes intervalos: 4as, 3as, 2as;
- ✓ No compasso 9, há saltos de 6as e de 5as, bem como uma variação da agógica que deve ser executada apenas na repetição servida de elemento surpresa e apontando para o término da peça;
- ✓ A dinâmica parte do *mf* para o *f* e do *f* para o *mp*;
- ✓ Uso da escala pentatônica.

“Melodia em G”

Esta criação foi elaborada pela aluna Lívia, sendo a única criação direcionada para a formação de piano a 4 mãos. Na 7ª aula, essa participante trouxe a base harmônica planejada de casa e cantarolou a melodia em sala, que foi executada em seguida pela professora. Na troca de ideias, aluna e professora reestruturaram a melodia e deram este nome à obra por utilizarem a escala de Sol Maior em toda a sua estrutura.

Diferentemente das criações descritas até agora, Lívia compôs uma música que segundo ela fosse “[...] *divertida e alegre como eu e não queria fazer uma música pra tocar sozinha [...]*”. De acordo com Glaser (2007, p. 9), essa troca de ideias em sala de aula é muito importante pois,

(...) ao oferecer espaço para que o aluno experimente suas idéias e opções, argumentando, discutindo, criando junto, está sendo permitido que o aluno realmente seja co-participante do processo ensino-aprendizagem [...] que mudanças significativas de comportamento ocorrem na medida em que os alunos passam a confiar na liberdade oferecida, a conhecer exatamente quais os limites estabelecidos e a colaborar criativamente sem receio.

Figura 18 – “Melodia em G”

Melodia em G

4 mãos

Lívia Ketully

Reggae

8^{va}

Fonte: Dados da autora.

Análise das competências musicais expressas na composição:

- ✓ Uso da escala de Sol Maior, onde a base harmônica definida é formada pelos acordes da tônica e da dominante com a presença da sétima e da nona (G – D7/9) que se repete como um *ostinato* na parte do piano 2 do início ao fim da obra;
- ✓ Os quatro compassos iniciais compõem a introdução da música, servindo de um tempo preparatório para a chegada da melodia;
- ✓ A melodia surge no “piano 1” em uníssono, utilizando, como recurso sonoro, a região aguda do piano;
- ✓ O contorno melódico está no limite de 1/8^a com intervalos de 3as, usando mínimas, semínimas e colcheias;
- ✓ No 12º compasso, o surgimento do grupo de semicolcheias reforça o caráter dançante da peça, além de marcar o momento da repetição da obra.

“Caminhando no campo”

Na figura 19, está a notação tradicional da quarta criação, cujo título é “Caminhando no campo”, composta pela aluna Sarah Raquel. Em seu relato, ela nos revela que “[...] queria fazer uma música calma, que é um sentimento que eu tenho quando estou passeando e, de vez em quando, dou umas paradinhas para curtir o lugar, entende?”.

Figura 19 – “Caminhando no Campo”

Caminhando no campo

Sarah Raquel

Tranquilo

Pno.

Pno.

Pno.

Pno.

Fonte: Dados da autora.

Análise das competências musicais expressas na composição:

- ✓ Melodia e acompanhamento se desenvolvem com o mesmo padrão rítmico: 1 semínima, seguida por 2 colcheias e 1 mínima, porque, segundo Sarah, “*passeio só tem graça se for com outras pessoas...*”;
- ✓ O motivo é apresentado e, no compasso seguinte, é reexposto intencionalmente mais suave, criando um “*eco*” e trazendo um elemento surpresa nas repetições além do uso da agógica, nos 13º e 14º compassos;

- ✓ Na melodia da mão direita, os intervalos usados são de 3as e 2as, na parte A e de 4as e 5as, na parte B;
 - ✓ Há uma ponte entre as partes A e B que apresenta novos elementos, como a mínima ligada na mão esquerda enquanto a mão direita executa as semínimas;
 - ✓ A partir do compasso 21 até o compasso final, ocorre uma mudança rítmica com o uso exclusivo de mínimas, alteração esta percebida também na dinâmica, que inicia com *mf*, passando para o *p* e finalizando com o *mp*, apontando para o término do passeio;
 - ✓ No último compasso, encontramos a cadência perfeita (C# - F#).

“Aurora musical”

A quinta criação foi elaborada pela aluna Sarah e sua inspiração veio da aurora boreal. Em seu depoimento, Sarah nos relata que: *“eu pensei na mistura dos sons do mesmo jeito que a acontece a mistura de cores durante a aurora boreal que eu vi na internet...daí eu pensei que dá para fazer isso na música”*.

Figura 20 – “Aurora musical”

Aurora musical

Sarah Martins

A musical score for piano in 3/4 time, 7 sharps. The score consists of three staves. The top staff is labeled 'Piano' and the bottom two are labeled 'Pno.'. The first staff begins with a forte dynamic. The second staff begins with a half note. The third staff begins with a forte dynamic. The music features eighth-note patterns and sustained notes. Measure 6 includes a 'rit.' instruction.

Fonte: Dados da autora.

Análise das competências musicais expressas na composição:

- ✓ Uso da escala pentatônica;
- ✓ O acompanhamento foi elaborado com um ostinato formado por um acorde e uma nota solta em mínimas;
- ✓ A melodia é apresentada logo no primeiro compasso, mantendo mesmo desenho rítmico;
- ✓ Percebemos que o contorno melódico ultrapassa a extensão de 1/8^a;
- ✓ O *staccato* presente na primeira nota de cada compasso, dá a ideia de um som que é produzido e logo se dispersa como a luz na aurora boreal. Já o *legato* nos remete à mistura dos sons.

“The little fish”

A sexta composição a ser apreciada é “*The little fish*”, da aluna Ellen. Durante a nossa conversa em sala, a aluna disse que “*a minha música tem a ver com as águas calmas de rio, de peixinhos dando pequenos saltos e voltando a mergulhar*”. A partir desse depoimento, percebemos que “[...] quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva será sua atividade imaginativa” (VIGOTSKI, 2014, p. 13). Ellen ainda nos revelou que “*eu dei esse nome pra minha música porque eu estou estudando inglês. Eu amo inglês!*”.

Figura 21 – “The Little Fish”

The little fish

Ellen Gabrielle

Moderato

Piano

Ellen Gabrielle

Pno.

Fonte: Dados da autora.

Análise das competências musicais expressas na composição:

- ✓ Uso de *ostinato* no acompanhamento, formado por um acorde de graus conjuntos, em semibreves, criando as águas calmas do rio;
- ✓ Há uma introdução curta de 2 compassos;
- ✓ A melodia é formada por colcheias e mínimas imitando o movimento dos peixes e seus pequenos saltos;
- ✓ O contorno melódico mantém o intervalo de 2as no 1º e no 2º tempo de cada compasso e segue com saltos de 3as, 4ª e 5ª justas;
- ✓ Uso da dinâmica indicada pelo sinal de crescendo;
- ✓ As notas da escala pentatônica são usadas na ordem ascendente: do#, ré#, fá#, sol#, lá#;
- ✓ No último compasso, as semibreves tanto na mão esquerda quanto na mão direita sugerem o sentimento inicial da peça relacionado às águas tranquilas do rio.

- Apreciação

Promovemos a apreciação direcionada, levantando algumas questões prévias que orientaram o processo de audição dos alunos:

1. Identificar a melodia;
2. Perceber o som de outros instrumentos;
3. Atentar para as repetições e os contrastes;
4. Escutar as escolhas dos materiais sonoros como altura, duração e intensidade.

De acordo com Swanwick (1994, p. 43), “[...] ouvir é o primeiro da lista de prioridades para qualquer atividade musical”, entretanto essa habilidade se mostrou a mais complexa de todas, por ser a menos desenvolvida no curso, no qual a notação musical e o desenvolvimento da escrita musical precedem à escuta. Como discriminamos no quadro 8, selecionamos 6 peças para provocar a escuta ativa entre os alunos. Dentre os recursos, utilizamos gravações de CD, da internet, da performance da própria professora e dos alunos, após o registro, ora de áudio, ora de vídeo, procuramos promover um diálogo para perceber o que cada um conseguia apreender por meio da apreciação.

A primeira canção que reservamos para a apreciação em sala foi “Maria Fumaça”, cujo ponto central foi a melodia construída com pentacordes, em várias

tonalidades, em movimentos ascendentes e descendentes, em mudanças de andamento e de tonalidades. O uso dessas “5 notas” é uma das primeiras habilidades técnicas estimuladas entre os alunos, através das quais são enfatizados a postura e o toque a partir das articulações *legato* e *staccato*. Além disso, a gravação que usamos apresenta um instrumental rico, que ajudou na observação de todas as questões descritas acima. Utilizamos a letra da música para ajudar os alunos na transposição do pentacorde, anteriormente apresentado apenas pelo processo de imitação.

Já a segunda peça apreciada foi “Ondas”, tendo como foco o gestual expressivo, o cruzamento de mãos, a sonoridade e o uso do pedal direito. A topografia do instrumento facilitou a visualização da alternância dos *clusters*, tanto nos grupos de duas teclas pretas quanto no grupo de três. A apreciação foi feita pela performance da professora e, na imitação, o aluno foi convidado a improvisar, criando uma frase entre os compassos 9 e 16, além de variar o andamento e a dinâmica.

A escuta da peça “Palito I” ocorreu pela performance da professora, como na música anterior. Escolhemos essa criação para reforçar o entendimento de forma musical para introduzir o *ostinato*. Dialogamos com os alunos sobre o fato de *Palitos* ser uma criação de um aluno da mesma idade que eles, mostrando que essa prática pode ser realizada por todos.

Para ampliar o repertório de escuta dos alunos, trouxemos, para a apreciação, a obra “Carnaval dos animais – Tartaruga”³⁴, com uma gravação orquestral, na plataforma *YouTube*, levando o aluno a mergulhar em um imenso universo sonoro, para perceber novos timbres e a execução da escala musical que, assim como o pentacorde, é um procedimento técnico exigido em todos os períodos do programa do curso. Inicialmente, incentivamos os alunos a “tirarem de ouvido” o tema da música “Can-can”, focando na escala em movimento descendente.

A quinta peça que apreciamos com os alunos foi “Tarantella”, com o objetivo de introduzir novos elementos musicais, como o compasso composto e a tonalidade menor. Além disso, essa peça apresenta um contorno melódico que exige uma alternância das mãos e cria um belo gestual pianístico, o que também interfere na sonoridade da obra. A apreciação dessa peça ocorreu através de áudio, gravado no celular da professora.

³⁴ Carnaval dos animais “Tartarugas” - Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=wPHqJTpg0-U>. Acesso em 03 e 11 de abril de 2019.

Por último, selecionamos para essa habilidade, a música “Asa branca”³⁵, apreciada através de um vídeo, de 2015, também disponibilizado no YouTube. Com essa peça, debatemos com os alunos sobre gênero musical, ritmos brasileiros e a riqueza do material sonoro com instrumentos de percussão e do acordeão. Incentivamos cada aluno a “tirar de ouvido” a melodia e escrevemos uma base harmônica simples para que eles pudessem executar a peça solo.

- Performance

Esta habilidade foi desenvolvida em duas etapas: a primeira consistiu em uma apresentação individual dos alunos em sala de aula. No momento, apreciamos, aplaudimos, elogiamos, dialogamos, registramos e, principalmente, ouvimos atentamente os depoimentos surpreendentes de cada um, quanto às inspirações e ideias que tiveram para concretizar essa atividade, cuidadosamente detalhadas neste capítulo. Já a segunda etapa ocorreu em um recital público, ao final do semestre, no dia 04 de julho de 2019, às 18:30 minutos (Anexo A).

O evento foi realizado no Auditório José Martins, o principal espaço de concertos da EMEM, um local climatizado, com 180 lugares disponíveis. Há no local um palco com um piano de cauda, da marca Kawai. A divulgação desta apresentação foi feita através de folderes fixados nos murais da escola e pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. A plateia foi composta por professores e alunos dos vários cursos da EMEM, colegas do núcleo de piano, familiares e pais de alunos, além da participação dos alunos da Prof.^a Ana Neuza e da turma do estágio da formanda Sara Vieira Pontes, aluna da Prof.^a Andréa Lúcia Rodrigues.

Com efeito, as apresentações das composições autorais dos alunos da classe da Prof.^a Andréa Lúcia foi o ápice deste recital. Cada participante narrou seu depoimento público, contando as ideias que tiveram para elaborar as suas peças, e, ao executá-las, conseguiram emocionar e impressionar os presentes com suas belas e expressivas apresentações.

Além de suas criações, os alunos tocaram as peças que aprenderam durante o semestre. O evento foi filmado e fotografado pelos próprios pais dos alunos, os quais, no encerramento, testemunharam o notório desenvolvimento musical de seus

³⁵ Asa branca - Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=zsFSHg2hxbc>. Acesso em: 20 e 27 de março de 2019.

filhos e enfatizaram a alegria que eles sentem em frequentar a escola e a maneira responsável com que os alunos encaram as programações musicais da EMEM. Após este momento, emocionante foi servido um delicioso coquetel.

Este foi o primeiro recital de piano realizado com criações inéditas, elaboradas pelos próprios alunos do curso.

- Questionário

Primeiramente, aplicamos um pré-teste com uma das professoras do curso de piano. De acordo com Gil (2008, p. 134), o pré-teste serve para “[...] evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.”, observando ainda o fato desse assunto ser consideravelmente novo para a realidade do ensino de piano na EMEM. Após receber o parecer favorável dessa participante, encaminhamos o questionário para o e-mail dos quatro docentes de piano da EMEM em atividade.

Essa ferramenta de investigação foi elaborada com oito questões, divididas da seguinte forma: quatro questões fechadas e quatro abertas, buscando uma visão geral das ações pedagógicas de cada docente, focando especialmente na utilização das práticas criativas com seus alunos. As quatro primeiras questões estão relacionadas à formação docente, por considerarmos este preparo importante e de grande responsabilidade do professor. Segundo Glaser (2005, p. 178),

[...] a necessidade de ampliação do conhecimento do professor de piano em direção às áreas da Psicologia e Pedagogia, não o exclui da responsabilidade de aprofundar-se na área específica do ensino musical, e preferencialmente de seu instrumento.

Em relação à formação acadêmica dos docentes, percebemos que todos mantiveram a busca por conhecimentos diversos na área musical, conforme o quadro abaixo:

Quadro 9 – Formação atual dos docentes de piano da EMEM

Professor	Curso Técnico	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado
Ana Neuza Araújo Ferreira	EMEM	Bacharelado em piano (UFRJ)		UFMA
Andréa Lucia dos Santos Ferreira Rodrigues	Conservatório da UFMG	Licenciatura em Música (UEMA)	Educação Musical (CENSUPEG)	Prof-Artes/UFMA
Helen Regina Benevenuto Soares da Silva	Escola de Música da UFRN	Licenciatura em Música (UEMA)		Prof-Artes/UFMA
Joseleno Moraes Gonçalves de Moura	EMEM	Conservatório Brasileiro de Música (RJ)	Regência Coral - CBM (RJ)	
Rose Mary Fontoura Quinzeiro	EMEM	Licenciatura em música – (UNIMES) em andamento	(UNIMES) em andamento	

Fonte: Dados da autora.

Quanto às questões ligadas ao uso de material complementar, notamos que os docentes unanimemente utilizam outros livros e métodos para abordar determinados conteúdos e inserem peças avulsas, para ampliar o repertório dos alunos. Constatamos que essa é uma prática comum entre os professores de piano, com vistas a preencherem as lacunas existentes nos livros didáticos empregados no curso. De acordo com Zorzetti (2010, p. 34),

A escolha do material a ser utilizado deve ser feita com critério, pois é ele, em grande parte, que vai determinar o sucesso ou não dos procedimentos de ensino e aprendizagem. É tarefa do professor atentar para a maneira como cada aluno, individualmente, reage à utilização de tal material e estar aberto às mudanças e ajustes que se façam necessários no decorrer do processo.

Quadro 10 – Material complementar utilizado pelos docentes

Professor	Material didático	Peças/Repertório
Ana Neuza Araújo Ferreira	Poco forte e Mezzo-forte (Ed. Henry Lemoine); Piano pieces for children (Maxwell Eckstein); The joy of recital time (Denes Agay – selected and edited in 1972) Meu piano é divertido II (Alice Botelho); 20 peças fáceis para piano a 4 mãos (Mário Mascarenhas); Explorando música através do teclado (Marrion Verhaalen); Educação musical através do teclado (Maria de Lourdes Junqueira e Cacilda B. Barbosa – 1986) Diorama (Cacilda B. Barbosa).	Folclóricas MPB Trilhas de cinema Pop/Rock Outros
Andréa Lucia dos S. F. Rodrigues	Feito à mão (Cecília França) Piano pérolas: quem brinca já chegou! (Carla Reis e Liliana Botelho); Palitos chinos (Violeta Hemsy de Gainza);	Folclóricas MPB Trilhas de Cinema Pop/Rock

	Divertimentos para piano (Laura Longo); Duetos populares. vol. 1 (Ricardo Nakamura);	Gospel Arranjos de Mark Hayes Outros
Helen Regina B. S. da Silva	Die Klavier Fibel (Willy Schneider); Pieces for piano (Stanford King); Cesi Marciano vol. 1 Preparatório para piano op. 101 (Ferdinand Beyer).	Folclóricas Trilhas de cinema Pop/Rock Músicas populares Gospel
Joseleno Moraes G. de Moura	Játekók (György Kurtág); Lundus Brasiliensis (Ernest Widmer).	Trilhas de cinema
Rose Mary Fontoura Quinzeiro	Piano pérolas: quem brinca já chegou! (Carla Reis e Liliana Botelho).	MPB Trilhas de cinema Pop/Rock Outros Músicas da internet

Fonte: Dados da autora.

Os professores, participantes de nosso estudo, revelaram a utilização de diversos estudos como referências em suas práticas pedagógicas, conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 11 – Referenciais e abordagens norteadores das práticas docentes

Professor	Referencial	Abordagens principais
Ana Neuza Araújo Ferreira	Teoria espiral de Keith Swanwick	Bases psicológicas para fundamentação da aprendizagem musical; Relação entre a experiência intuitiva e análise; Estímulo à criatividade; Respeito à individualidade; Expressão do aspecto individual.
Andréa Lucia dos S. F. Rodrigues	Keith Swanwick Cecília Cavalieri França Violeta Hemsy de Gainza	Criatividade; Expressividade; Afetividade; Diálogo; Individualidade; Vivências e experiências.
Helen Regina B. S. da Silva	Não informou	Não informou
Joseleno Moraes G. de Moura	Liddy Chiaffarelli Mignone	Corporalidade; Emoção; Discurso; Pensamento; Expressividade; Criatividade; Percepção.
Rose Mary Fontoura Quinzeiro	Duas antigas mestras Dalcroze; Suzuki; Carl Orff, Zoltán Kodály; Keith Swanwick; Cecília Conde	Técnicas de relaxamento; Saber ouvir; Postura; Concentração; Envolvimento dos pais; Rotina de estudo.

Fonte: Dados da autora.

Por fim, destacamos as questões associadas ao uso das habilidades criativas que trata da elaboração de material empregado nas aulas de piano (Quadro 12). Por meio desses questionamentos, verificamos a necessidade de um ensino particularizado, visando às necessidades e aos interesses de cada aluno, considerando como resultado um processo de ensino-aprendizagem autônomo e criativo, segundo Fonterrada e Glaser (2006, p. 98):

[...] aspectos importantes do processo de aprendizado, como, por exemplo, o desenvolvimento da sensibilização aos diversos tipos de toque, a importância de “se ouvir”, a busca da auto-suficiência (aprender a aprender) e a criatividade na execução podem ser favorecidos.

Quadro 12 – Habilidades desenvolvidas em sala de aula e elaboração de material personalizado

Professor	Habilidades mais abordadas em sala de aula	Habilidades menos abordadas em sala de aula	Elaboração de material personalizado
Ana Neuza Araújo Ferreira	Imitação; Leitura à primeira vista; Técnica; Estudo do repertório; Apreciação.	Criação; Improvisação.	Apostilas com exercícios de leitura, harmonização e coordenação.
Andréa Lucia dos S. F. Rodrigues	Imitação; Técnica; Estudo do repertório; Criação; Improvisação; Apreciação.	Leitura à primeira vista.	Jogos musicais; Pequenos arranjos.
Helen Regina B. S. da Silva	Leitura à primeira vista; Técnica; Estudo do repertório; Apreciação.	Imitação; Criação; Improvisação.	Cartões com figuras musicais para jogo da memória; Pentagrama e figuras musicais com adesivos para uso em quadro branco.
Joseleno Moraes G. de Moura	Leitura à primeira vista; Técnica; Apreciação; Estudo do repertório.	Imitação; Criação	-
Rose Mary F. Quinzeiro	Leitura à primeira vista; Técnica; Estudo do repertório; Criação; Improvisação; Apreciação.	Imitação; Criação	Peças fáceis para os alunos iniciantes.

Fonte: Dados da autora.

Os professores foram unânimes em afirmar que tanto a criação, como a imitação, a improvisação e a apreciação favorecem a aprendizagem musical dos alunos.

4.7 Análise dos dados

Após a descrição dos principais acontecimentos, realizamos a interpretação dos dados, segundo Goldenberg (2004, p. 96 e 97):

[...] é a hora de exercitar o olhar crítico sobre a pesquisa e verificar quais foram os objetivos iniciais e o que realmente foi alcançado. Somente após explicitar o que se pretendia e os limites do que foi pesquisado, pode-se começar a análise do material coletado.

Para tanto, seguiremos a mesma sequência das categorias de análises obedecida no item anterior, considerando a problemática inicial de nossa investigação: o processo de ensino-aprendizagem, no Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM, tem contribuído para construção do saber dos alunos de forma significativa e contextualizada, integrando habilidades técnicas e habilidades criativas?

- ✓ Material didático como apoio teórico-metodológico

Verificamos que os 4 livros didáticos selecionados, “Palitos Chinos” (GAINZA, 1987), “Feito à Mão” (FRANÇA, 2008), “Divertimentos para Piano” (2003), e “Piano Pérolas: quem brinca já chegou!” (REIS; BOTELHO, 2019), atenderam a essa categoria e se mostraram coesos com a filosofia integradora das habilidades criativas e técnicas do modelo C(L)A(S)P, de Swanwick. As atividades propostas em cada método apresentam diversas abordagens que estimulam o aluno a ouvir, imitar, criar e se autoexpressar.

Outro aspecto importante desse material é o emprego da linguagem e peças adequadas para o público alvo dessa pesquisa, valorizando e respeitando os processos cognitivos das crianças, bem como

[...] suas fases de desenvolvimento e os seus interesses, sabendo que a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música sem conhecer os seus códigos, e que também é capaz de criar, partem dessa experiência para chegar aos conhecimentos teóricos. (AMADO, 1999, p. 39).

Dentre os livros escolhidos, três são publicações de educadores brasileiros, consequentemente trazem elementos musicais característicos da nossa cultura e de

um repertório diversificado, que explora o cotidiano, além de situações vivenciadas e apreciadas pelo público infantil. Destacamos, como aspecto positivo, o fato desses livros favorecerem um fazer musical que vai além da notação musical, primando a interpretação de um determinado repertório, que contempla; noções de harmonia, forma e estrutura musicais, apreciação, história, leitura à primeira vista, materiais sonoros e práticas criativas, contudo sem abandonar a técnica pianística. Segundo Zorzetti (2010, p. 12),

A escolha de material adequado e a forma como é utilizado são fatores preponderantes para o sucesso do processo de ensino. Assim, ao conhecer o material e a abordagem de diferentes publicações, o professor terá, em mãos, maiores possibilidades de escolha e poderá planejar melhor as estratégias de sua ação pedagógica.

Observamos que todos os professores utilizam um material complementar, dentre eles, três docentes adotam métodos cuja proposta é o emprego de práticas criativas: “Játekók”, “Piano pérolas: quem brinca já chegou!”, “Explorando música através do teclado”, “Educação musical através do teclado” e “Diorama”. Quanto à ampliação do repertório, a inserção de peças é uma prática comum entre os docentes onde “trilhas de cinema” são usadas por todos eles, por se aproximarem mais do universo musical dos alunos. Averiguamos que três professores fundamentam as suas práticas pedagógicas nas propostas de educadores musicais, que têm como princípios a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem musical em sala de aula, considerando as experiências musicais do educando a partir de suas vivências, favorecendo o “*learning by doing*” de John Dewey, ou seja, o “aprender fazendo”.

✓ Habilidades Criativas

Apesar de não ser reivindicadas no programa do curso, as habilidades criativas são experienciadas pelos alunos dos demais docentes. Dentre elas, a criação e a imitação são menos desenvolvidas com os alunos, evidenciando o desequilíbrio das competências definidas no aprendizado do piano na EMEM.

Em contrapartida, com os alunos/participantes deste estudo, observamos que a inserção das habilidades criativas trouxe novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula, interferindo positivamente nas ações da

professora que passou a dialogar mais com os alunos, buscando compreendê-los e a partir daí, planejar as aulas para atender aos interesses musicais de cada um, focando no crescimento de determinadas competências e o despertamento de outras habilidades. Para Glaser (2005, p.115),

[...] o aprendizado significativo é aquele que modifica o indivíduo, e em que ele descobre coisas e ao mesmo tempo se descobre no processo de aprender, tornando-se diferente. Este aprendizado ocorre quando o processo faz sentido para o aluno. Cada momento do estudo tem seu significado próprio e é relacionando estes objetivos imediatos aos seus objetivos mais íntimos que o aluno consegue estabelecer o significado pessoal de seu aprendizado.

Por essa razão, a escolha de cada prática foi feita criteriosamente, pois o objetivo era perceber se as habilidades criativas contribuíam para a consolidação do desenvolvimento musical, bem como, aquisição dos elementos da linguagem musical dos alunos. Tanto a Composição quanto a apreciação e a performance enriquecem o fazer musical do aluno como podem ser caminhos para a compreensão musical que segundo França e Swanwick (2002, p. 22) é “[...] o entendimento do significado dos elementos do discurso musical: materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor.

À vista disso, faremos as análises das habilidades desenvolvidas com cada participante individualmente a partir das observações, dos registros de áudio e vídeo que nos foram bastante úteis para a organização dessa etapa.

1º participante: Adriano

Este participante, apesar de ter apenas 13 anos idade, já possui um envolvimento grande com a música, pois toca teclado e canta nas missas e eventos especiais da Igreja Nossa Senhora Aparecida do Munim, no município de Morros/MA. Percebemos que essa atividade regular serve como um poderoso estímulo para o crescimento de suas habilidades criativas. Adriano mostrou, em sala de aula, que tem facilidade em “tirar as músicas de ouvido”, imitar, transpor e improvisar.

Sua vivência e experiência musical contribuíram para que ele fosse o primeiro aluno a nos apresentar sua criação. Isto mostrou que o apoio e o incentivo da família são fundamentais nesse processo. Sua família realiza importantes projetos musicais, como o “Boi de Morros”, que é uma forte manifestação cultural da região. Além disso, seu pai é músico, participante ativo das atividades da referida Igreja.

O nosso objetivo em desenvolver as habilidades criativas, nas aulas com Adriano, teve como foco ampliar suas competências e facilitar a compreensão da linguagem musical, como a notação convencional, bem como a técnica e o gestual pianísticos. Devido à sua destreza, as atividades que envolviam a imitação e improvisação foram momentos enriquecedores. Durante a improvisação do método *piano lessons*, conseguimos praticar em diversos andamentos e com várias dinâmicas.

Na execução de “Excursão”, Adriano conseguiu transpor em todas as tonalidades, começando em Fá Maior e seguindo de meio em meio tom: Fá#M, SolM, LábM, LáM, SibM, SiM, DóM, Dó#M, RéM, MibM e MiM. Na imitação de “Asa Branca”, ele foi o único aluno a conseguir tocar a melodia e o acompanhamento. Durante o semestre, Adriano criou mais duas composições além da sua criação “Coelho andante”.

Quanto à performance no recital, Adriano executou a sua criação, mas utilizando umas das variações que discutimos em sala. Em seu testemunho, após o evento, ele nos disse que *“eu usei aquele ritmo pra que as pessoas conseguissem imaginar melhor os saltos dos coelhos”*.

Algumas ideias que construímos juntamente com o aluno para a execução de sua criação foram reproduzidas nesse trabalho:

Composição: “Coelho andante”

Outras possibilidades:

- Alterar as articulações: *staccato, non legato*;
- Transposição para as tonalidades vizinhas: Fá Maior e Sol Maior;
- Mudar o andamento que acarretará a mudança de caráter;
- Variar a célula rítmica (ex.:   ou  ).

Como as habilidades criativas foram desenvolvidas durante as aulas sistemáticas do ano letivo, tivemos dificuldade em realizá-las semanalmente. Com esse aluno, não foi possível praticarmos as atividades da 5^a, 11^a, 12^a e 13^a aulas.

2^a participante: Rahyssa

Esta participante tem 13 anos de idade e, em seu depoimento, na 2^a aula, nos disse que *“quero ser compositora, Tia”*. Seu envolvimento com o teclado ocorre apenas nas aulas da EMEM, além disso, Rahyssa faz aulas de balé. As atividades

ligadas à apreciação foram as que mais chamaram a sua atenção. A aluna conseguia identificar maior variedade de instrumentos (timbres) e caráter das peças que os outros alunos. Em algumas atividades, ela demonstrou dúvidas na compreensão e execução de determinados ritmos, como a síncope, *anacruse*, e o entendimento da pulsação, principalmente no compasso composto.

Assim como Adriano, Rahyssa mostrou muita facilidade em criar. A composição “O andar das formiguinhas” foi a sua segunda criação durante o semestre. No recital de encerramento, ela tocou 3 peças de sua autoria. Tal foi o envolvimento da família com as atividades criadoras de Rayhssa, que todas as suas composições foram expressas em desenho pela sua irmã, que se colocou à nossa disposição para fazer a arte das criações dos demais participantes.

No recital, Rahyssa expressou-se oralmente com bastante desenvoltura. Tocou com bastante expressividade as 3 composições que fizera durante o semestre. No final do recital, ela nos disse que não teve vergonha e nem medo de tocar para as pessoas, como acontecia em outras apresentações. Com esta participante, não foi possível praticar as atividades da 5^a, 11^a, 12^a e 13^a e 14^a aulas.

Seguem algumas possibilidades que elaboramos conjuntamente para a execução da criação de Rahyssa e que trouxemos para análise nesta pesquisa:

Composição: “O andar das formiguinhas”

Outras possibilidades:

- Transposição da peça para Fá Maior (Teclas brancas);
- Alterar o ritmo da mão direita (ex: );
- Pensar em outros animais e mostrar os seus passos na mão esquerda;
- Criar uma melodia, utilizando o mesmo *ostinato*.

3^a participante: Sarah Raquel

Com a idade de 12 anos, Sarah nunca havia experimentado os atos de criar ou improvisar, por esta razão, inserimos as atividades lentamente para que a aluna fosse favorecida por cada modalidade. Infelizmente, Sarah Raquel não tem instrumento para estudar e seu contato com o piano ocorre apenas nas aulas semanais e quando vai à casa do primo Adriano, um dos participantes da mesma turma. Em seu testemunho, a aluna falou: “eu toco piano porque acho bonito e quero tocar as músicas

das bandas que eu gosto, principalmente do grupo BTS". Além disso, ela tem preferência em imitar e escutar a criar e improvisar.

Na imitação de “Excursão”, conseguimos executar duas transposições FáM para Fá#M e, durante a atividade de apreciação de “Asa branca”, Sarah Raquel conseguiu “tirar a melodia de ouvido”. No recital, a aluna usou uma vestimenta com motivos florais (com arranjo de flores no cabelo) para reforçar a temática da sua criação.

Durante a troca de ideias, organizamos, com a aluna, as seguintes sugestões que possibilitam diferentes execuções de sua criação inicial que foi investigada nessa pesquisa:

Composição: “*Caminhando no campo*”

Outras possibilidades:

- Mudar o andamento;
- Tocar em staccato;
- Realizar os “ecos” na região mais aguda ou “trovões” na região grave;
- Criar um acompanhamento com acordes;
- Rearranjar a música para a formação de piano a 4 mãos.

4^a participante: Ellen

Esta participante tem 12 anos de idade e, durante as aulas, declarou-nos que “*estou estudando piano para poder cantar e tocar na Igreja Adventista*”. Assim como a 3^a participante, Ellen não havia vivenciado momentos de criação e improvisação. Contudo, mostrou grande facilidade em compor.

“Tirar ‘Asa branca’ de ouvido” e efetuar a transposição em “Excursão” foram as atividades que ela menos gostou. Percebemos que, aos poucos, a aluna se permitiu envolver-se com as habilidades criativas, porém, segundo ela, quando está escrito na partitura é mais fácil para tocar. No recital, além de sua criação “*The little fish*”, Ellen apresentou mais uma composição autoral no recital: “*Midnight*” e durante a apresentação de suas obras, ela executou uma das ideias que nós discutimos em sala. Com esta participante, buscamos desenvolver as habilidades criativas com o objetivo de ajudá-la a se expressar e a criar.

Algumas ideias, que construímos com a aluna a partir de outros olhares para a sua criação, foram analisadas nessa pesquisa:

Composição: “*The little fish*”

Outras possibilidades:

- Explorar outras regiões do piano;
- Transpor para outras tonalidades para exercitar o ouvido quanto aos intervalos utilizados;
- Executar um *glissando* no final;
- Trabalhar alguns ornamentos como trinados, mordentes e *apoggiatura*.

5^a participante: Sarah

Esta é uma das participantes mais nova da pesquisa, com apenas 10 anos. Conseguimos desenvolver as habilidades criativas apenas em 7 aulas. As atividades que Sarah mais gostava eram as que estavam relacionadas à percepção auditiva, uma vez que já era um hábito da aluna “tirar de ouvido” os temas que ouvia nos desenhos e nas séries que assiste em casa.

Com Sarah, intentamos, através das habilidades criativas, desenvolver algumas questões relacionadas à técnica pianística: a pulsação, a postura, a independência das mãos e as articulações, importantes para a execução daquilo que ela planejou, bem como para enriquecer a sua compreensão musical como um todo. Durante a sua apresentação no recital, a aluna se mostrou um pouco acanhada e, por esta razão, decidimos tocar a sua criação na formação de piano a 4 mãos, sendo essa uma das possibilidades que elaboramos em aula. Pelo pouco tempo que tivemos, não foi possível praticar as atividades das 3^a, 4^a, 5^a, 11^a, 12^a, 13^a e 14^a aulas.

Apresentamos, a seguir, outras perspectivas que tivemos com a aluna após a execução e diálogo sobre a sua criação:

Composição: “*Aurora Musical*”

Outras possibilidades:

- Criar um novo acompanhamento;
- Elaborar uma nova melodia, pensando em um outro fenômeno da natureza;
- Rearranjar a peça para piano a 4 mãos.

6^a participante: Lívia

Assim como Sara, esta última participante também tem 10 anos de idade e em seu depoimento, ela nos disse que “*estou aprendendo piano para tocar e cantar ainda melhor na Igreja*” da qual faz parte, exercendo essas atividades. Sua avó nos testemunhou que Lívia é solicitada para cantar em casamentos realizados na Igreja e que até o momento, havia tocado 5 hinos durante os cultos dominicais.

Nosso objetivo, ao inserir as habilidades criativas nas aulas de Lívia, foi promover um crescimento ainda maior das competências que ela já tem, além de auxiliar seu desenvolvimento na linguagem musical. Esta aluna mostra facilidade em todas as atividades que apresentamos e, assim como alguns participantes, ela criou mais de uma composição durante o semestre.

Sua primeira criação foi “A casa mal-assombrada”, em que ela utilizou vários materiais sonoros para enriquecer e dar um caráter misterioso à peça, como o barulho do bater da porta e uma percussão com chave, sugerindo a ideia de uma mulher caminhando com salto alto, além da exploração de todas as regiões do piano e o uso da escala cromática, criando o “clima de assombro”, como ela nos disse em seu depoimento. Lívia foi a única aluna a criar uma composição para a formação de piano a 4 mãos, a qual tivemos a satisfação de tocar, juntamente com ela, em diversas aulas.

Seguem algumas possibilidades que discutimos em aula com a aluna para variar a execução de sua criação analisada nessa pesquisa:

Composição: “*Melodia em G*”

Outras possibilidades:

- Pode ser trabalhada como atividade em aulas coletivas;
- Criar um acompanhamento com arpejos;
- Mudar o caráter da peça, transpondo para a tonalidade de sol menor (será uma mudança inusitada!);
- Criar uma melodia.

A inserção das habilidades criativas reivindica mudanças nas ações pedagógicas do professor, determinando uma nova dinâmica em sala de aula, pois promove um envolvimento maior e um diálogo no fazer musical, no qual o aluno se percebe como parte integrante do processo, não apenas receptáculo, ou um executante de informações extrínsecas a ele. As atividades voltadas à apreciação, à imitação, à improvisação e à criação são vistas como um jogo pelas crianças, o qual

faz parte de seus cotidianos e transita entre a imaginação e a realidade característica dessa faixa etária (VIGOTSKI, 1978).

O envolvimento afetivo e o sentimento de realização do aluno no ato da criação reafirmam a importância de oferecermos um fazer musical por meio das habilidades criativas, pois, através delas, o aluno externa sua musicalidade. Além disso, as facetas da modalidade de composição - criação e improvisação – são favorecidas pelo desenvolvimento das habilidades técnicas, “[...] O cuidado que deve permear a educação musical é evitar que o desenvolvimento técnico se sobreponha ao desenvolvimento da própria musicalidade, ofuscando-a” (FRANÇA, 2001, p. 37).

Diante do exposto, constatamos que o desenvolvimento das habilidades criativas contribui para uma compreensão musical mais autônoma dos alunos em vários aspectos, como o reconhecimento do caráter, da forma, do fraseado, da dinâmica e da sonoridade empregados nas peças. Este tipo de entendimento colabora para uma performance mais confiante, consistente e autônoma dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como princípio norteador refletir a respeito do desenvolvimento de habilidades criativas como uma possibilidade de ampliação da compreensão musical dos alunos, através de práticas promovidas durante as aulas de piano dos alunos do Curso Infantil de Piano da EMEM.

Para melhor entendimento da trajetória do ensino de piano no Brasil, realizamos um relato histórico, de modo a aduzir que o piano está presente na vida musical da sociedade brasileira, desde o século XIX, sendo um instrumento admirado e eleito por famílias aristocráticas como símbolo de nobreza e parte integrante da boa educação oferecida principalmente às jovens daquela época. O ensino de piano era inicialmente direcionado para atender a esse alunado, ministrado por alguns imigrantes vindos da Europa que assumiam a função de professores particulares.

Com o passar do tempo, o ensino de piano foi institucionalizado, com a criação dos conservatórios nacionais, os quais seguiram o modelo e as características de instituições europeias, estabelecendo um programa cuja prioridade se centrava na aquisição das habilidades técnicas necessárias para a execução instrumental, reforçando o virtuosismo e a performance do repertório europeu, principalmente do período barroco ao romantismo. Essa sistematização rompeu com o pensamento grego, que considerava a música componente fundamental da formação do homem no Período Clássico. Nessa época, a música era parte integrante do *Quadrivium*, que, juntamente com o *Trivium*, formava as bases da educação grega.

O resgate da música, como área do conhecimento imprescindível para o desenvolvimento humano, foi incentivado por propostas e paradigmas que influenciaram a educação musical do século XX e se estenderam até ao presente século, visando ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, intelectual do ser humano. Para tanto, esse ensino tem se beneficiado do aumento de pesquisas relacionadas à cognição, neurociência, psicologia, informática, sociologia e pedagogia, as quais, interligadas, favorecem o desenvolvimento integral do homem.

Para atingir os objetivos da pesquisa, fundamentamos e conceituamos as Habilidades Criativas, a partir das concepções do modelo C(L)A(S)P, do educador musical Keith Swanwick (1979), além dos materiais e estudos de Cecília Cavalieri França e Violeta Hemsy de Gainza, que sustentam o fazer musical abrangente através das seguintes modalidades centrais: composição, apreciação e performance. Além

disso, esses teóricos serviram de base para a seleção, desenvolvimento e análise das atividades com os alunos/participantes dessa investigação.

Diante disso, definimos habilidades criativas como sendo o conjunto dessas modalidades, que, simultaneamente, motivam e alimentam a relação de cada indivíduo com a música, enquanto fenômeno e experiência, resultando no entendimento e na apropriação das ideias musicais. Por esta razão, buscamos esclarecimentos sobre o conceito de criatividade em Vigotski (1978; 2014), Cook (2018), Gardner (1997; 2009) e Glaser (2005).

A Escola de Música do Estado do Maranhão Prof^a Lilah Lisboa de Araújo – EMEM – foi o local escolhido para a pesquisa, por ser o ambiente de trabalho da professora/pesquisadora, tendo, como sujeitos participantes, os professores em exercício no curso de piano da referida instituição e os alunos do Curso Fundamental Infantil de Piano, matriculados em diferentes períodos do curso. A observação participante foi o princípio metodológico que nos permitiu cumprir os objetivos inicialmente delineados. A pesquisa se mostrou condizente à escolha dos instrumentos de coleta de dados, pois permitiu mantermos uma relação direta com os envolvidos no estudo, para fazer o levantamento e a seleção dos acontecimentos, e, posteriormente, descrever e analisar o material recolhido.

Na averiguação, feita do questionário respondido pelos docentes, constatamos que, apesar de todos afirmarem que as habilidades criativas contribuem para o desenvolvimento musical das crianças, nenhum deles promoveu o desenvolvimento da composição, como prática docente, com os seus alunos. A apreciação, por sua vez, é a habilidade criativa utilizada por todos os professores. Também observamos o uso de material complementar e a seleção de músicas que, embora não façam parte do repertório tradicional de piano, tornaram-se uma prática pedagógica de todos os professores do curso, com o intuito de proporcionarem outras experiências musicais aos alunos.

No que tange aos educadores musicais apontados como referenciais teóricos para as ações dos docentes, foram citados alguns, do século XX: Émily-Jaques Dalcroze, Schinichi Suzuki, Carl Orff, Zoltán Kodály e Keith Swanwick. Além desses, um dos professores se fundamenta nos pressupostos da Prof^a Liddy Chiaffarelli Mignone.

O estudo, desenvolvido com os alunos/participantes, foi realizado no primeiro semestre letivo de 2019, entre os dias 11 de março e 05 de julho, distribuído ao longo

de 16 horas/aula. No planejamento, que antecedeu o início das aulas, foi elaborado um quadro de atividades relacionadas à composição, à apreciação e à performance, integrando-as às habilidades técnicas. Além disso, buscamos, através de cada atividade prática, proporcionar novas experiências musicais para ampliar e consolidar os conhecimentos dos alunos.

Os livros selecionados como complemento didático foram: “Palitos Chinos”, (GAINZA, 1987), “Feito à mão: criação e performance para o pianista iniciante”, (FRANÇA, 2008), “Divertimentos para piano”, (LONGO, 2003), e “Piano pérolas: quem brinca já chegou!” (REIS; BOTELHO, 2019). Percebemos que os alunos/participantes consideravam as novas atividades um elemento surpresa, gerando uma determinada expectativa por parte deles, gerando maior envolvimento na realização de cada atividade.

Inicialmente, introduzimos lições relacionadas à imitação e à improvisação, intercaladas com atividades de apreciação, e, por último, passamos ao momento das criações, que fizeram parte da performance individual no recital de encerramento do semestre. A apresentação foi aberta à toda comunidade escolar, com a presença de familiares e amigos dos alunos.

Todos os alunos/participantes envolveram-se positivamente em todas as atividades. Inicialmente, optamos pela apreciação direcionada, através de questões previamente elaboradas, para mediar o desenvolvimento da habilidade de escuta em sala. Ademais, percebemos que a escuta ativa possibilitava um diálogo maior entre o professor e o aluno, através do qual os estudantes externalizaram suas ideias e percepções acerca do que ouvem e do que sentem.

Não obstante, constatamos que esta habilidade reivindica um tempo maior de aula para que haja apreensão de um número maior de elementos musicais. Inclusive, com alguns alunos, tivemos que repetir as músicas algumas vezes, para que percebessem determinados detalhes, não perceptíveis na primeira escuta.

Outrossim, observamos que, nas atividades de imitação, o professor é um modelo para o aluno. Com isso, aspectos importantes quanto ao gestual pianístico, ao equilíbrio sonoro, às articulações, ao uso do pedal, e aos cuidados com a dinâmica e com certas células rítmicas podem ser trabalhados através dessa habilidade. Utilizamos ainda a imitação como um recurso para auxiliar os alunos no estudo do repertório previsto no programa. Dentre o material didático selecionado para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos o método de Reis; Botelho (2019), que

tem como proposta central o aprendizado de seu repertório exclusivamente por imitação.

A prática da improvisação foi realizada de forma espontânea pelos alunos, de modo que, com isso, conseguimos perceber as preferências e o gosto de cada um, através de suas escolhas musicais durante o improviso. Dentro do universo de possibilidades que foi evidenciado, destacamos as escolhas de andamento, de ritmo, de material sonoro e de dinâmica que alteravam completamente o caráter da peça em destaque. Esse fator nos possibilitou verificar que, no programa do curso infantil de piano, apenas os métodos de Kreader et al. (1996, 2003) propõem atividades de improvisação e criação.

Diante do que expusemos, foi possível percebermos uma certa dificuldade, por parte de alguns alunos, em atividades de improvisação, evidenciando a ausência da prática de “tocar de ouvido” e em transposições, o que demonstra a falta de compreensão e execução de determinadas tonalidades.

A composição foi a última habilidade criativa desenvolvida em sala de aula. Contudo, devido ao fato de não ser uma prática de estudo no curso, promovemos as demais habilidades, para que eles se apropriassem de um determinado material sonoro, de maneira a enriquecer suas criações. As composições foram realizadas em sala, de forma livre e espontânea, o que nos levou à obtenção de seis composições bastante diversas, demonstrando a criatividade, a individualidade, a autonomia e a autenticidade dos participantes. Isso comprova que todos os alunos gostaram de criar, de compartilhar ideias e de executar suas próprias composições. A postura sensível e apreciativa da professora/pesquisadora foi fundamental para que os alunos continuassem a criar durante todo o semestre.

Realizamos a performance em duas etapas. A primeira foi desenvolvida em sala de aula, na qual interagimos com os alunos, dando apoio, filmando, ouvindo-os sobre os processos imaginativos e criativos que os ajudaram na elaboração da composição. A transcrição das criações foi feita usando a notação convencional, de modo a facilitar a análise de cada uma. A segunda etapa foi promovida durante o recital, realizado ao final do semestre, representando a primeira audição pública realizada com composições autorais dos alunos de piano da EMEM. O contentamento e o envolvimento dos familiares, com as composições dos alunos, serviram de incentivo para os colegas de curso que estiveram presentes no evento.

Contudo, os resultados colhidos das análises, mostraram que as habilidades criativas não fazem parte do conteúdo programático, apesar de algumas delas serem desenvolvidas de forma incipiente por parte dos professores.

Não obstante, destaca-se o apoio da direção e da coordenação pedagógica da escola para aplicação da proposta que contemple as habilidades criativas com as crianças.

Por fim, conclui-se que o processo de ensino-aprendizagem do Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM permanece afastado das novas propostas da educação musical abrangente, fazendo com que a construção dos saberes dos alunos ainda se mantenha descontextualizada, fundamentada no modelo de ensino, no qual o êxito em cumprir com o programa transcende aos interesses, vivências e experiências dos educandos, produzindo um aprendizado fragmentado ao empenhar-se apenas no desenvolvimento das habilidades técnicas sem a integração das habilidades criativas nesse processo.

Portanto, apontamos a urgente necessidade de repensar um programa que contemple um aprendizado musical equilibrado, favorecendo os processos cognitivos-musicais dos alunos, bem como a integração das habilidades criativas e técnicas nas aulas de piano da EMEM.

REFERÊNCIAS

- AARON, Michael. **Michael Aaron Adult Piano Course**. EUA: Warner Bros Pubns, 1987.
- ALMEIDA, M. B. S. **Processos criativos no ensino de piano**. 189 f. Dissertação. Programa de Pós-graduação do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22092015-103615/publico/MARIABERENICESIMOESDEALMEIDA.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.
- ALVES, D. C. **Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora**: história e políticas atuais de capacitação de professores. 177f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- AMADO, Maria Luisa. **O prazer de ouvir**: sugestões pedagógicas de audições para crianças. Lisboa: Editora Caminho, 1999.
- ANDRADE, M. **Pequena história da música**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- ANDRADE, M. **Aspectos da música brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- ARCANJO, Fernanda; HANASHIRO, Midori. **A história da Educação no Brasil**. São Paulo: Biblioteca 24Horas, 2010.
- AZZI, R. Utilização da música como instrumento de evangelização no Brasil. **Perspectiva Teológica**, nº 26, p. 239-249. Belo Horizonte: FAJE, 1994. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/issue/view/334>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BARROS, J. A. **O Brasil e sua música**. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2002.
- BARROS FILHO, E. D. **A criação como ferramenta pedagógica no ensino do piano**: dando voz ao professor compositor. 197f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Música, da Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32216/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Vers%C3%A3o%20Final%20-%20Eduardo%20Barros%20-%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20Musical.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BARTÓK, Béla. **Mikrokosmos**: piano solo. Londres: Boosey and Hawkes, 1987.
- BASTIEN, James. **Piano Literature**. USA: General words and music co. 1986.
- BASTIEN, J. **Piano básico**: nível pré-iniciante. San Diego: Neil A. Kjos Music Company, 1997.

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da ABEM**, v. 6, p. 87-95, set. 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/32>. Acesso: 22 mar. 2020.

BOTELHO, Alice. **Meu Piano é Divertido**. Vol.1 e 2. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1976.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

COOK, N. **Music as creative practice**. New York, NY: Oxford University Press, 2018.

COSTA, L. N. A. **Escola de Música do Estado do Maranhão**: uma abordagem histórica. 95f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Educação Artística, da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1995.

CUNHA, M. J. S. **Os passos da pesquisa científica no âmbito das Ciências Sociais e Humanas**. Chaves: Ousadias, 2009.

CZERNY, Carl. **O 1º Mestre de piano- Opus 599**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1967.

DANTAS FILHO, A. P. **A grande música do Maranhão imperial**: estudo histórico-musicológico a partir do Acervo Musical João Mohana. Teresina, Ed. Halley, 2014.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIEL, P. F. As escolas dos mosteiros medievais: dinâmica social, didática e pedagogia. **Educação Unisinos**, vol. 21, n. 3, p. 405 – 414, setembro de 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.14>. Acesso em: 22 fev. 2020.

FAVERO, L. L. Heranças - a educação no Brasil colônia. **Revista ANPOLL**, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/351/360>. Acesso em: 18 fev. 2020.

FERREIRA, A. N. A. **O Ensino de Música no Nordeste**: um estudo histórico-organizacional sobre a Escola Lilah Lisboa de Araújo, em São Luís do Maranhão. 167f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: EDUFMA. 2014.

FLETCHER, L. **The Leila Fletcher Piano Course. Vol. 1, 2, 3**. USA: Montgomery Music Inc, 1977.

FONTERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FONTERRADA, M. T. O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, 27-33, out. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/271>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FONTERRADA, M. T. O.; GLASER, S. Criatividade e submissão na aula de música: uma compreensão segunda Winnicott. **Pesquisa em debate**, ano III, n. 5, p. 97-102. Universidade São Marcos. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/28281012/Criatividade_e_submiss%C3%A3o_na_aula_de_m%C3%BAsica_uma_compreens%C3%A3o_segundo_Winnicott. Acesso em: 15 abr. 2020.

FONTERRADA, M. T. O.; GLASER, S. Músico-Professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, ano I, n. 7, p. 27-49. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/1741>. Acesso em: 8 abr. 2020.

FRANÇA, C. C. A natureza da performance instrumental e sua avaliação no vestibular em música. **Revista eletrônica da ANPPON**. Opus n.7, 2000. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/97>. Acesso em: 8 abr. 2020.

FRANÇA, C. C. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. **Per Musi**. Belo Horizonte. v. 1. p.52-62. 2000. Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/performance-instrumental-e-educacao-musical.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.

FRANÇA, C. C. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. **Revista da Abem**, n. 6. p. 35-40. 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/439>. Acesso em: 28 jan. 2020.

FRANÇA, C. C. **Feito à mão**: Criação e performance para o pianista iniciante. Belo Horizonte: Halt Gráfica, 2008.

FRANÇA, C. C. **Trilha da música**: orientações pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, Apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta, Revista do PPGM da UFRGS**, v.13, n.21, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNIESP, 2000.

FUCCI-AMATO, R. C. Funções, representações e valorações do piano no Brasil: um itinerário sócio-histórico. **Revista do Conservatório de música da UFPel**. Pelotas, n. 1, p. 166 – 194, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/view/2439>. Acesso em: 24 jun. 2020.

FUCCI-AMATO, R. C. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. **Música Hodie**, Goiânia, Goiás. vol 6, n.1, p. 75 – 96, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/1866>. Acesso em: 24 jun. 2020.

FUCCI-AMATO, R. C. O Piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica. **Anais do XVII Congresso da ANPPOM**, São Paulo, p.1-11, 2007. Disponível em: https://www.anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicologia/musicol_RCFAmato_1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

FUCCI-AMATO, R. C. **Memória musical**: retratos de um conservatório. São Paulo: Annablume, 2010.

FUCCI-AMATO, R. C. **Escola e Educação Musical**: (des)caminhos históricos e horizontes. São Paulo: Papirus Editora, 2016.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GAINZA, V. H. **Palitos chinos**. Buenos Aires: Barry, 1987.

GAINZA, V. H. **A importância da improvisação no processo de educação musical**. Blog Terra da música, 2017. Disponível em: <https://terradamusicablog.com.br/violeta-gainza-improvisacao-na-educacao-musical/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano**: um estudo psicológico artístico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARDNER, H. **Mentes que mudam**: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e a dos outros [Recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009. Disponível em:

[https://www.academia.edu/36267773/Mentes_Que_Mudam_A_Arte_e_a_Ci%C3%A3%C3%A7a_de_Mudar_as_Nossas_Ideias_e_2_1_?](https://www.academia.edu/36267773/Mentes_Que_Mudam_A_Arte_e_a_Ci%C3%A3ncia_de_Mudar_as_Nossas_Ideias_e_2_1_?) Acesso em: 23 jul. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLASER, S. R. **Instrumentista & professor**: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor. 216f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Música, da Universidade Estadual Paulista – IA-Unesp, São Paulo, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/1212334/Instrumentista_and_professor_contribui%C3%A7%C3%A3o_para_uma_reflex%C3%A3o_acerca_da_pedagogia_do_piano_e_da_forma%C3%A7%C3%A7%C3%A3o_do_m%C3%A3o_BAsico_professor_2005. Acesso em: 21 abr. 2020.

GLASER, S. R. **Criatividade na aula de piano**: múltiplas facetas. 2007. Disponível em:
https://www.academia.edu/1212339/CRIATIVIDADE_NA_AULA_DE_PIANO_M%C3%99ALTIPLAS_FACETAS. Acesso em: 30 jun. de 2020.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GREIF, E. L. **Ensinar e aprender música**: o Bandão no caso Escola Portátil de música. 234f. Tese. Doutorado em Música, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11944/23%20-20PPGM%20Tese%20Elza%20Lancman%20Greif.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jul. 2020.

GROUT, D. J. PALISCA, C. V. **História da Música Ocidental**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

HANON. **O pianista virtuoso**. São Paulo: Ricordi, 1997.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons**: Caminhos para uma nova compreensão musical. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1988.

KAPLAN, J. A. **Teoria da aprendizagem pianística**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.

KREADER, B.; KERN, F.; KEVEREN, P.; REJINO, M. **Hal Leonard Student Piano Library**: Piano Lessons. Book 1. EUA, 1996.

KREADER, B.; KERN, F.; KEVEREN, P.; REJINO, M. **Hal Leonard Student Piano Library**: Piano Lessons. Book 2. EUA, 2003.

KRENTZ, P. D. **A criatividade em oficinas de música da escola parque de Brasília**: concepção de professores de música. 61f. Monografia. Curso de Licenciatura em Música, da Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7441/1/2013_PriscilaDublimKrentz.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LONGO, L. **A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano**. Dissertação. 182f. Programa de Pós-graduação em Música, da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2016. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321111>. Acesso em: 12 mar. 2020.

LONGO, L. **Divertimentos para piano**. 2. ed. São Paulo: Ed. do Autor, 2017.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, A. S. Práticas de Oralidade: Narrativas Orais Krahô no Contexto Escolar. **Anais do SILEL**. vol. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_471.pdf. Acesso em: 2 mai. 2020.

MARIZ, V. **História da música do Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (orgs.). **Pedagogias em educação musical** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaber, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650283/mod_resource/content/0/PEDAGO_GIAS_EM_EDUCACAO_MUSICAL.pdf%20%28Anderson%29.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

MEIRELLES, A.; STOLTZ, T.; LÜDERS, V. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. **Música em Perspectiva**, [S.I.], v. 7, n. 1, junho, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38135>. Acesso em: 4 abr. 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. MONTEIRO, F. "Piano: para uma pedagogia mais... Pedagógica? Contemporânea? Não castrante?". Simpósio "O Ensino do Instrumento Musical: Perspectivas para o séc. XXI", p. 45-50. Universidade de Évora, 2009.

MORAES, J. G. V.; SALIBA, E. T. (orgs). **História e Música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010.

MOREIRA, A. L. I. G. **Iniciação ao piano para crianças**: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo. Dissertação. 287f. Programa de Pós-graduação em Música, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2005. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95109/moreira_alig_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 mai. 2020.

NEVES-PEREIRA, M. Onde está a criatividade?. **Periódico da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE**. Santa Catarina, 1998. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/naahs/99-onde-esta-a-criatividade>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PAZ, E. A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**: Metodologia e Tendências. 2ª ed. revista e aumentada. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, nº 32, 90-103, jan. Jun. 2014. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 7 mai. 2020.

REIS, C.; BOTELHO, L. **Piano pérolas: quem brinca já chegou!**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2019.

RIBEIRO, J. S. C.; PINHO, M. J. Interdisciplinaridade na escola contemporânea: desafios e possibilidades. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura – Revelli**. v.10, n.1, p. 261- 274. Inhúmas, Goiás, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6549/5371#:~:text=Resumo%20Este%20artigo%20objetiva%20refletir,no%20contexto%20escolar%20da%20contemporaneidade.&text=A%20escola%20contempor%C3%A2nea%20querer%20uma,%20necessidade%20do%20mundo%20atual>. Acesso em: 26 mai. 2020.

ROCHA, J. L. S. **Aprendizagem criativa de piano em grupo**. São Paulo: Blucher, 2016.

RODRIGUES, A. L. S. F. **O Curso Básico Infantil de Piano da Escola de Música do Estado do Maranhão**. Monografia. 87f. Curso de Licenciatura em Música, da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2011.

SABINO, M. A.; ROQUE, S. S. **A teoria das inteligências múltiplas e sua contribuição para o ensino de língua italiana no contexto de uma escola pública**. São José do Rio Preto: IBILCE-UNESP, 2006.

SALOMÃO, K. **O ensino de música no Maranhão (1860 – 1912): lugares, práticas e livros escolares**. São Luís: EDUFMA, 2016.

SEKEFF, M. de L. **Da música: seus usos e recursos**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

SILVA, L. V. **Reflexões sobre as práticas pedagógicas de iniciação ao piano em quatro escolas de música localizadas em Salvador – BA**. 123f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Música, da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25812/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20FINAL%20-%20Luana%20Valentim.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SILVA, M. A. A. **Imagens sonoras do Ambiente: interface entre ensino de música e educação ambiental**. São Luís: Edufma, 2011.

SILVA, P. F. **Uma história do piano em São Luís do Maranhão**. 232f. Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/54>. Acesso: 5 fev. 2020.

SLOBODA, John A. **A mente musical**: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. Windsor: NFER Nelson, 1979.

SWANWICK, K. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto Borém. **Cadernos de Estudo-Educação Musical**, n. 4/5, p. 7-14, nov. 1994. Disponível em: <https://www.cliqueapostilas.com.br/Apostilas/Download/ensino-instrumental-enquanto-ensino-de-musica>. Acesso em: 12 mai. 2020.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. Trad. Marcelli Silva Esteuernagel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TELLES, S. L. **O gesto pianístico na iniciação ao piano**: um estudo exploratório. 70f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Música, da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AAGS-7YTG79/1/monografia_simone.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

TORRES, D. T. **Improvização melódica com o uso de arpejos**: proposta metodológica para a disciplina Improvização I no curso técnico da Escola de Música do Estado do Maranhão – EMEM. 136f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes, da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2016. Disponível em: http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/diogenes_torres.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, M. P. V. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 1978.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. (org.). **Educação musical escolar**: pesquisas e propostas de inserção da música na Educação Básica. Montenegro – RS: Editora da Funarte, 2017.

ZORZETTI, D. M. **Proposta de repertório de música brasileira para os níveis introdutório e elementar a partir da análise crítica de 3 métodos de piano**. 318f. Tese. Programa de Pós-graduação em Música, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11437>. Acesso em: 13 fev. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pôster do Recital



Recital de piano

Nossas composições

Dia: 04/07/2019

Hora: 18:30

Local: EMEM

Coordenação: Andréa Lúcia dos Santos Ferreira



APÊNDICE B – Termo de consentimento livre



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE ARTES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
 PROF-ARTES/ MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

 Mestrado Profissional em Artes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Título do Projeto: **Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso**

Pesquisador Responsável: **Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues**

Orientador da Pesquisa: **Professor Dr. Marco Aurélio Aparecido da Silva**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **Escola de Música do Estado do Maranhão Profª Lilah Lisboa de Araújo**

Nome do (a) participante: Sarah Martins Araújo

Data de nascimento: 08/01/2009 Idade: 10 anos

Responsável legal: Raimundo Inácio Souza Araújo

RG Responsável legal: 44521695-6

Prezado(a) Sr.(a) Raimundo Inácio Souza Araújo seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso**”, de responsabilidade da pesquisadora Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues. O objetivo principal desta pesquisa é investigar se as habilidades criativas nas aulas de piano ampliam as possibilidades de aprendizado dos alunos. Para isto, os participantes serão estimulados a elaborar práticas criativas ao piano que servirão como esboços para as reflexões acerca do aprendizado musical.

A pesquisa será feita com os (as) participantes durante as aulas individuais de piano, realizadas semanalmente, por um período mínimo de 6 meses e máximo de 12 meses (conforme necessidade para fins da pesquisa), na Escola de música do Estado do Maranhão Profª Lilah Lisboa de Araújo. A forma de registro das atividades será por meio da coleta e análise de dados, por mim registradas, de entrevistas, observações em aulas e registros em áudio / vídeo das atividades desenvolvidas e as criações dos participantes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE ARTES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
 PROF-ARTES/ MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof Artes
 Mestrado Profissional em Artes

Os participantes terão como benefício um aprendizado pianístico nos moldes das reflexões atuais 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. Asseguramos que a pesquisa não apresenta riscos ou desconfortos para o(a) seu (sua) filho(a). Para garantir 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. 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.

Este termo está elaborado em 2 vias, sendo que uma será entregue ao responsável legal do participante e a outra via será arquivada pela pesquisadora.

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.

São Luís, 13 de março de 2019.

Raimundo Inácio Gonçalves Araújo
 Responsável

Danah Martins Cunha
 Participante

Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues
 Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues
 Programa Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES) - UFMA
 Mat. 2018108349



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Titulo do Projeto: Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso

Pesquisador Responsável: Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues

Orientador da Pesquisa: Professor Dr. Marco Aurélio Aparecido da Silva

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Escola de Música do Estado do Maranhão Profª Lilah Lisboa de Araújo

Nome do (a) participante: SARAH RAQUEL AMORIM DE MORAES

Data de nascimento: 01/11/2006 Idade: 12 anos

Responsável legal: RAIMUNDO NONATO LOBATO DE MORAES JR

RG Responsável legal: 6561593-0

Prezado(a) Sr.(a) RAIMUNDO NONATO LOBATO DE MORAES JR seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso**”, de responsabilidade da pesquisadora Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues. O objetivo principal desta pesquisa é investigar se as habilidades criativas nas aulas de piano ampliam as possibilidades de aprendizado dos alunos. Para isto, os participantes serão estimulados a elaborar práticas criativas ao piano que servirão como esboços para as reflexões acerca do aprendizado musical.

A pesquisa será feita com os (as) participantes durante as aulas individuais de piano, realizadas semanalmente, por um período mínimo de 6 meses e máximo de 12 meses (conforme necessidade para fins da pesquisa), na Escola de música do Estado do Maranhão Profª Lilah Lisboa de Araújo. A forma de registro das atividades será por meio da coleta e análise de dados, por mim registradas, de entrevistas, observações em aulas e registros em áudio / vídeo das atividades desenvolvidas e as criações dos participantes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE ARTES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
 PROF-ARTES/ MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof-Artes
 Mestrado Profissional em Artes

Os participantes terão como benefício um aprendizado pianístico nos moldes das reflexões atuais 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. Asseguramos que a pesquisa não apresenta riscos ou desconfortos para o(a) seu (sua) filho(a). Para garantir 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. 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.

Este termo está elaborado em 2 vias, sendo que uma será entregue ao responsável legal do participante e a outra via será arquivada pela pesquisadora.

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.

São Luís, 13 de março de 2019.

Ramona Ferreira
 Responsável

Sarah Roquel
 Participante

Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues
 Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues
 Programa Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES) - UFMA
 Mat. 2018108349



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Título do Projeto: **Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso**

Pesquisador Responsável: **Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues**

Orientador da Pesquisa: **Professor Dr. Marco Aurélio Aparecido da Silva**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **Escola de Música do Estado do Maranhão Profª Lilah Lisboa de Araújo**

Nome do (a) participante: Rahysa Victória Silva Costa

Data de nascimento: 19 de Agosto de 2005 Idade: 13 anos

Responsável legal: Angela Maria Rocha de Almeida

RG Responsável legal: 241.189 SSP/MA

Prezado(a) Sr.(a) Angela Maria Rocha de Almeida seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso**”, de responsabilidade da pesquisadora Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues. O objetivo principal desta pesquisa é investigar se as habilidades criativas nas aulas de piano ampliam as possibilidades de aprendizado dos alunos. Para isto, os participantes serão estimulados a elaborar práticas criativas ao piano que servirão como esboços para as reflexões acerca do aprendizado musical.

A pesquisa será feita com os (as) participantes durante as aulas individuais de piano, realizadas semanalmente, por um período mínimo de 6 meses e máximo de 12 meses (conforme necessidade para fins da pesquisa), na Escola de música do Estado do Maranhão Profª Lilah Lisboa de Araújo. A forma de registro das atividades será por meio da coleta e análise de dados, por mim registradas, de entrevistas, observações em aulas e registros em áudio / vídeo das atividades desenvolvidas e as criações dos participantes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE ARTES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
 PROF-ARTES/ MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof Artes
 Mestrado Profissional em Artes

Os participantes terão como benefício um aprendizado pianístico nos moldes das reflexões atuais 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. Asseguramos que a pesquisa não apresenta riscos ou desconfortos para o(a) seu (sua) filho(a). Para garantir 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. 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.

Este termo está elaborado em 2 vias, sendo que uma será entregue ao responsável legal do participante e a outra via será arquivada pela pesquisadora.

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.

São Luís, 13 de março de 2019.

Angela Maria Rocha de Almeida
 Responsável

Prathyssa Victória Silva Costa
 Participante

Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues
 Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues
 Programa Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES) - UFMA
 Mat. 2018108349



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Titulo do Projeto: Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso

Pesquisador Responsável: Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues

Orientador da Pesquisa: Professor Dr. Marco Aurélio Aparecido da Silva

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Escola de Música do Estado do Maranhão Profª Lilah Lisboa de Araújo

Nome do (a) participante: Lidia Katelyn G. F.

Data de nascimento: 29/01/2009 Idade: 10 anos

Responsável legal: Lidia Gonçalves Leite

RG Responsável legal: 241.986

Prezado(a) Sr.(a) Lidia Gonçalves Leite seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso**”, de responsabilidade da pesquisadora Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues. O objetivo principal desta pesquisa é investigar se as habilidades criativas nas aulas de piano ampliam as possibilidades de aprendizado dos alunos. Para isto, os participantes serão estimulados a elaborar práticas criativas ao piano que servirão como esboços para as reflexões acerca do aprendizado musical.

A pesquisa será feita com os (as) participantes durante as aulas individuais de piano, realizadas semanalmente, por um período mínimo de 6 meses e máximo de 12 meses (conforme necessidade para fins da pesquisa), na Escola de música do Estado do Maranhão Profª Lilah Lisboa de Araújo. A forma de registro das atividades será por meio da coleta e análise de dados, por mim registradas, de entrevistas, observações em aulas e registros em áudio / vídeo das atividades desenvolvidas e as criações dos participantes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE ARTES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
 PROF-ARTES/ MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof-Arte
 Mestrado Profissional em Artes

Os participantes terão como benefício um aprendizado pianístico nos moldes das reflexões atuais 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. Asseguramos que a pesquisa não apresenta riscos ou desconfortos para o(a) seu (sua) filho(a). Para garantir 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. 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.

Este termo está elaborado em 2 vias, sendo que uma será entregue ao responsável legal do participante e a outra via será arquivada pela pesquisadora.

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.

São Luís, 13 de março de 2019.

Leidice Gonçalves
 Responsável

Lívia Ketulley G.F.
 Participante

Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues
 Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues
 Programa Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES) - UFMA
 Mat. 2018108349



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Título do Projeto: **Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso**

Pesquisador Responsável: **Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues**

Orientador da Pesquisa: **Professor Dr. Marco Aurélio Aparecido da Silva**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **Escola de Música do Estado do Maranhão Profª Lilah Lisboa de Araújo**

Nome do (a) participante: Adriano Augusto Moraes Losato

Data de nascimento: 03/09/2005 Idade: 13 anos

Responsável legal: José Augusto Muniz Losato

RG Responsável legal: 18711594-0

Prezado(a) Sr.(a) José Augusto Muniz Losato seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso**”, de responsabilidade da pesquisadora Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues. O objetivo principal desta pesquisa é investigar se as habilidades criativas nas aulas de piano ampliam as possibilidades de aprendizado dos alunos. Para isto, os participantes serão estimulados a elaborar práticas criativas ao piano que servirão como esboços para as reflexões acerca do aprendizado musical.

A pesquisa será feita com os (as) participantes durante as aulas individuais de piano, realizadas semanalmente, por um período mínimo de 6 meses e máximo de 12 meses (conforme necessidade para fins da pesquisa), na Escola de música do Estado do Maranhão Profª Lilah Lisboa de Araújo. A forma de registro das atividades será por meio da coleta e análise de dados, por mim registradas, de entrevistas, observações em aulas e registros em áudio / vídeo das atividades desenvolvidas e as criações dos participantes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE ARTES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
 PROF-ARTES/ MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof Art
 Mestrado Profissional em Artes

Os participantes terão como benefício um aprendizado pianístico nos moldes das reflexões atuais 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. Asseguramos que a pesquisa não apresenta riscos ou desconfortos para o(a) seu (sua) filho(a). Para garantir 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. 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.

Este termo está elaborado em 2 vias, sendo que uma será entregue ao responsável legal do participante e a outra via será arquivada pela pesquisadora.

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.

São Luís, 13 de março de 2019.

Responsável

 Participante

Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues

Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues
 Programa Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES) - UFMA
 Mat. 2018108349



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Título do Projeto: **Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso**

Pesquisador Responsável: **Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues**

Orientador da Pesquisa: **Professor Dr. Marco Aurélio Aparecido da Silva**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **Escola de Música do Estado do Maranhão Profª Lilah Lisboa de Araújo**

Nome do (a) participante: **ELLEN GABRIELLE DO NASCIMENTO CARVALHO**

Data de nascimento: **20/10/2006** Idade: **12** anos

Responsável legal: **RUBENILCE AMORIM DO NASCIMENTO CARVALHO.**

RG Responsável legal: **040405032010-2 SSP-MA**

Prezado(a) Sr.(a) _____ seu

(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso**”, de responsabilidade da pesquisadora Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues. O objetivo principal desta pesquisa é investigar se as habilidades criativas nas aulas de piano ampliam as possibilidades de aprendizado dos alunos. Para isto, os participantes serão estimulados a elaborar práticas criativas ao piano que servirão como esboços para as reflexões acerca do aprendizado musical.

A pesquisa será feita com os (as) participantes durante as aulas individuais de piano, realizadas semanalmente, por um período mínimo de 6 meses e máximo de 12 meses (conforme necessidade para fins da pesquisa), na Escola de música do Estado do Maranhão Profª Lilah Lisboa de Araújo. A forma de registro das atividades será por meio da coleta e análise de dados, por mim registradas, de entrevistas, observações em aulas e registros em áudio / vídeo das atividades desenvolvidas e as criações dos participantes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE ARTES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
 PROF-ARTES/ MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof. Ana
 Mestrado Profissional em Artes

Os participantes terão como benefício um aprendizado pianístico nos moldes das reflexões atuais 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. Asseguramos que a pesquisa não apresenta riscos ou desconfortos para o(a) seu (sua) filho(a). Para garantir 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. 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.

Este termo está elaborado em 2 vias, sendo que uma será entregue ao responsável legal do participante e a outra via será arquivada pela pesquisadora.

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.

São Luís, 13 de março de 2019.

Rubens Ferreira de Oliveira
 Responsável
 Cavalho

Elisa Gabrielle da Paixão
 Participante
 Cavalho

Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues
 Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues
 Programa Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES) - UFMA
 Mat. 2018108349

APÊNDICE C – Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE ARTES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
 PROF-ARTES/ MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof-Artes
 Mestrado Profissional em Artes

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu Andréa Lúcia Araújo Ferreira autorizo a mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES) / UFMA - ANDRÉA LÚCIA DOS SANTOS FERREIRA RODRIGUES, matrícula: 2018108349 a usar o questionário por mim respondido, para uso exclusivo em sua dissertação de mestrado intitulada: **Reflexões sobre habilidades criativas no Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM: um estudo de caso.**,.

São Luís, Maranhão, 08 de junho de 2020.

Assinatura do Professor



QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

Este questionário é um instrumento para coleta de dados que servirá de fundamento para a dissertação de mestrado desenvolvida pela mestranda Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues. Todos os dados obtidos serão discorridos qualitativamente e para alcançar os resultados almejados, contamos com a colaboração do Senhor(a) Professora(a) respondendo às questões propostas. Desde já, agradecemos sua colaboração e atenção, reconhecendo que a mesma contribuirá para o desenvolvimento da Educação Musical voltada ao ensino do piano.

Dados Pessoais

Há quanto tempo você atua como professor de piano? *31 anos*

Há quantos anos você atua na EMEM? *36 anos*

Marque as alternativas correspondentes à sua formação acadêmica.

Cursos concluídos:

() Curso Técnico – Período: *1986/1992* Instituição: *EMEML*

() Graduação – Período: *1995/2000* Instituição: *UFRJ*

() Especialização – Período: Instituição:

() Mestrado – Período: *2012/2014* Instituição: *UFMA*

() Doutorado – Período: Instituição:

Cursos em andamento:

() Curso Técnico – Período: Instituição:

() Graduação – Período: Instituição:



() Especialização – Período: Instituição:

() Mestrado – Período: Instituição:

() Doutorado – Período: Instituição:

Participa de cursos de capacitação com frequênci?

() Sempre

(X) Às vezes

() Nunca

Quanto ao Curso Fundamental Infantil de Piano:

1. Além dos métodos pré-estabelecidos no programa do curso em questão, você utiliza outros livros ou métodos durante as aulas?

(X) Sim

() Não

* *Poco forte = repertório para iniciantes* [Lemoine Ed. Henrici]
* *Mezzo forte -*
* *Piano pieces for children* (Maxwell Eckstein Ed.)

Cite alguns dos livros que você utiliza em suas aulas:

* *Educação Musical através do Teclado. 1º e 2º ano*
Suzanne e Lourda Borges Bonfá (1986) - s

2. Além de músicas eruditas quais estilos você costuma trabalhar para seus alunos:

- (X) Folclóricas
- (X) MPB
- (X) Trilhas de cinema
- () Pop / Rock
- () Sertanejo
- () Outros

3. Indique os pontos mais abordados por você em sala de aula:

- (X) Tocar de ouvido (imitação)
- (x) Leitura à primeira vista
- (x) Técnica
- (X) Estudo do Repertório
- () Criação/Improvisação

- * 20 peças facetas p/ piano a 4 mãos
(Manoel Maccarenhas) 1967
- * The Joy of Recital Time - Denis Agay selected
and edited (1972)
- * Meu Piano é Divertido vol II
(Alice Botelho)
- + Explorando Música através do Fechado
Manon Verhaalen
- * Cacilda B. Barbosa - Diavolma



() Ouvir música (apreciação)

4. Indique os pontos **menos** abordados por você em sala de aula:

- () Tocar de ouvido (Imitação)
- () Leitura à primeira vista
- () Técnica
- () Estudo do Repertório
- () Criação/Improvisação
- () Ouvir música (apreciação)

5. Qual o educador/educadora e/ou teórico da educação musical cujas concepções ou ideias servem de referencial em sua prática pedagógica nas aulas de piano? (Caso não tenha nenhuma referência, pode deixar o espaço em branco).

Teoria da Espiral - K. Swomwick

6. Que aspectos apresentados por esses educadores têm relevância para a prática pedagógica nas aulas de piano?

Aproximações com bases psicológicas para fundamentação da aprendizagem musical. Relacionar intuição/experiência

7. Você já produziu ou elaborou algum material didático que servisse de complemento para as suas aulas de piano?

() Sim

() Não

Qual o tipo de material elaborado? *Apostilas com exercícios de leitura, harmonização, coordenação.*

8. Na sua opinião, práticas criativas como composição, improvisação, imitação e apreciação podem ampliar a aprendizagem musical dos alunos?

() Sim

() Não

() Possivelmente

intuitiva e análise; estímulo à criatividade e expressão do aspecto individual (individualidade).



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, JOSÉ LÉNO MORAES GONÇALVES DE MOURA

autorizo a mestrandona Programa de Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES) / UFMA - ANDRÉA LÚCIA DOS SANTOS FERREIRA RODRIGUES, matrícula: 2018108349 a usar o questionário por mim respondido, para uso exclusivo em sua dissertação de mestrado intitulada: **Reflexões sobre habilidades criativas no Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM: um estudo de caso.**

São Luís, Maranhão, 08 de junho de 2020.

José Léno Moraes Gonçalves de Moura

Assinatura do Professor



QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

Este questionário é um instrumento para coleta de dados que servirá de fundamento para a dissertação de mestrado desenvolvida pela mestrandra Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues. Todos os dados obtidos serão discorridos qualitativamente e para alcançar os resultados almejados, contamos com a colaboração do Senhor(a) Professora(a) respondendo às questões propostas. Desde já, agradecemos sua colaboração e atenção, reconhecendo que a mesma contribuirá para o desenvolvimento da Educação Musical voltada ao ensino do piano.

Dados Pessoais

Há quanto tempo você atua como professor de piano? 35 anos

Há quantos anos você atua na EMEM? 35 anos

Marque as alternativas correspondentes à sua formação acadêmica.

Cursos concluídos:

- (X) Curso Técnico – Período: 1981-93 Instituição: EMEM
- (X) Graduação – Período: 2010-2013 Instituição: CEM
- (X) Especialização – Período: 2013-2014 Instituição: CEM
- () Mestrado – Período: Instituição:
- () Doutorado – Período: Instituição:

Cursos em andamento:

- () Curso Técnico – Período: Instituição:
- () Graduação – Período: Instituição:



() Especialização – Período: Instituição:

() Mestrado – Período: Instituição:

() Doutorado – Período: Instituição:

Participa de cursos de capacitação com frequência?

- (X) Sempre
- () Às vezes
- () Nunca

Quanto ao Curso Fundamental Infantil de Piano:

1. Além dos métodos pré-estabelecidos no programa do curso em questão, você utiliza outros livros ou métodos durante as aulas?

- () Sim
- (X) Não

Cite alguns dos livros que você utiliza em suas aulas:

Quando se deseja fazer aspectos não explicitados nas lições, faz-se a descoberta. Gostaria de utilizar o próprio material ad-hoc. Uma obra inspiradora é o "Ludus Barilleensis" de Ernst Widmer, outro é "Tatôkôk (Tôgas)" de G. Kastig.

2. Além de músicas eruditas quais estilos você costuma trabalhar para seus alunos:

- () Folclóricas
- () MPB
- (X) Trilhas de cinema
- () Pop / Rock
- () Sertanejo
- () Outros

3. Indique os pontos **mais** abordados por você em sala de aula:

- () Tocar de ouvido (Imitação)
- (X) Leitura à primeira vista
- (X) Técnica
- (X) Estudo do Repertório



- Criação/Improvisação
 Ouvir música (apreciação)

4. Indique os pontos **menos** abordados por você em sala de aula:

- Tocar de ouvido (Imitação)
 Leitura à primeira vista
 Técnica
 Estudo do Repertório
 Criação/Improvisação
 Ouvir música (apreciação)

5. Qual o educador/educadora e/ou teórico da educação musical cujas concepções ou ideias servem de referencial em sua prática pedagógica nas aulas de piano? (Caso não tenha nenhuma referência, pode deixar o espaço em branco).

Liddy Chiaffarelli,

6. Que aspectos apresentados por esses educadores têm relevância para a prática pedagógica nas aulas de piano?

Corporalidade, Emocão, Pensamento, Discurso, Expressividade, Criação, Imitação, Percepção,

7. Você já produziu ou elaborou algum material didático que servisse de complemento para as suas aulas de piano?

- Sim
 Não

Qual o tipo de material elaborado?

Os livros adotados são usados como campo de treino, as particularidades do aluno são atendidas nas abordagens direcionadas e selecionadas que melhor favorece cada aprendizagem.

8. Na sua opinião, práticas criativas como composição, improvisação, imitação

e apreciação podem ampliar a aprendizagem musical dos alunos?

- Sim
 Não



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
PROF-ARTES/ MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Rose Mary Fontoura Quinzeiro autorizo a mestrandona do Programa de Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES) / UFMA - ANDRÉA LÚCIA DOS SANTOS FERREIRA RODRIGUES, matrícula: 2018108349 a usar o questionário por mim respondido, para uso exclusivo em sua dissertação de mestrado intitulada: **Reflexões sobre habilidades criativas no Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM: um estudo de caso.**,

São Luís, Maranhão, 08 de junho de 2020.

Assinatura do Professor

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

Este questionário é um instrumento para coleta de dados que servirá de fundamento para a dissertação de mestrado desenvolvida pela mestranda Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues. Todos os dados obtidos serão discorridos qualitativamente e para alcançar os resultados almejados, contamos com a colaboração do Senhor(a) Professor(a) respondendo às questões propostas. Desde já, agradecemos sua colaboração e atenção, reconhecendo que a mesma contribuirá para o desenvolvimento da Educação Musical voltada ao ensino do piano.

Dados Pessoais

Há quanto tempo você atua como professor de piano? **35 anos**

Há quantos anos você atua na EMEM? **35 anos**

Marque as alternativas correspondentes à sua formação acadêmica.

Cursos concluídos:

- | | |
|------------------------------------|--------------------------|
| (x) Curso Técnico – Período: 1985 | Instituição: EMEM |
| (x) Graduação – Período: 1985 | Instituição: UEMA |
| (x) Especialização – Período: 2000 | Instituição: ESPM |
| () Mestrado – Período: | Instituição: |
| () Doutorado – Período: | Instituição: |

Cursos em andamento:

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| () Curso Técnico – Período: | Instituição: |
| (X) Graduação – Período: 2020 | Instituição: UNIMES |
| () Especialização – Período: 2019 | Instituição: UNIMES |
| () Mestrado – Período: | Instituição: |
| () Doutorado – Período: | Instituição: |

Participa de cursos de capacitação com frequência?

- () Sempre

- Às vezes
 Nunca

Quanto ao Curso Fundamental Infantil de Piano:

1. Além dos métodos pré-estabelecidos no programa do curso em questão, você utiliza outros livros ou métodos durante as aulas?

- Sim
 Não

Cite alguns dos livros que você utiliza em suas aulas:

Uso livros de composições populares e peças em geral.

Gosto de usar o Piano Perolas, de Carla Reis -para iniciação musical infantil. Ensino de piano por imitação, para o aluno ter contato com músicas logo no primeiro dia de aula.

Paralelo ao ensino erudito, costumo flexibilizar aos alunos trazerem partituras de músicas que gostem tiradas na internet. Oportunidade em que estudamos um pouco de cifras também, o que se torna fácil pois já conhecem os tons.

Na verdade, são muitos os métodos usados na EMEM, tempo para outros métodos é muito pouco.

2. Além de músicas eruditas quais estilos você costuma trabalhar para seus alunos:

- Folclóricas
 MPB
 Trilhas de cinema
 Pop / Rock
 Sertanejo
 Outros

3. Indique os pontos **mais** abordados por você em sala de aula:

- Tocar de ouvido (Imitação)
 Leitura à primeira vista
 Técnica
 Estudo do Repertório
 Criação/Improvisação
 Ouvir música (apreciação)

4. Indique os pontos **menos** abordados por você em sala de aula:

- Tocar de ouvido (Imitação)
- Leitura à primeira vista
- Técnica
- Estudo do Repertório
- Criação/Improvisação
- Ouvir música (apreciação)

5. Qual o educador/educadora e/ou teórico da educação musical cujas concepções ou idéias servem de referencial em sua prática pedagógica nas aulas de piano? (Caso não tenha nenhuma referência, pode deixar o espaço em branco).

Minhas referências são minhas antigas (2) mestras, tudo que aprendi com elas e minhas leituras sobre os ensinamentos dos grandes educadores. Leo Dalcroze, Suzuki, Orff, Kodaly e Swanwick. Estudei Metodologia musical infantil com Cecilia Conde no Rio de Janeiro que me norteou na época e acrescentou muito ao meu aprendizado.

6. Que aspectos apresentados por esses educadores têm relevância para a prática pedagógica nas aulas de piano?

Técnicas de relaxamento, saber ouvir, postura, concentração, estimular audição de música erudita, rotina de estudo. Desenvolver musicalidade revisando peças antigas, organizar estratégias de exercícios para resolver dificuldades práticas, orientar os pais no sentido de encorajar e incentivar suas crianças...etc.

7. Você já produziu ou elaborou algum material didático que servisse de complemento para as suas aulas de piano?

- Sim
- Não

Qual o tipo de material elaborado?

No início como professora eu produzia peças fáceis para meus alunos iniciantes, no passado era difícil o acesso a livros infantis para ensino da música.

8. Na sua opinião, práticas criativas como composição, improvisação, imitação e apreciação podem ampliar a aprendizagem musical dos alunos?

(X) Sim

() Não

() Possivelmente



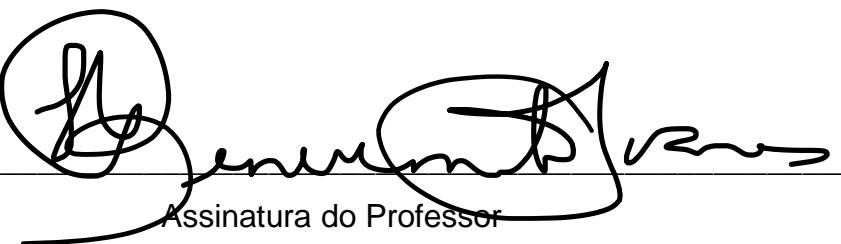
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
PROF-ARTES/ MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu Helen Regina Benevenuto Soares da Silva autorizo a mestrandona Programa de Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES) / UFMA - ANDRÉA LÚCIA DOS SANTOS FERREIRA RODRIGUES, matrícula: 2018108349 a usar o questionário por mim respondido, para uso exclusivo em sua dissertação de mestrado intitulada: **Reflexões sobre habilidades criativas no Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM: um estudo de caso,.**

São Luís, Maranhão, 08 de junho de 2020.

A handwritten signature in black ink, consisting of two distinct loops and a series of flowing lines, is placed over a horizontal line. The signature is enclosed in a circle on the left and a larger, irregular oval on the right.

Assinatura do Professor

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

Este questionário é um instrumento para coleta de dados que servirá de fundamento para a dissertação de mestrado desenvolvida pela mestranda Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues. Todos os dados obtidos serão discorridos qualitativamente e para alcançar os resultados almejados, contamos com a colaboração do Senhor(a) Professora(a) respondendo às questões propostas. Desde já, agradecemos sua colaboração e atenção, reconhecendo que a mesma contribuirá para o desenvolvimento da Educação Musical voltada ao ensino do piano.

Dados Pessoais

Há quanto tempo você atua como professor de piano?

Como professora particular, comecei a ministrar aulas de piano em 1986, porém como professora de piano, na Escola de Música, desde o ano de 2002.

Há quantos anos você atua na EMEM?

18 anos

Marque as alternativas correspondentes à sua formação acadêmica.

Cursos concluídos:

(X) Curso Técnico – Período: ? - 1992 Instituição: *Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

(X) Graduação em Odontologia – Período: 1987 – 1992 Instituição: *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

(X)Graduação: Licenciatura em Música – Período: 2005 - 2010
Instituição: Universidade Estadual do Maranhão

Especialização – Período: _____ Instituição: _____

() Mestrado – Período: Instituição:

() Doutorado – Período: _____ Instituição: _____

Cursos em andamento:

Curso Técnico – Período: _____ Instituição: _____

() Graduação – Período: _____ Instituição: _____

Especialização – Período: _____ Instituição: _____

(X) Mestrado – Período: 2018 - 2020
 Maranhão (Prof-Artes)

Instituição: *Universidade Federal do*

() Doutorado – Período: Instituição:

Participa de cursos de capacitação com frequência?

- () Sempre
- (X) Às vezes
- () Nunca

Quanto ao Curso Fundamental Infantil de Piano:

1. Além dos métodos pré-estabelecidos no programa do curso em questão, você utiliza outros livros ou métodos durante as aulas?

- (X) Sim
- () Não

Cite alguns dos livros que você utiliza em suas aulas:

SCHNEIDER, Willy: Die Klavier Fibel; KING, Stanford: Pieces for Piano; MARCIANO, Cesí vol. 1; BEYER, Ferdinand: Preparatório para Piano op. 101 e outras músicas populares, principalmente de temas de filmes infantis.

2. Além de músicas eruditas quais estilos você costuma trabalhar para seus alunos:

- (X) Folclóricas
- () MPB
- (X) Trilhas de cinema
- () Pop / Rock

- () Sertanejo
- (x) Outros: *Gospel*

3. Indique os pontos **mais** abordados por você em sala de aula:

- () Tocar de ouvido (Imitação)
- (X) Leitura à primeira vista
- (X) Técnica
- (X) Estudo do Repertório
- () Criação/Improvisação
- (X) Ouvir música (apreciação)

4. Indique os pontos **menos** abordados por você em sala de aula:

- Tocar de ouvido (Imitação)
- Leitura à primeira vista
- Técnica
- Estudo do Repertório
- Criação/Improvisação
- Ouvir música (apreciação)

5. Qual o educador/educadora e/ou teórico da educação musical cujas concepções ou ideias servem de referencial em sua prática pedagógica nas aulas de piano? (Caso não tenha nenhuma referência, pode deixar o espaço em branco).

6. Que aspectos apresentados por esses educadores têm relevância para a prática pedagógica nas aulas de piano?

7. Você já produziu ou elaborou algum material didático que servisse de complemento para as suas aulas de piano?

- Sim
- Não

Qual o tipo de material elaborado?

Cartões com figuras musicais para jogo de memória

Pentagrama e figuras musicais com adesivos para uso em quadro branco com objetivo de ensino da leitura musical.

8. Na sua opinião, práticas criativas como composição, improvisação, imitação e apreciação podem ampliar a aprendizagem musical dos alunos?

- Sim
- Não
- Possivelmente

ANEXOS

ANEXO A – Programa do Curso Fundamental Infantil de Piano



ESCOLA DE MÚSICA DO ESTADO DO MARANHÃO CURSO FUNDAMENTAL INFANTIL DE PIANO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO 1º sem / 2018

Revisto e alterado em reunião do Núcleo de Piano em 16/02/2018

PIANO FUNDAMENTAL INFANTIL I

Pentacordes e intervalo de 5^a – Dó M, Sol M (non legato e staccato)

Escalas – Do Maior, em 1/8^a, movimento paralelo e contrário

Hal Leonard (Lessons e/ou Solos) v. 1/ Bastien Pré-Iniciante – metade dos livros

A Dose do Dia (Mini-Livro) – metade do livro

Leila Fletcher v. 1 (metade do livro) ou **Meu Piano é Divertido v.1** (entre as lições nº 25 e nº 30)

Conteúdo para avaliação

Pentacordes – 1 pt

Escalas – 1 pt

2 lições de Leila/M. Piano – 2 pts

2 lições do Hal Leonard / Bastien v.1 – 2 pts

2 lições de A Dose do Dia – 2 pts

Nota do professor – 2 pts

PIANO FUNDAMENTAL INFANTIL II

Pentacordes e acordes (est. Fund) ou intervalo de 5^a – Dó M e Sol M

Escalas – Dó M e Sol M / movimento paralelo e contrário em 2/8^a

Hal Leonard (Lessons e/ou Solos) vol 1 / Bastien v. 1 – conclusão dos livros

A Dose do Dia (Mini-Livro) – conclusão do livro

Leila Fletcher v.1 (conclusão do livro) ou **Meu Piano é Divertido v. 1** (continuação)

Conteúdo para avaliação

Pentacordes + Acorde ou Intervalo (Dó M e Sol M) – 1 pt

Escalas Dó M e Sol M – 1 pt

2 lições de Leila/Meu Piano/ Bastien – 2 pts

2 lições do Hal Leonard – 2 pts

2 lições de A Dose do Dia – 2 pts

Nota do professor – 2 pts

FUNDAMENTAL INFANTIL III

Pentacordes e acordes (est. fund) – Ré M e Lá M
Escalas – Ré M e Lá M / paralelo e contrário em 1/8^a
A Dose do Dia (Livro Preparatório) – metade do livro
Bartok / Mikrokosmos vol 1 – seção: até nº 10
Michael Aaron vol 1 – metade do livro
Leila Fletcher vol 2 / Hal v.2 ou Hal Leonard Solos / Bastien Nível 1 – metade dos livros
Meu Piano vol. 1 – conclusão do livro
Repertório – 1 peça
 Iniciar trabalho de coordenação com o pedal direito

Conteúdo para avaliação

Pentacordes + Acordes (Ré M e Lá M) – 1 pt
 Escalas (Ré M e Lá M) – 1 pt
 1 Lição do Mikrokosmos – 1 pt
 1 lição de Leila/ Hal Leonard / Meu Piano / Bastien – 1 pt (*)
 2 Lições do A Dose do Dia – 2pts
 1 lição do Michael Aaron – 1 pt
 1 peça – 1 pt
 Leitura 1^a vista – 1 pt
 Nota do professor – 1 pt

(*)1 peça a mais nesse item pode substituir a nota do professor, caso o aluno deseje e possa tocar uma a mais na prova.

FUNDAMENTAL INFANTIL IV

Pentacordes e acordes (est. fund) – Mi Maior e lá menor
Escalas – Mi Maior e lá menor / paralelo e contrário em 1/8^a
A Dose do Dia (Livro Preparatório) – conclusão do livro
Bartok / Mikrokosmos vol 1 – seção: nº 11 até nº 20
Michael Aaron vol 1 – conclusão do livro
Leila Fletcher vol 2/ Hal Leonard Solos ou Lessons v.2 / Bastien Nível 1 – conclusão dos livros
Repertório – 1 peça pedalizada

Conteúdo para avaliação

Pentacordes + Acordes – 1 pt
 Escalas – 1 pt
 1 lição do Mikrokosmos – 1 pt
 1 lição de Leila / Meu Piano / Hal Leonard – 1 pt
 1 Lição do A Dose do Dia – 1pt
 1 lição do Michael Aaron – 1 pt
 1 peça com pedal – 1 pt
 1 lição (ou peça) de livre escolha – 1 pt
 Leitura à 1^a vista – 1 pt

Recital – 1 pt

FUNDAMENTAL INFANTIL V

Escalas – Dó M e Sol M / paralelo e contrário em 2/8^a

Arpejos – Dó M e Sol M / paralelo e contrário em 2/8^a

Acordes (est. Fund e 1^a inversão, c/ mãos juntas ou separadas) – Dó M e Sol M

A Dose do Dia (1º Livro: Elementar) – metade do livro

Bartok / Mikrokosmos vol 1 – seção nº 21 ao nº 30

Michael Aaron vol 2 – metade do livro

Czerny / 1º mestre do Piano – 2 estudos (entre os nº 1 ao nº 12)

Ana M. Bach – 1 peça / ou outra peça de repertório

Repertório – 1 peça pedalizada

Recital – 1 peça obrigatoriamente pedalizada

Conteúdo para avaliação

Técnica: Escalas, Arpejos e Acordes em Dó M e Sol M – 2 pts

1 lição do Mikrokosmos – 1 pt

1 Lição do A Dose do Dia – 1pt

1 lição do Czerny – 1 pt

1 lição do Michael Aaron – 1 pt

1 peça Ana M. Bach – 2 pts

Leitura à 1^a vista – 1 pt

Recital (peça pedalizada) – 1 pt

FUNDAMENTAL INFANTIL VI

Escalas – Ré M, Lá M, Mi M / paralelo e contrário em 2/8^a

Arpejos – Ré M, Lá M, Mi M / paralelo e contrário em 2/8^a

Acordes (est. fund, 1^a inversão) – Ré M, Lá M, Mi M

A Dose do Dia (1º Livro: Elementar) – conclusão do livro

Bartok / Mikrokosmos vol 1 – 4 estudos / conclusão

Michael Aaron vol 2 – conclusão do livro

Czerny 1º mestre do Piano – 3 estudos (entre nº 19 ao nº 31)

Ana M. Bach – 1 peça

Repertório – 1 peça

Recital – 1 peça obrigatoriamente pedalizada

Conteúdo para avaliação

Técnica: Escalas, Arpejos e Acordes (duas das tonalidades estudadas) – 2 pts

1 lição do Mikrokosmos – 1 pt

1 Lição do A Dose do Dia – 1pt

1 lição do Michael Aaron – 1 pt

1 lição do Czerny – 1 pt

1 peça Ana M. Bach – 2 pts

Recital (peça pedalizada) – 1 pt

Leitura 1^a vista – 1 pt

FUNDAMENTAL INFANTIL VII

Escalas – Fá Maior e mi menor / paralelo e contrário em 2/8^a

Arpejos – Fá Maior e mi menor / paralelo e contrário em 2/8^a

Acordes – Fá Maior e mi menor / estado fundamental e 1^a inversão

Hanon – 2 exercícios

Bartok / Mikrokosmos vol 2 – 3 estudos (seção nº 37 ao nº 45)

Czerny 1º mestre do Piano – 3 estudos (seção nº 32 ao nº 42)

Ana Magdalena Bach – 1 peça

R. Schumann (Álbum para juventude), ou Burgmüller (25 estudos) ou Tchaikovsky (Álbum para juventude) – 1 peça

Repertório – 1 peça brasileira pedalizada

Recital – 1 peça obrigatoriamente pedalizada

Conteúdo para avaliação

Técnica: Escalas, Arpejos e Acordes em Fá M e mi m – 2 pts

1 Hanon – 1 pt

1 lição do Czerny – 1 pt

1 lição do Mikrokosmos – 1 pt

1 peça do Schumann – 1 pt

1 peça do Ana M. Bach – 1,5 pts

Recital (peça pedalizada) – 1,5 pts

Leitura à 1^a vista – 1 pt

FUNDAMENTAL INFANTIL VIII

Escalas – ré m, Mib M, dó m / paralelo e contrário em 2/8^a

Arpejos – ré m, Mib M, dó m / paralelo e contrário em 2/8^a

Acordes – ré m, Mib M, dó m / estado fundamental e 1^a inversão

Hanon – 2 exercícios

Bartok / Mikrokosmos vol 2 – 3 estudos (nº 46 ao nº 54)

Czerny 1º mestre do Piano – 4 estudos (entre nº 43 ao nº 55)

Ana Magdalena Bach – 1 peça (exceto os minuetos)

Schumann (Álbum p/juventude) /Burgmüller (25 estudos)/ Tchaikovsky (Álbum p/juventude) – 1 peça

Sonatina completa, de 2 ou 3 movimentos (Gurlitt, Beethoven, Clementi, Kuhlau, Dussek, Diabelli)

Repertório – 1 peça pedalizada

Recital – 1 peça

Conteúdo para avaliação

Técnica: Escalas, Arpejos e Acordes (1 tom maior e 1 tom menor) – 1 pt

1 Hanon – 0,5 pt

1 lição do Czerny – 1 pt

1 lição do Mikrokosmos – 1 pt

1 peça do Schumann – 1 pt

1 peça do Ana M. Bach – 1,5 pt

1 Sonatina – 2 pts

Recital (peça pedalizada) – 1 pt

Leitura à 1^a vista – 1 pt

FUNDAMENTAL INFANTIL IX

Escalas – Sib M, sol m, Láb M / paralelo e contrário em 2/8

Arpejos – Sib M, sol m, Láb M paralelo e contrário em 2/8

Acordes – Sib M, sol m, Láb M / estado fundamental e 1^a inversão

Hanon – 2 exercícios

Bartok / Mikrokosmos vol 2 – 3 estudos (conclusão)

Czerny 1º mestre do Piano – 4 estudos (entre nº 55, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 70, 72)

Ana Magdalena Bach – 1 peça (marcha)

R. Schumann (Álbum p/Juventude) / **Burgmüller** (25 estudos) / **Tchaikovsky** (Álbum p/juventude) – 1 peça (exceto as iniciais)

Sonatina – c/ 2 ou 3 movim (Gurlitt, Beethoven, Clementi, Kuhlau, Dussek, Diabelli)

Repertório – 1 peça **brasileira** pedalizada

Recital – 1 peça

Conteúdo para avaliação

Técnica: Escalas, Arpejos e Acordes (1 tom maior e 1 tom menor) – 1 pt

Hanon – 0,5 pt

1 lição do Czerny – 1 pt

1 lição do Mikrokosmos – 1 pt

1 peça do Schumann – 1 pt

1 peça do Ana M. Bach – 1,5 pt

1 Sonatina – 2 pts

Recital (peça pedalizada) – 1,5 pt

Leitura à 1^a vista – 0,5 pt

FUNDAMENTAL INFANTIL X

Escalas – Fá # maior, Dó # Maior / paralelo e contrário em 2/8

Arpejos – Fá # maior, Dó # Maior / paralelo e contrário em 2/8

Acordes – Fá # maior, Dó # Maior / estado fundamental e 1^a inversão

Hanon – 2 exercícios

Czerny/ 1º mestre do Piano – 2 estudos (entre os nº(s) 60, 65, 69, 82)

Bach / 23 peças fáceis – 1 prelúdio

R. Schumann (Álbum p/ Juventude), **S.Heller** op.45, Bugmuller (18 estudos) – 1 peça

Sonatina c/ 3 movimentos – Gurlitt, Beethoven, Clementi, Kuhlau, Dussek, Diabelli

Repertório – 2 peças, sendo 1 estrangeira e 1 brasileira

Recital – 1 peça

Conteúdo para avaliação

Técnica: Escalas, Arpejos e Acordes – 1 pt

Hanon – 0,5 pt

1 lição do Czerny – 1 pt
1 peça do Schumann – 1,5 pt
1 peça do Ana M. Bach – 1,5 pt
1 Sonatina – 2 pts
Recital (peça pedalizada) – 2 pts
Leitura à 1^a vista – 0,5 pt